

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ DOKTORA PROGRAMI**

**TÜRKİYE'DE EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETİM ELEMANLARI İLE ÜNİVERSİTE
UZMANLARININ AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANININ OLUŞTURULMASINA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

DOKTORA TEZİ

Hilmi SÜNGÜ

**Ankara
Ekim, 2009**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ DOKTORA PROGRAMI**

**TÜRKİYE'DE EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETİM ELEMANLARI İLE ÜNİVERSİTE
UZMANLARININ AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANININ OLUŞTURULMASINA
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

DOKTORA TEZİ

Hilmi SÜNGÜ

Danışman: Prof. Dr. Ali BALCI

**Ankara
Ekim, 2009**

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi ve Teftişi)
Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan; Prof. Dr. Ali BALCI
(Danışman)

.....
Ali Balcı

Üye; Prof. Dr. İncayet AYDIN

.....
İncayet Aydın

Üye; Prof. Dr. Emin KARİP

.....
Emin Karip

Üye; Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK

.....
Kasım Karakütük

Üye; Doç. Dr. Yasemin K. KEPENEKÇİ

.....
Yasemin K. Kepenekçi

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 2009

Prof. Dr. Ayşe Çakır İLHAN
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması çalışmaları sırasında akademisyenlerin konuya yönelik görüşlerinin benimsenmesi, sürecin başarıyla gerçekleştirilmesinde önemli bir aşama olarak görülmektedir. Bu nedenle yapılması önemli görülen bu araştırma, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı ve önemi tartışılmış; ikinci bölümde, araştırmanın kuramsal temelleri; üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi; dördüncü bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgu ve yorumlar ve son bölümde ise, araştırmanın sonuçları ve öneriler yer almıştır.

Beni bu konuda çalışmaya yönlendiren, araştırma sürecinde beni destekleyen ve araştırmaya önemli katkılar sunan çok değerli danışmanım Prof. Dr. Ali BALCI'ya, değerli görüşleri ve desteğinden yararlandığım hocam Prof. Dr. İnalet AYDIN'a, veri toplama aracının geliştirilmesinde değerli katkılar sunan Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR'a, Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK'e, Prof. Dr. Emin KARİP'e, Doç. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ'ye, Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI'ya, Dr. Hamit ERSOY'a ve istatistiki katkıları için Yrd. Doç. Dr. Ömay BÖKEOĞLU'na, Yrd. Doç. Dr. Murat TAŞTAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN'a şükranlarımı sunuyorum.

Araştırmanın ön ve ana uygulamasının yapılmasında büyük katkılar sunan Yrd. Doç. Dr. Metin YAMAN'a, Yrd. Doç. Dr. Hakan DÜNDAR'a, Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİMŞEK'e, Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERDEM'e ve Arş. Gör. Bihter GÜRİŞİK'a sevgi ve şükranlarımı sunuyorum. Tezim süresince gösterdikleri anlayış için aileme sevgilerimi sunuyorum.

Hilmi SÜNGÜ
Ankara, Ekim–2009

ÖZET

Türkiye’de Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları İle Üniversite Uzmanlarının Avrupa Yükseköğretim Alanının Oluşturulmasına İlişkin Görüşleri

SÜNGÜ, Hilmi

Doktora Tezi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali BALCI

Ekim 2009, 197+xii s.

Bu araştırmada, Türkiye’deki eğitim fakülteleri öğretim elemanları ve üniversitelerin Avrupa Birliği ofisleri uzmanlarının ortak bir Avrupa yükseköğretim alanı oluşturma çalışmalarına ilişkin görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcıların Bologna Süreci’ne ilişkin genel algıları, sürecin Türk yükseköğretimine etkisi, Türk yükseköğretim kurumlarında uygulanması, öğretim programları, teknik düzenlemeler, hareketlilikle ilgili düzenlemeler, kalite güvencesi, toplumsal boyut ve öğrenci katılımı ile ilgili görüşler ile bunların bireysel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın hedef evrenini Boğaziçi, Erciyes, Marmara, ODTÜ, Uludağ ve Yüzüncü Yıl üniversitelerinin eğitim fakültelerinde ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde görev yapan öğretim elemanları ve bu üniversitelerin Avrupa Birliği ofisleri, uluslararası ilişkiler ofisleri ya da Erasmus ofislerinde görev yapan uzmanlar oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise 2008–2009 öğretim yılında yedi üniversitenin eğitim fakültelerinde görev yapan 308 öğretim elemanı ile sözü edilen birimlerde görev yapan 27 uzman oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracıyla toplanan veriler SPSS programıyla çözümlenmiştir. Öğretim elemanı ve uzmanların görüşlerinin belirlenmesinde betimsel istatistikler olarak; frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Görüşler arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesinde ise değişkenlerin düzeylerine göre; t testi, scheffe testi ve varyans analizi uygulanmıştır. Uzman görüşlerinin kişisel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde ise uzman sayısının 30’un altında olması nedeniyle parametrik olmayan istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre varılan sonuçlar şunlardır:

Araştırmaya katılan öğretim elemanları ve uzmanlar ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması çalışmalarına olumlu yaklaşmaktadırlar. Öğretim elemanlarının ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması çalışmalarını genel olarak olumlu algıladıkları, Türk Yükseköğretim Sistemini olumlu yönde etkileyeceğini, Türk yükseköğretim kurumlarında uygulanmasının gerekli olduğunu, ortak ölçünler doğrultusunda öğretim programlarının oluşturulması ve uygulanması gerektiğini, Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması sürecinde gerçekleşecek teknik düzenlemelerin yararlı olacağını, sürecin beraberinde getirdiği hareketlilikle ilgili düzenlemelerin işbirliğini geliştireceğini, kalite güvencesinin sağlanması için ortak ölçütlerin geliştirilmesinin ve sürecin toplumsal boyutunun Türk yükseköğretimini olumlu etkileyeceğini bununla birlikte öğrenci katılımının olması gereken düzeye ulaşmadığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Öğretim elemanlarının cinsiyet değişkeni öğretim elemanlarının görüşlerini farklılaştırmazken, unvan ve kıdem değişkenleri çok az etkilemekte, çalıştıkları kurum, bilgilendirme toplantısına katılma ve konuyla ilgili bir çalışma grubunda yer alma durumu değişkenleri öğretim elemanlarının görüşlerini oldukça değiştirmektedir. Buna göre genellikle yabancı dille eğitim yapan üniversitelerin öğretim elemanlarının Türkçe eğitim yapan üniversitelerin öğretim elemanlarına göre, ortak bir Avrupa yükseköğretim alanı oluşturulması konusuna daha olumsuz yaklaştıkları söylenebilir. Bununla birlikte, Bologna Süreci ile ilgili bilgilendirme toplantısına katılan öğretim elemanları; bilgilendirme toplantısına katılmayanlara oranla ortak Avrupa yükseköğretim alanı oluşturma çalışmalarını daha çok benimsemektedir. Yine aynı şekilde Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alan öğretim elemanları; Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda almayan öğretim elemanlarına göre Bologna Süreci'ne daha olumlu yaklaşmakta ve ortak bir Avrupa yükseköğretim alanı oluşturulmasına daha fazla taraftar olmaktadır. Benzer şekilde Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alan uzmanlar; herhangi bir çalışma grubunda almayan uzmanlara göre Bologna Süreci'ne daha olumlu yaklaşmakta ve ortak bir Avrupa yükseköğretim alanı oluşturulmasına daha fazla taraftar olmaktadır.

Uzman ve öğretim elemanlarının görüşleri arasında öğrenci katılımı dışında tüm boyutlarda anlamlı görüş farklılığı bulunmaktadır. Her iki grupta sürece ilişkin olumlu yaklaşmakla birlikte uzmanlar, öğretim elemanlarına göre daha olumlu yaklaşmakta, süreci daha fazla desteklemektedir.

ABSTRACT

Views of Education Faculty Instructors and University Specialists in Turkey on Creating European Higher Education Area

SÜNGÜ, Hilmi

Ph. D. Thesis, Department of Educational Administration and Policy

Supervisor: Prof. Dr. Ali BALCI

October 2009, 197+ xii p.

In this study, It was aimed to determine the views of academic staff working at education faculties of universities and specialists working at European Union Office, international relations office and Erasmus office on realizing a common European higher education area. In the study, the participants' views on general perceptions regarding Bologna Process, the effect of the process on Turkish higher education, its implementation in Turkish higher education institutions, educational programs, technical arrangements, arrangements related with mobility, quality assurance, its social effect and student participation together with the analysis if these views differ according to personal variables.

Target population of the study comprised of academic staff working at education faculties of Bosphorus, Erciyes, Marmara, METU, Uludağ and Yüzüncü Yıl universities and Educational Sciences Faculty of Ankara University; specialists working at European Union Office, international relations office and Erasmus Office. The study group consisted of 308 academicians and 27 specialists working at the mentioned seven universities during 2008–2009 academic year. The data collected through the scale developed by the researcher analyzed with SPSS. In order to determine the views of the academicians and the specialists; frequency (f), percent (%), mean (\bar{x}) and standard deviation (ss) were used as descriptive statistics. To determine whether the there were any differences between the views t-test, scheffe test and ANOVA were used according to the type of variable. Moreover, in order to define whether the specialists' views differed according to personal variables nonparametric statistical methods were used since the number is below 30. Below are the results based on the data collected in the study:

The academic staff and specialists participated in the study considered the efforts to create European higher education area positively. Both the academicians and the specialists considered Bologna Process in general positively; they think that the process is going to affect Turkish higher education system positively, it is necessary to implement it at Turkish higher education institutions, educational programs should be designed and applied based on common standards, technical arrangements of Bologna Process are going to be useful, arrangements that the process entailed regarding mobility are going to improve cooperation, common criteria for quality assurance and social dimensions of the process are going to affect Turkish higher education positively; however, they think that student participation is not at the level as it should be.

Academic staff's gender variable did not affect their views; academic title and seniority variables affected their views slightly; variables like the institution they work, participation in a briefing session and participation in a working group on this issue affected their views considerably. That is to say, the academic staff working at universities giving education in a foreign language considered the idea of creating a common European higher education area less positively than the academic staff working at universities giving education in Turkish. Moreover, academic staff participating in a briefing session adopted the idea to create a common European area more than the ones who did not participate as they were more informed about the process and they knew the benefits of it. Furthermore, academic staff participating in a working group on the issue consider the process more positively and support the idea to create a common European higher education area more than the ones who did not participate in a working group. Likewise, the specialists participating in a working group on the issue consider the process more positively and support the idea to create a common European higher education area more than the ones who did not participate in a working group.

Significant differences were found between the views of specialists and academic staff at each dimension of the scale concerning the perceptions about creating a common European higher education area except for one dimension; that is, student participation. Both groups saw the process positively but the specialists considered it more positively and supportive about the process than the academic staff.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
ÇİZELGELER LİSTESİ	x
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Araştırmanın Amacı.....	6
Araştırmanın Önemi.....	7
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	8
Kısaltmalar.....	9
BÖLÜM II	12
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	12
Yükseköğretimin AB Eğitim Politikalarındaki Yeri.....	12
Yükseköğretim Alanındaki Yasal Düzenlemeler.....	15
AB Ortak Eğitim Programlarının Başlatılması.....	17
Erasmus Eğitim Programı.....	18
Magna Charta Universitatum.....	21
Ortak Bir Avrupa Yükseköğretim Alanı Oluşturulması	
Planının Başlatılması.....	25
Sorbon Bildirgesi.....	26
Bologna Bildirgesi.....	32
Bologna Bildirgesi Sonrasında Yaşanan Gelişmeler.....	37
Bologna Süreci'ne Uluslararası Örgütlerin Yaptıkları Katkılar.....	43
Prag Bildirgesi.....	45
Bologna Süreci'ndeki Gelişmelerin İzlenmesi.....	47
Prag Bildirgesi Sonrasında Yapılan Çalışmalar.....	49
Prag Bildirgesi Sonrasında Başlatılan Projeler.....	55
Prag Bildirgesi Sonrasında Düzenlenen Seminerler	
ve Hazırlanan Resmi Raporlar.....	58
Berlin Bildirgesi.....	60

Bergen Bildirgesi.....	65
Londra ve Leuven Bildirgesi.....	72
Bologna Süreci'nin Uluslararası Boyutu.....	77
Bologna Süreci'nin Türkiye'de Uygulanması.....	85
Akademik Derece ve Öğrenim Sürelerinin Tanınması.....	87
AKTS ve Diploma Eki.....	88
Kalite Güvencesi.....	91
Ulusal Yeterlikler Çerçevesi.....	94
Öğrenci Katılımı.....	95
Öğrenci-Öğretim Elemanı Hareketliliği.....	95
Yaşam Boyu Öğrenme.....	97
Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretime Etkisi.....	99
BÖLÜM III.....	102
YÖNTEM.....	102
Araştırma Modeli.....	102
Evren ve Çalışma Grubu.....	102
Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi.....	106
Ortak Avrupa Yükseköğretim Alanına Yönelik Görüş Belirleme Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	106
Verilerin Toplanması.....	114
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	115
BÖLÜM IV.....	117
BULGULAR VE YORUMLAR.....	117
Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	117
Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'ne İlişkin Genel Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	117
Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	119
Öğretim Elemanlarının Bologna Sürecinin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanmasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	121
Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında	

Öğretim Programlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	122
Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemelere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	123
Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemelere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	125
Öğretim Elemanlarının Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalara İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	127
Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	129
Öğretim Elemanlarının Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	130
Bazı Bireysel Değişkenlere Göre, Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	132
Uzmanların Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	144
Uzmanların Bologna Süreci'ne İlişkin Genel Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	144
Uzmanların Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	146
Uzmanların Bologna Sürecinin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanmasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	147
Uzmanların Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	149
Uzmanların Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemelere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	150
Uzmanların Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemelere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	152
Uzmanların Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalara İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	153

Uzmanların Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	154
Uzmanların Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	156
Bazı Bireysel Değişkenlere Göre, Uzmanların Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	157
Öğretim Elemanları ve Uzmanların Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	160
BÖLÜM V.....	163
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	163
Sonuçlar.....	163
Öneriler.....	167
KAYNAKÇA.....	170
EKLER.....	183

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Bologna Bildirgesi'ni İmzalayan Ülkeler ve İmzaladıkları Yıllar.....	78
Çizelge 2. Bologna Süreci'ne Katılan Uluslararası Örgütler.....	81
Çizelge 3. Türkiye'nin Bologna Süreci Performans Karnesi.....	86
Çizelge 4. Erasmus Programı Kapsamında Hareketlilik Programına Katılan Öğrenci-Öğretim Elemanı Sayıları.....	96
Çizelge 5. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	103
Çizelge 6. Öğretim Elemanlarının ve Uzmanların Kişisel Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	104
Çizelge 7. Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyonları.....	108
Çizelge 8. Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyonları.....	109
Çizelge 9. Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyonları.....	109
Çizelge 10. Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyonları.....	110
Çizelge 11. Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik Düzenlemeler Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyonları.....	111
Çizelge 12. Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyonları.....	112
Çizelge 13. Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyonları.....	112
Çizelge 14. Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutu Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyonları.....	113
Çizelge 15. Öğrenci Katılımı Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyonları.....	114
Çizelge 16. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'yle İlgili Genel Algıları.....	118

Çizelge 17. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisine İlişkin Görüşleri	120
Çizelge 18. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanmasına İlişkin Görüşleri.....	121
Çizelge 19. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programlarına İlişkin Görüşleri.....	123
Çizelge 20. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemelere İlişkin Görüşleri.....	124
Çizelge 21. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemelere İlişkin Görüşleri.....	126
Çizelge 22. Öğretim Elemanlarının Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalara İlişkin Görüşleri.....	127
Çizelge 23. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	129
Çizelge 24. Öğretim Elemanlarının Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımına İlişkin Görüşleri	131
Çizelge 25. Cinsiyetlerine Göre, Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	133
Çizelge 26. Kurumlarına Göre, Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	134
Çizelge 27. Unvanlarına Göre, Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	137
Çizelge 28. Mesleki Kıdemlerine Göre, Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	139
Çizelge 29. Bologna Süreci İle İlgili Bilgilendirme Toplantısına Katılıp Katılmama Durumuna Göre, Öğretim Elemanlarının Bologna Sürecine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	141
Çizelge 30. Bologna Süreci İle İlgili Herhangi Bir Çalışma Grubunda Yer Alıp Almama Durumuna Göre, Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	143
Çizelge 31. Uzmanların Bologna Süreci'yle İlgili Genel Algıları.....	145
Çizelge 32. Uzmanların Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisine İlişkin Görüşleri.....	146

Çizelge 33. Uzmanların Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanmasına İlişkin Görüşleri.....	148
Çizelge 34. Uzmanların Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programlarına İlişkin Görüşleri.....	149
Çizelge 35. Uzmanların Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemelere İlişkin Görüşleri.....	151
Çizelge 36. Uzmanların Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemelere İlişkin Görüşleri.....	152
Çizelge 37. Uzmanların Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalara İlişkin Görüşleri.....	154
Çizelge 38. Uzmanların Bologna Sürecinin Toplumsal Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	155
Çizelge 39. Uzmanların Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımına İlişkin Görüşleri.....	156
Çizelge 40. Mesleki Kıdemlerine Göre Uzmanların Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	158
Çizelge 41. Bologna Süreci İle İlgili Herhangi Bir Çalışma Grubunda Yer Alıp Almama Durumuna Göre, Uzmanların Bologna Sürecine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	160
Çizelge 42. Öğretim Elemanı ve Uzmanlarının Bologna Sürecine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	161

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlıklar, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

Problem

Uluslararasılaşma ve küreselleşmenin etkileri günümüzde sık tartışılan konulardandır. Yükseköğretimin 21. yüzyıldaki rolü, bilimsel, teknik gelişmeler ve dünyadaki küreselleşme eğilimlerine bağlı olarak daha da önemli bir hale gelmektedir. Pek çok uzman yükseköğretimin uluslararası hale getirilmesinde Avrupa Birliği'nin (AB) önemli bir etkisi olduğu konusunda aynı fikirdedir. Başlatılan ortak eğitim programları yoluyla öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğini kolaylaştırması AB'nin yükseköğretimi uluslararasılaştırma çalışmalarında anahtar roledir.

Aslında Avrupa'da her ülkenin farklı bir kültürü olmasına rağmen bütün ülkeler arasında ortak geleneksel bağlar vardır ve farklılık içerisinde de bir birliktelik olduğuna dair bir farkındalık bulunmaktadır. Ortak dil olarak Latince'nin kullanılması aydınlanma çağından sonra Avrupa'da yükseköğretimi uluslararası bir hale getirmiş; İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra bireysel hareketlilik ve serbest dolaşımın önündeki engellerin ortadan kalkması da yükseköğretimin Avrupalılaşması yolunu açmıştır (Thoben, 2002).

Yükseköğretimin Avrupalılaştırılması yalnızca geçmişten gelen bir düşünce değil; Avrupa'nın politik, kültürel ve ekonomik açılardan daha güçlü bir hale gelmesini sağlamak geçmişten gelen miras kadar küreselleşmenin beraberinde getirdiği bir zorunluluktur. Üniversite sisteminin Avrupa boyutunun güçlendirilmesi Amerika, Asya ve Avustralya üniversiteleri ile sürdürülen rekabette var olmayı sağlayacak bir gereksinimdir (Thoben, 2002).

Fakat Avrupa ülkelerinin yükseköğretim sistemlerinin birbirinden farklılıklar göstermesi yükseköğretimde Avrupa boyutunun gerçekleştirilmesinde akademik derecelerin tanınması, öğrenci hareketliliği, akademik niteliklerin anlaşılması gibi konularda bazı sorunlar çıkarmıştır. Avrupa ülkelerinin yükseköğretim sistemlerindeki farklılıklara Sorbon ile başlayıp, Bologna, Prag, Berlin, Bergen, Londra ve Leuven'deki toplantılar sonrasında imzalanan bildirgeler ile çözüm

bulunmaya ve bu sayede Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Yükseköğretim alanında AB içerisinde resmi bir politika uzun bir süre belirlenmemiştir. Kültürel, sosyal ve ekonomik gelişmeyi sağlayan ve aynı zamanda hem bireysel hem de toplumsal gelişimde önemli bir rol oynayan bir konumda olmasına karşın, yükseköğretim konusunda politika geliştirme çalışmaları yalnızca ulusal boyutta kalmıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi yayımlanan bildirgeler ile ortak bir Avrupa yükseköğretim süreci oluşturulmaya çalışılmaktadır. Eğitim konusunda tüm ülkeleri bağlayacak bir antlaşma yapılmış olmamasına karşın, AB yükseköğretim konusunda ortak ölçünler oluşturmak amacıyla yaptığı çalışmalarla bu alandaki etkinliğini artırmaya çalışmaktadır (Winkvist, 2005).

Bu amacı gerçekleştirmeye yönelik atılan adımların en önemlilerinden biri Bologna Süreci'nin başlatılmasıdır. Bologna Süreci uluslararası hareketliliği (Öğrenci, akademisyen vs) artırmak amacıyla hükümetler arasında yapılan bir anlaşmadır. Katılımcı ülkeler lisans ve lisansüstü olmak üzere iki aşamalı, şeffaf ve ülkeler arasında uyumu esas alan bir yükseköğretim sistemi oluşturmayı hedeflemektedirler (Bologna Bildirgesi, 1999).

Bologna Süreci'nin özünü Avrupa yükseköğretim alanını (AYA) gerçekleştirmek amacı oluşturmaktadır. AB'ye üye olan ve henüz üyelik sürecini tamamlamamış ülkelerin çoğu komşu ülkelerdeki veya Avrupa'nın genelindeki yükseköğretim konusundaki gelişmeleri yakından izlemektedirler. Hem Avrupa Komisyonu'nun yükseköğretimde AB boyutunu gerçekleştirme amacı hem de OECD'nin hazırladığı eğitim raporları, ulusal hükümetleri ülkelerindeki yükseköğretim sistemlerinin belirlenmiş olan ölçünlere uygunluğunu incelemeye yöneltmiştir. Ölçünler ya da OECD eğitim raporları ulusal politikalara yön vermek için yeterli olmamaktadır. Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA), Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Ajansları Birliği (INQAAHE) ve Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Ajansları Birliği (ENQA) gibi sivil toplum örgütlerinin ulusal eğitim politikaları üzerindeki etkileri küçümsenmemelidir. Resmi ya da gayri resmi olarak ulusal politikalar yurtiçinde yaşanan sorunlar ve gelişmelerden etkilenebileceği gibi uluslararası çalışmalar yapan bu örgütlerle yapılan görüşmelerden etkilenmesi de olasıdır (Huisman ve Van Der Wende, 2004).

1999 yılındaki Bologna toplantısında, toplantıya katılan 29 Avrupa ülkesi tarafından 2010 yılı itibarıyla ortak bir AYA oluşturulması kararlaştırılmıştır. AYA'nın oluşturulmasına yönelik çalışmalar Avrupa için en önemli reformlardan biri olmuştur. Türkiye de bildirgeyi imzalayarak bu sürece katılmıştır. 2004–2005 döneminden itibaren Türkiye'de tüm üniversiteleri kapsayacak şekilde sürecin gereklerini yerine getirebilmek için çalışmalara başlanmıştır. Bologna Süreci ile birlikte üniversitelerimiz yeni bir reform sürecine girmiş ve AYA'ya uyum için gerekli çalışmalara başlamıştır (Sakinç, 2006, 364). Bu durum Bologna Süreci kapsamında yükseköğretimde ne gibi değişikliklerin yapılmasının öngörüldüğü, bu değişikliklerin ne derece başarılabilirdiği ve akademisyenler tarafından nasıl algılandığı sorusunu akla getirmektedir.

Bu soruya yanıt vermek amacıyla gerçekleştirilen çalışmaların en dikkat çekenleri katılımcı ülkelerde sürecin nasıl işlediğini ve çalışan ülkelerin önüne çıkan engelleri inceleyen "Eğilimler" (Trends) raporlarıdır. 1999–2007 yılları arasında eğitim bakanlarının toplantıları öncesinde sürecin izlenmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar kapsamında toplam beş rapor hazırlanarak eğitim bakanlarına sunulmuştur. Eğilimler raporları Bologna, Prag, Berlin, Bergen ve Londra toplantılarında eğitim bakanlarına Bologna Süreci'yle ilgili en ayrıntılı bilgileri sağlayan kaynaklar olmuşlardır. Ayrıca sürece katılan ülkelerin her birinin ayrı ayrı hazırlamış oldukları ulusal ilerleme raporları süreçte kaydedilen ilerlemeleri ortaya koyan önemli kaynaklardır.

Bu raporlar dışında izleme grubunun çalışma programı kapsamında sürecin amaçlarıyla ilgili çok sayıda seminer düzenlenmiştir. İzleme grubunun çalışma programı uyarınca Bologna ve Prag toplantıları arasında üç (Lourtie, 2001, 3); Prag ve Berlin toplantıları arasında on resmi seminer düzenlenmiştir. Sürece katılan ülkelerin eğitim bakanlıkları, Avrupa Konseyi, EUA, yükseköğretim kurumları, öğrenci örgütleri vb. örgütler tarafından ortaklaşa düzenlenen seminerle özellikle Bologna Süreci'nde sorun yaşanan alanlara yönelik çözüm arayışlarına öncülük etmiştir (Zgaga, 2003, 8).

Durum saptamasına ilişkin yapılan resmi çalışmalar, raporlar ve seminerler dışında Bologna Süreci'nin farklı boyutlarını inceleyen pek çok bireysel çalışma da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları süreci eleştirel bir bakış açısıyla AB eğitim politikaları çerçevesinde analiz etmekte bazıları ise Bologna Süreci kapsamında ülke bazında yapılan düzenlemeleri betimlemektedir. Örneğin, Lawn

ve Novoa (2002), yaptıkları çalışmada Avrupa eğitim politikalarını analiz etmişlerdir. Çalışmada 2000 yılının başlarında AB tarafından geliştirilen eğitim politikalarının resmi belgeleri incelenmiş; Bologna Süreci de bu kapsamda çalışmaya dahil edilmiştir. Corbett (2003), ise 1970'li yıllardan önce AB'nin eğitimle ilgili politika geliştirme çalışmalarına açıklık getirmek amacıyla AB'nin resmi belgelerini incelemiş ve bu çalışmaların Bologna Süreci gibi 1971 sonrası politikalara olan etkisini araştırmıştır.

Bologna Süreci kapsamında ülke bazında yapılan düzenlemeleri betimleyen çalışmalara da alanyazında sık rastlanmaktadır. Örneğin Ahola ve Mesikammen (2003), Bologna Süreci'nin Finlandiya'da uygulanışını tartışmışlar; eleştirel bir açıdan sürecin ortaya çıkışını ve Finlandiya'nın sürece nasıl uyum sağlamaya çalıştığını incelemişlerdir. Filipkowski (2003), de yaptığı çalışmada Bologna Bildirgesi öncesinde Polonya'da gerçekleştirilen yükseköğretim reformlarını ve bu reformların Bologna Süreci'yle olan ilişkisini incelemiş; Bologna Süreci'nin Polonya'da mühendislik eğitime olan etkisini tartışmıştır. Sanashenko (2007), yaptığı çalışmada Rusya açısından Bologna Süreci'ni ve yükseköğretim reformlarını değerlendirmiş; Rusya'nın Bologna Süreci'ne dahil olmasının olumlu ve olumsuz yönlerine dikkat çekmiştir. Bologna Süreci'nin sürece katılmayan ülkelere etkisine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalara Piven ve Pak'ın (2006), Bologna Süreci'nin Kazakistan'a etkisini değerlendirdikleri araştırmaları; Dzhaparova'nın (2006), Kırgızistan'ın Bologna Süreci'ne katılması durumunda olumlu ve olumsuz yönlerini tartıştığı araştırması örnek olarak gösterilebilir.

Bologna Süreci kapsamında yapılan düzenlemelerin etkisine yönelik yapılan araştırmaların bir kısmında akademisyenlerin süreçle ilgili görüşlerine yönelik bilgiler verilmektedir. Örneğin Gornitzka ve Langfelt (2005), tarafından yapılan ve Uluslararası Eğitim Örgütü (EI) tarafından desteklenen çalışmanın amacı Bologna Süreci'ne ilişkin konularda akademisyenlerin algı ve görüşlerine yönelik veri toplamaktır. Bu kategorideki çalışmalar arasında en kapsamlı çalışmalardan biri olan araştırmaya Avrupa'nın 20 ülkesinden EI üyesi 31 örgüt katılmıştır. Gornitzka ve Langfelt'in (2005), araştırmasına göre daha az kapsamlı sayılabilecek çalışmalara ise Serbanescu-Lestrade (2005) tarafından gerçekleştirilen, Bologna Süreci'nin Almanya ve Fransa'daki yükseköğretim kurumlarına etkilerini; öğretim elemanlarının Bologna Süreci'ne yönelik

değerlendirmelerini ortaya koyan araştırma ile Egorov ve Sukhova (2006) tarafından Slomensk'teki (Rusya) akademisyenlerin Bologna Süreci'nin temel uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak için yapılan araştırma örnektir.

Yurtiçinde de Bologna Süreci'yle ilgili yapılmış çok sayıda resmi ve bireysel çalışma bulunmaktadır. Resmi çalışmalar olarak 2003–2005, 2005–2007 ve 2007–2009 yıllarını kapsayan üç ulusal rapor hazırlanmış ve süreçte Türkiye'deki çalışmalarla ilgili durum saptama çalışmalarına kaynaklık edecek bilgiler vermiştir. Ayrıca 2004 yılında başlatılan Bologna Süreci'nin Türkiye'de Uygulanması Projesi halen sürdürülmektedir. Projenin 2008–2009 yıllarını kapsayan dördüncü döneminde ismi Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesi şeklinde değiştirilmiştir. Proje kapsamında Ulusal Ajans, YÖK ve ulusal Bologna rehberlerinin işbirliğinde ulusal konferanslar, bölgesel bilgilendirme toplantıları, üniversitelere saha ziyaretleri, ilgili kamu kurumlarıyla toplantılar, çalıştaylar ve eğitim etkinlikleri düzenlenmekte; bu yolla Bologna Süreci uygulamaları yaygınlaştırılmaya ve sürece ilişkin farkındalık artırılmaya çalışılmaktadır (Ulusal Ajans, 2005; YÖK, 2009).

Süreçle ilgili bireysel çalışmalarda ise çoğunlukla Bologna Süreci'ne ilişkin değerlendirmeler yapılmakta, Bologna Süreci'nin Türkiye'de uygulanmasına ilişkin saptamalara yer verilmektedir. Erçetin (2006); Arslan ve Bahadır (2007), tarafından yapılan çalışmalar bu tür araştırmalara örnek olarak gösterilebilir. Edinsel (2007), tarafından gerçekleştirilen çalışmada da Bologna Süreci'nin Türkiye'de Uygulanması Projesi'nden edinilen deneyimlere dayanılarak Türk yükseköğretiminin temel sorunları analiz edilmektedir.

Ayrıca sürecin farklı boyutlarının analizine yönelik çalışmalara da ilgili alanyazında rastlanmaktadır. İlgili çalışmalarda Bologna Süreci'ni Arslan (2005), yükseköğretim programlarında kalite çerçevesinin belirlenmesine ilişkin yaklaşımlar açısından; Kuruüzüm, Asilkan ve Bato Çizel (2005), yükseköğretime öğrenci katılımı açısından; Akduman, Özkale ve Ekinci (2001) ve Öz (2005), Türkiye'de yükseköğretimde akreditasyon açısından ele almışlardır. Akademisyenlerin Bologna Süreci kapsamındaki uygulamalara ilişkin değerlendirmeleriyle ilgili çalışma olarak ise Dalgıç (2008), tarafından Ankara'daki kamu ve vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesine yönelik çalışması dikkat çekmektedir.

Türkiye'nin 2001 yılında katıldığı Bologna Süreci kapsamında süreçte öngörülen çeşitli alanlarda düzenlemeler yapılmış, amaçların gerçekleştirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar, Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanının gerçekleştirilmesi için ülkeler arasında ve yükseköğretim kurumları arasında daha fazla uyumun sağlanması ve işbirliğinin artırılmasını hedeflemektedir.

Türkiye'nin içinde bulunduğu süreçte kaydettiği gelişmelerin, sürecin Türkiye'ye getirilmesinin, sürecin paydaşlarının görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi, Türkiye açısından Bologna Süreci'nde mevcut durumun ortaya konulması için gereklidir. Bu araştırmanın problemi üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının ve uzmanların ortak bir AYA'nın oluşturulmasına ilişkin görüşlerinin neler olduğudur.

Araştırmanın Amacı

Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanları ve üniversitelerin Bologna Süreci ile ilgili birimlerinde görev yapan uzmanların ortak bir AYA'nın oluşturulmasına ilişkin görüş ve algılarını saptamayı amaçlayan bu araştırmada aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretim elemanlarının ortak bir AYA oluşturulmasına yönelik görüşleri nelerdir? Öğretim elemanlarının:
 - a. Bologna Süreci'ne yönelik genel algı,
 - b. Bologna Süreci'nin Türk yükseköğretim sistemine etkisi,
 - c. Bologna Süreci'nin Türk yükseköğretim kurumlarında uygulanması,
 - d. Bologna Süreci kapsamında öğretim programları,
 - e. Bologna Süreci kapsamında yapılan teknik düzenlemeler,
 - f. Bologna Süreci kapsamında yapılan hareketlilikle ilgili düzenlemeler,
 - g. Kalite güvencesine ilişkin uygulamalar,
 - h. Bologna Süreci'nin toplumsal boyutu,
 - ı. Öğrenci katılımına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretim elemanlarının görüşleri öğretim elemanlarının;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Görev yaptıkları kuruma,

- c. Unvanlarına,
 - d. Mesleki kıdemlerine,
 - e. Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir bilgilendirme toplantısına katılmış olmalarına,
 - f. Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Üniversitelerde görev yapan uzmanların ortak bir AYA oluşturulmasına yönelik görüşleri nelerdir? Uzmanların:
- a. Bologna Süreci'ne yönelik genel algı,
 - b. Bologna Süreci'nin Türk yükseköğretim sistemine etkisi,
 - c. Bologna Süreci'nin Türk yükseköğretim kurumlarında uygulanması,
 - d. Bologna Süreci kapsamında öğretim programları,
 - e. Bologna Süreci kapsamında yapılan teknik düzenlemeler,
 - f. Bologna Süreci kapsamında yapılan hareketlilikle ilgili düzenlemeler,
 - g. Kalite güvencesine ilişkin uygulamalar,
 - h. Bologna Süreci'nin toplumsal boyutu,
 - ı. Öğrenci katılımına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Uzmanların görüşleri uzmanların;
- a. Mesleki kıdemlerine,
 - b. Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları ve uzmanların ortak bir AYA oluşturulmasına yönelik görüşleri yukarıda belirtilen alanlarda farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma Bologna Süreci ile başlayan ortak bir AYA oluşturulması kapsamında Türkiye'de yapılmakta olan çalışmaların ne aşamada olduğunu belirlemek açısından önemlidir. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ve üniversitelerin yöneticilerine Bologna Süreci sonunda ulaşılmak istenen hedefleri başarmak için karşılaşılabilecek eksiklikleri belirleyerek, gerekli önlemleri

almak için katkı sağlayabilir. Bu sayede konuyla ilgili yapılacak düzenlemelere yardımcı olunabilir. Araştırma ayrıca konuya ilişkin mevcut durumun bilinmesi, gerekli çalışmalar ve düzenlemeler yapılırken önceliklerinin neler olduğundan haberdar olunmasını sağlayabilir. Araştırma bunların yanı sıra Bologna Süreci kapsamında üniversitelere yapacakları çalışmalarda izleyecekleri yol ve karşılaşılabilecekleri olası sorunlar konusunda yardımcı olabilir. Araştırmanın, ülkemiz üniversitelerinin ve üniversitelerdeki öğretim elemanlarının AYA'ya uyumuna ilişkin değerlendirmelerinin neler olduğunu ortaya koyması beklenmektedir. Bu sayede uyum konusunda yapılan çalışmalara üniversite öğretim elemanlarının görüşleriyle katkıda bulunabilmesi olanağı sağlanabilir. Araştırmanın konuyla ilgili diğer çalışmalara da örnek oluşturabileceği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Avrupa Üniversiteler Birliği'nin (EUA) kurumsal değerlendirme sürecini tamamlamış olan üniversiteler arasından seçilen Boğaziçi Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, ODTÜ, Uludağ Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nin eğitim fakültelerinde ve Ankara Üniversitesi'nin Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde 2008–2009 öğretim yılında görev yapan öğretim elemanları ve aynı üniversitelerde görev yapan uzmanların AYA'nın oluşturulmasına yönelik görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırma ile ilgili bazı kavramlar ve araştırma kapsamındaki tanımları şunlardır:

Üniversite: Avrupa Üniversiteler Birliği'nin (EUA) kurumsal değerlendirme programını tamamlamış olan üniversitelerden Ankara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, ODTÜ, Uludağ Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversiteleri.

Öğretim elemanı: EUA tarafından gerçekleştirilen kurumsal değerlendirme programına katılan üniversitelerden Boğaziçi Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, ODTÜ, Uludağ Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversiteleri

eğitim fakülteleri ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi'nde görev yapmakta olan profesör, doçent, yardımcı doçent, öğretim görevlileri ve araştırma görevlileri.

Uzman: EUA tarafından gerçekleştirilen kurumsal değerlendirme programına katılan üniversitelerden Ankara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, ODTÜ, Uludağ Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nin AB ofisi, uluslararası ilişkiler ofisi ve Erasmus ofisinde görev yapan uzmanlar ve Erasmus koordinatörleri.

Avrupa Yükseköğretim Alanı: Bologna Bildirisi'nin imzalanması ile resmi olarak başlamış süreçte, Avrupa ülkelerinin yükseköğretim sistemleri arasında uyum sağlamak, yükseköğretim kurumlarının rekabet gücünü geliştirmek ve yükseköğretim kurumları arasında işbirliğini geliştirmek için oluşturmayı hedeflediği birliktelik.

Bologna Süreci: Pek çok uluslararası kuruluşun işbirliği ile 46 üye ülke tarafından sürdürülen ve 2010 yılına kadar ortak AYA oluşturmayı hedefleyen bir Avrupa reform sürecidir. Bu çalışmada Bologna Süreci ve AYA oluşturulması süreci eş anlamlı kavramlar olarak kullanılmıştır.

KISALTMALAR

AB:	Avrupa Birliği
ABD:	Amerika Birleşik Devletleri
ABET:	Amerikan Mühendislik ve Teknoloji Akreditasyon Kurulu
AEC:	Avrupa Konservatuarlar Birliği
AKTS:	Avrupa Kredi Transfer Sistemi
ASEAN:	Güneydoğu Asya Uluslar Birliği
AUAP:	Asya-Pasifik Üniversiteler Birliği
AUN:	Güneydoğu Asya Uluslar Birliği Üniversite Ağı
AYA:	Avrupa Yükseköğretim Alanı
BFUG:	Bologna İzleme Grubu
CAMES:	Afrika Yükseköğretim Konseyi
CD-ESR:	Avrupa Yükseköğretim ve Araştırma Komisyonu

CEDEFOP:	Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi
CEE Network:	Orta ve Doğu Avrupa Kalite Güvencesi Ajansları Birliği
CLAIU:	Avrupa Birliği Üniversite ve Mühendislik Yüksek Okulları Uzun Dönemli Mühendis Örgütleri Konseyi
CRE:	Avrupa Birliği Rektörler Konferansı (adını 2001 yılında Avrupa Üniversiteler Birliği olarak değiştirmiştir.)
DPT:	Devlet Planlama Teşkilatı
EAIE:	Avrupa Uluslararası Eğitim Birliği
ECA:	Avrupa Akreditasyon Konsorsiyumu
EI:	Uluslararası Eğitim Örgütü
ELFA:	Avrupa Hukuk Fakülteleri Birliği
ELIA:	Avrupa Sanat Enstitüleri Birliği
ENIC:	Avrupa Ulusal Bilgi Merkezleri Ağı
ENQA:	Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Ajansları Birliği
EQAR:	Avrupa Kayıt Ajansı
ESIB:	Avrupa Ulusal Öğrenci Sendikaları Birliği (adını 2007 yılında Avrupa Öğrenciler Birliği olarak değiştirmiştir.)
ESU:	Avrupa Öğrenciler Birliği
EUA:	Avrupa Üniversiteler Birliği
EUI:	Avrupa Üniversitesi
EURASHE:	Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği
FEANI:	Avrupa Ulusal Mühendislik Örgütleri Federasyonu
INQAAHE:	Uluslararası Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Ajansları Birliği
İTÜ:	İstanbul Teknik Üniversitesi
KTÜ:	Karadeniz Teknik Üniversitesi
MDK:	Mühendislik Dekanları Konseyi
MÜDEK:	Mühendislik Değerlendirme Kurulu
NARIC:	Avrupa Ulusal Akademik Tanıma Merkezi
ODTÜ:	Ortadoğu Teknik Üniversitesi
OECD:	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
SEFI:	Avrupa Mühendislik Eğitimi Topluluğu
UNESCO:	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

- UNESCO-CEPES:** Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü Avrupa
Yükseköğretim Merkezi
- UNICE:** Avrupa Endüstri ve İşverenler Konfederasyonu Sendikası
- ÜAK:** Üniversitelerarası Kurul
- TEGV:** Türk Eğitim Gönüllüleri Vakfı
- YÖDEK:** Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme
Komisyonu
- YÖK:** Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, yükseköğretimin AB eğitim politikalarındaki yeri, ortak bir AYA oluşturma çalışmalarının başlatılması, Magna Charta Universitatum ve sırasıyla Sorbon, Bologna, Prag, Berlin, Bergen, Londra ve Leuven Bildirgesi, konuya ilişkin araştırma ve raporlar ile Bologna Süreci'nin uluslararası boyutu ve Türkiye'de Bologna Süreci'ne uyum için gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmektedir.

Yükseköğretimin AB Eğitim Politikalarındaki Yeri

AB, İkinci Dünya Savaşı sonrasında bazı Avrupa ülkeleri arasındaki düşmanlığa son vermek amacıyla oluşturulmuş bir birlikteliktir. 1952 yılında kurulan Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu ile Avrupa ülkelerinin ekonomik ve siyasi açıdan birleşme süreci başlatılmıştır. Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nu kurarak bu süreci başlatan ülkeler Almanya, Belçika, Fransa, Hollanda, İtalya ve Lüksemburg olmuştur. Ayrıca 1957 yılında 1957'de kömür ve çeliğin yanı sıra diğer sektörlerde de ekonomik birliği kurma amacıyla Roma'da antlaşma imzalayan ülkeler Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu'nu ve Avrupa Ekonomik Topluluğu'nu kurmuşlardır (European Union, 2009).

AB'nin kurulmasına öncü olan liderler hayalci idealistler değildirler. Ulus devletleri yeni uluslarüstü bir siyasi yapı içine katmaya değil, ulus devleti belirli koşullara uyumlu hale getirmeye çalışmaktadırlar. K. Adanuer, A. Gasperi, R. Schuman gibi liderler ulusal egemenlikten sınırlı ölçüde feragat etmenin güçlü bir birlikteliğin temellerini atacağını; birbirlerine verecekleri desteğin bu oluşumu güçlendireceğini fark etmişlerdir. Genelde ekonomik bir bütünleşmeyi içerse de ortak dış politika, güvenlik politikası ve sosyal konularda işbirliği yapılması AB'yi yalnızca ekonomik bir birlik olmaktan çıkarmış; aynı zamanda siyasi bir birlik haline gelmesini sağlamıştır (Dinan, 2008, 22–28).

AB'nin eğitim politikalarının tarihsel gelişimini konusunda kısa bir değerlendirme yapmak konunun daha net anlaşılmasına yarar sağlayabilir. Avrupa Topluluğu'nun yasal zeminini 1951 Paris Antlaşması ve 1957 Roma Antlaşmaları oluşturmaktadır. Bu antlaşmaların eğitim konusunda ayrıntılı hükümler içermediği görülmektedir. Paris Antlaşması'nın bir maddesinde, Roma

Antlaşması'nın ise üç maddesinde eğitim konusuna değinilmektedir. Fakat bu maddeler genel eğitim yerine sadece mesleki eğitim konusuna ilişkindir. Avrupa Ekonomik Topluluğu'nun kurucu antlaşması olan Roma Antlaşması, yükseköğretim ya da genel eğitimle ilgili konularda topluluğa herhangi bir yetki vermemiştir. Yükseköğretim gündemde olan bir madde olmamasına karşın, Roma Antlaşması ortak bir mesleki eğitim politikasının geliştirilmesini desteklemiş ve eğitimle ilgili konulara atıfta bulunmuştur. Roma Antlaşmasının işçilere hareketlilik konusunda serbestlik tanıyan 48. maddesi, öğretim elemanı ve araştırmacılara AB'ye üye diğer ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarında çalışma hakkı tanımaktadır. Yine kurum işletme ve hizmet verme serbestliği tanıyan 59. ve 66. maddeler AB yurttaşlarına, AB'ye üye ülkelerdeki ülke yurttaşlarıyla aynı koşullara tabi olacak şekilde yükseköğretim kursları ve kurumları açma iznini vermektedir. Kurum işletme ve hizmet verme serbestliği maddesini uygulamaya koyabilmek için Avrupa Konseyi'nin diploma, sertifika ve eğitim sonucunda edinilen resmi nitelikleri belirten diğer belgelerin karşılıklı olarak tanınması için yönergeler hazırlamak zorunda kalmıştır (Racke, 2005).

Bu konuyla ilgili düzenlemeler 1963 yılında yapılmıştır ve meslek seçimi, yetiştirme yeri ve çalışma yerini de içerecek biçimde genel yetiştirme ilkeleri herkesin gerekli yetiştirmeyi almasını sağlamalıdır. 20 yıl sonra Avrupa Adalet Divanı yükseköğretimi mesleki eğitim çerçevesinde değerlendirmiş ve öğrencilerin serbest dolaşım hakkını düzenlemiştir. Birlik içinde diploma ve sertifikaların karşılıklı olarak tanınması, birey ve hizmetlerin serbest dolaşımını sağlamak için bir ön koşuldur. Roma Antlaşması'nın, 57. maddesi Avrupa Konseyi'ne bireyler için bu işlemi kolaylaştırması amacıyla gerekli yetkiyi vermektedir (Hackl, 2001, 100).

Her ne kadar Roma Antlaşması'nda yükseköğretim ifadesi geçmese de antlaşmanın 9. ve 216. maddelerinde AB'ye üye ülkeler tarafından bir Avrupa üniversitesinin kurulmasına ilişkin hükümler bulunmaktadır. Roma Antlaşması'nın 9. maddesinde üye ülkeler tarafından bir üniversite kurulması, bu kurumun nasıl çalışacağını komisyonun hazırlayacağı öneriye göre konsey tarafından belirlenmesi; 216. maddesinde ise 9. maddede belirtilen üniversitenin nasıl çalışacağını konusunda komisyonun hazırlayacağı önerinin bir yıl içinde konseye sunulması karara bağlanmıştır (Treaty of Rome, 1957).

Bir Avrupa Üniversitesi'nin kurulması fikri Roma Antlaşmasından önce oluşmaya başlamıştır. Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu'nun Messina toplantısında (o zamanki adıyla) Federal Almanya Cumhuriyeti temsilcisi tarafından sunulan çalışmada AB'nin kültürel bir boyutunun da olması gerektiği tezinden hareketle özel bir görev üstlenmesi planlanan bir üniversite kurulması önerisi bu yolda atılan ilk adım sayılabilir. 1956 yılında bu önerinin antlaşmaya dönüştürülmesine karar verilmiştir. Bu karar üzerine 1957 yılında imzalanan Roma Antlaşması'na yukarıda ayrıntıları verilen 9. ve 216. maddeler eklenmiştir (Corbett, 2003).

Ancak üniversite kurulması konusundaki toplantılarda üye ülkelerin ulusal üniversite modellerinin birbirlerinden farklı olmasından dolayı hükümet temsilcileri arasında uzlaşma sağlanamamıştır. Ayrıca ülkeler arasında politik nedenlerden dolayı üniversite konusunda anlaşmazlıklar söz konusudur. Avrupalılaşıma sürecinin, Avrupa'nın gelişmiş öğretim ve araştırma kurumlarının dünyaya açılmasını sağlayacağına bilinmesine karşın, Fransa üniversite kurulmasına en baştan beri karşı çıkmaktadır. Daha önceden üniversite kurulması fikrini destekleyen Almanya da yerel otoritelerin ve bu üniversitenin kendilerine rakip olacağını düşünen üniversite rektörlerinin itirazlarından dolayı üniversite kurulması önerisine karşı çıkmıştır. Belçika ve Hollanda hükümetleri de kendi ülkelerinin üniversite rektörlerinin baskıları nedeniyle üniversite kurulması fikrine sıcak bakmamaktadır. Avrupa üniversitesinin kurulmasını yalnızca İtalya istemektedir ve ülkesindeki üniversite rektörlerinden gelecek itirazlara hazırlıklıdır. AB'ye üye ülkelerinin liderlerinin katıldığı 1961 Bonn Zirvesi'nde Avrupa Üniversitesi'nin kurulması sorumluluğu İtalyanlara bırakılmıştır (Corbett, 2003).

Avrupa Üniversitesi (The European University Institute) 1972 yılında Floransa'da AB'ye üye ülkelerin temsilcilerinin katıldığı bir toplantıda hükümetlerarası imzalanan bir antlaşmayla kurulmuştur. Üniversitenin ana amacı doktora öğrencilerine ileri düzeyde akademik öğretim vermek ve en üst düzeyde araştırmalar yapılmasına katkı sağlamaktır. Üniversite doktora ve doktora sonrası çalışmaları destekleyen önemli bir kuruluş olmuştur; tarih, hukuk, ekonomi, siyaset bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında Avrupa bakış açısını yansıtacak çalışma ve araştırmalara öncü olmaktadır (EUI, 2008).

Corbett'in (2003) ifadesine göre 1970'li yıllardaki yükseköğretim politikalarına ilişkin bir diğer önemli gelişme de 1971 yılında Avrupa Konseyi'nde toplanan eğitim bakanlarının eğitim alanında işbirliği yapılmasına ilişkin kararı ve

1973 yılında hazırlanan Janne Raporu'dur. AB eğitim politikası ciddi düzeyde ilk kez 1971–1972 yıllarında yapılan bakanlar ve hükümet başkanları toplantılarında ele alınmış; 1973 yılında hazırlanan Janne Raporu da sonraki yıllardaki politikalara fikir vermek açısından yararlı olmuştur (Kısakürek, 2006).

Yükseköğretim alanındaki yasal düzenlemeler. 1971 yılında eğitim bakanları Avrupa Konseyi'nde bir toplantı yapmışlardır. Bu toplantı üye ülkelere eğitim politikalarını Avrupa çapında ele almaları için fırsat sağlamıştır ama toplantının statüsü nedeniyle bakanların almış olduğu kararlar hükümetleri bağlayıcı nitelik taşımamaktadır. Yalnızca ülkeler arasında yapılacak işbirliği koşullarını belirlemiştir. 1971 yılında yapılan toplantıda alınan işbirliği kararı 1974 yılında alınan bir başka kararla onaylanmıştır. Bu kararda eğitim bakanları eylem için yedi öncelikli alan belirlemişlerdir. Bu alanlar içinde yükseköğretim kurumları arasında işbirliğini artırmak; diplomaların ve akademik çalışma sürelerinin tanınmasına yönelik olanakların geliştirilmesi; öğretmen, öğrenci ve çalışanların hareketliliğini, hareketlilik önündeki sosyal engelleri kaldırarak ve yabancı dil eğitimini geliştirerek özendirme bulunmaktadır (Racke, 2005).

1974 yılında Avrupa Konseyinin, bu kararlarını çeşitli mesleklerde konuyla ilgili yapılan düzenlemeler izlemiştir. Burada amaç eğitim sonucunda diploma verilen mesleklerde üniversite eğitimi sırasında öğrencilerin aldıkları dersler arasında, öğretim programlarında uyumu ve edinilen niteliklerin karşılıklı tanınmasını sağlamaktır. Konsey 1988 yılında en az üç yıl süren eğitimin tamamlanması sonucunda verilen yükseköğretim diplomalarının tanınması ve bu diploma ile AB yurttaşlarına herhangi bir AB ülkesinde mesleklerini icra edebilme izni veren bir yönerge çıkarmıştır. Bu durumda ev sahibi ülke bireylerden mesleki deneyim, mesleki uyum dönemini tamamlama veya bir beceri testinden geçmelerini isteme hakkına sahiptir (Racke, 2005).

AB'nin kurulduğu ilk yıllardan beri yükseköğretim sistemlerinin birbiriyle uyumlu olmaması ve akademik niteliklerin karşılıklı olarak tanınmaması öğrenci hareketliliğinin önündeki engellerden biri olarak görülmüştür. AB'ye üye ülkelerin üniversitelerinin akademik derecelerinin tanınması konusu öncelikle 1953 Avrupa Konseyi daha sonra UNESCO tarafından yapılan üniversite derecelerinin karşılaştırılması konusundaki genel kurallar önerisine dayanmaktadır (Tucker, 2004).

1974 yılında Avrupa Konseyinin diploma, sertifika ve formal nitelikleri belirten diğer göstergelerin karşılıklı olarak tanınmasını öngören kararının karşılıklı tanınmanın ulusal eğitim politikalarına hizmetlerden özgürce yararlanılmasını sağlayarak katkıda bulunacağı düşünülmektedir. 1975 yılında ilk yönerge kabul edilmiştir. Bu yönergenin konusu tıp alanında diplomaların tanınmasıdır. Diş hekimliği ve veterinerlik alanlarındaki yönerge 1978 yılında, 1985 yılında ise eczacılık ve mimarlık alanlarında yönerge çıkarılmıştır. Bu yönergeleri ulusal çalışma programlarının uyumunu sağlamak için çıkarılan eşgüdüm yönergesi izlemiştir. Akademik niteliklerin tanınması için yapılan çalışmalarda edinilen deneyimlerden öğretim programlarının meslekler düzeyinde düzenlenmesinin vakit kaybı olduğu sonucuna varılmıştır. O zamana kadar çıkarılan yönergelerin hepsi fen alanlarıyla ilgilidir. Fen bilimlerindeki alanlar sosyal bilimlere göre oldukça uyumlu hale getirilmiş ve sosyal bilimler alanında da bir şeyler yapılması gerektiği fark edilmiştir. 1988'de çıkarılan en az üç yıl süreli profesyonel eğitim ve yetiştirmelerin sonucunda verilen diplomaların genel olarak tanınmasına ilişkin yönerge, bilimsel disiplinlerin ayrı ayrı tanınması için çıkarılan yönergelerden ve vazgeçilerek, bütün alanları kapsayan bir yaklaşıma geçilmesinin bir örneğidir. Bu yönerge her bilimsel disiplini kapsamaktadır ve yükseköğretim diploması sahibi olan AB yurttaşlarına herhangi bir AB üyesi ülkede mesleklerini yapabilme fırsatı tanımaktadır. Eğitimle ilgili önemli bir farklılık olması durumunda ev sahibi ülke önceki mesleki deneyimler konusunda bir belge, ek yetiştirme veya bir yetenek testi uygulanması gibi istemlerde bulunabilir. Tanınma için üç yıllık eğitim alma koşulu bazı ülkelerde tartışma ve reformlara neden olmuştur. Yükseköğretimde verilen derslerin süreleri üç yıldan daha az olan ülkelerde yönerge uyarınca sürelerin üç yıla yükseltilmesi söz konusu olmuştur. Ayrıca bazı mesleklerin yapılabilmesi için lise düzeyinde eğitimin yeterli olduğu ülkelerde yükseköğretimden ders alınması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öğrenim süresi fazla olan ülkelerde ise mezunlar için öğrenim sürelerinin fazla olmasından kaynaklanan dezavantajlar ortaya çıkmıştır. Diplomaların tanınmasına ilişkin yönergeler, AB'de yükseköğretim programlarında benzerlik ve farklılıklar konusunu gündeme getirmiştir. 1980'lerin ortalarında Avrupa Adalet Mahkemesi öğrencilerin serbest dolaşım hakkındaki gelişmeleri sağlamış ve serbest dolaşımı AYA'nın gerçekleştirilmesi için bir ön koşul olarak ortaya koymuştur (Hackl, 2001a, 7–9).

AB ortak eğitim programlarının başlatılması. Sistemlerin uyumlu hale getirilmesi dışında diğer bir önemli gelişme ise işbirliğinin geliştirilerek ortak eylem programlarının başlatılmasına yönelik çalışmalardır. 1976 yılında AB Eğitim Bakanları Konseyi 1974 kararlarının genişletilmesini kararlaştırmıştır. Genişletilen kararlar içine yükseköğretim alanı da dahil edilmiş ve yükseköğretime öncelik verilerek eğitim sistemleri arasında yakınlaşma sağlanması öngörülmüştür. 1976 yılında ise AB Eğitim Bakanları Konseyi bu kararların ışığında ilk defa eğitim eylem planını başlatmış, eğitim eylem planı üçer yıllık sürelerle 3+3 şeklinde iki defa uygulanmıştır. Bu plan Eurydice, Arion, Lingua ve Erasmus gibi eğitim programlarının temellerinin atılmasına yol açmıştır (Kısakürek, 2006). Bu programlar içerisinde Erasmus yükseköğretimle en yakından ilgili olanıdır ve program AB üyesi ülkeler arasında öğretim elemanı ve öğrenci hareketliliğinin önünü açmıştır.

Eylem programlarının başlangıç yıllarında, gerekli yasal düzenlemelerin yapılamayışı ve kaynak eksikliği nedeniyle güçlükler yaşanmıştır. Hatta işbirliği çalışmaları 1978–1980 yılları arasında tıkanarak tamamen durma noktasına gelmişse de 1980’li yılların başlarında tekrar normal seyrine dönmüştür. Bu dönemde kurumlar arasında yapılan işbirliği çalışmaları AB’nin konuya ilişkin belirleyeceği ilkelere ve yasal düzenlemelere de zemin hazırlamıştır. Kurumlar arası işbirliği çalışmaları sonucunda ortaya çıkan en belirgin ilke üye ülkelerin kendi aralarında işbirliği yaparken ulusların kendine özgü özelliklerine, zenginliklerine ve devletlerin egemenlik haklarına saygı gösterilmesi gerektiği olmuştur (European Commission, 2008).

Üye ülkeler işbirliği yapmak için çekingen davranmakta ve ulusal egemenliğinin kaybetme korkusunu yaşamaktayken Avrupa Adalet Divanı, aldığı kararlarla AB’nin yükseköğretim alanındaki yetkilerini giderek genişletmiştir. Özellikle Gravier davası bu açıdan bir kilometre taşı olarak kabul edilebilir. Bu davadaki kararıyla mahkeme yükseköğretimi mesleki eğitimin bir parçası olarak görmüş ve AB’ye üye ülkelerdeki öğrencilerin yükseköğretim için eşit haklara sahip oldukları sonucuna varmıştır. Bu sayede mahkeme öğrencilerin hareket serbestliğini onaylamış ve yükseköğretimi topluluk konularından biri olarak benimsemiştir. Üye ülkeler Avrupa Adalet Divanı’nın mesleki eğitimle ilgili yorumlamasıyla aynı fikirde olmamasına karşın, Avrupa Komisyonu kararı

değerlendirerek Erasmus eğitim programının hareketlilik planına karar uyarınca yön vermiştir (Racke, 2005).

Erasmus eğitim programı. Eğitim programları içinde yükseköğretimle doğrudan ilgili olan Erasmus programı, ortak çalışma programları ve kısa çalışma ziyaretlerine destek olmak için bir Avrupa Komisyonu burs destek programı şeklinde başlatılmıştır. Program 1976 yılında eğitim alanında hazırlanan etkinlik programının sonucunda pilot uygulama olarak başlatılmış ve pilot uygulamanın başarıya ulaştığı görülmüştür (Hackl, 2001, 102).

Erasmus programının ilk aşaması 1 Temmuz 1987 yılında başlamış ve 30 Haziran 1990'da sona ermiştir. İkinci aşama ise birinci aşamasının tamamlanmasının hemen ardından 1990 yılında başlayıp, 1995 yılına kadar devam etmiş ve beş yıl sürmüştür. 1995–2000 yılları arasında Erasmus, Sokrates eğitim programının bir alt programı haline dönüştürülmüştür. AB'nin eğitim alanındaki etkinliklerinin yasal çerçevesini daha net bir temele oturtan ve örgün eğitim ve yetişkin eğitimi düzenleyen yeni 126. madde ile 1995 yılından itibaren Erasmus programının diğer AB eğitim programları kapsamı içine alınması mümkün olmuştur. Bir alt program olmasına karşın, alt programların en kapsamlı olanıdır. İlk uygulandığı zamandan beri Erasmus hareketlilik programlarına katılan öğrencilerin sayısı sürekli artmaya devam etmiş ve AB eğitim programları arasında başarısı en belirgin olan program haline gelmiştir. Program öğrenci hareketliliğine katkı sağlamasının yanı sıra Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nin (AKTS) temelini oluşturmuş ve ulusal yükseköğretim sistemlerini etkilemiştir (Hackl, 2001, 103).

Erasmus AYA'nın net olarak belirlenmesine doğru giden bir yolda önemli bir adım, hatta ilk adım olarak kabul edilebilir. Programın ilk aşamasında katılan öğrenci yüzdesinin oldukça az olmasına karşın, programa katılmayı başarabilen öğrenciler ve onların aileleri üzerinde programın etkisi çok fazla olmuştur ve program başlangıç aşamasında öncü olarak katılan profesörlere Avrupa üniversiteleri arasında bağlantı kurmayı sağlamak açısından önemli katkılarda bulunmuştur. 1995 yılında başlatılan ikinci aşamada ise yükseköğretim kurumlarını öğrenci hareketliliğini sağlama sürecine katmaktır. Avrupa Komisyonu, bu değişimin motoru görevindedir; dolayısıyla kurumlar kendileri aralarında

yaptıkları kurumsal sözleşmelerle hareketlilik konusunda söz sahibi olmuşlardır (Froment, 2003).

Düzenlenen ortak eğitim programları, hareketliliğin sağlanması, sistemlerin uyumu ve karşılıklı tanınmaya yönelik çalışmalara karşın, AB'nin kuruluşundan 1990'lı yıllara kadarki gelişmeler incelendiğinde üye ülkelerin yükseköğretimde işbirliği yapılması konusunda oldukça hassas davrandıkları göze çarpmaktadır. Ulusal egemenliklerine müdahaleymiş gibi değerlendirdikleri için, yükseköğretim sistemlerinin uyumlu hale getirilmesine yönelik çalışmalarda istekli olunmamıştır. Öte yandan AB'nin ulusal eğitim sistemleri üzerinde etkisi olduğu da açıkça görülebilmektedir. Karşılıklı tanınma ile ilgili yönergeler üniversite mezunlarının istihdam edildiği, uzmanlık gerektiren bazı mesleklerde öğretim programlarının düzenlenmesine yardımcı olmuştur. Avrupa Adalet Divanı'nın kararları AB'ye üye diğer ülkelere gelen öğrencilere karşı ayrımcılık yapmanın önüne geçmiştir. Ayrıca ortak eğitim programları sonucunda uyuma yönelik etkinlikler gerçekleştiren yükseköğretim kurumlarına ve üye ülkelere finansal destek sağlamıştır. Katılım zorunlu olmamasına karşın, işbirliği ve eğitim programları ulusal yükseköğretim sistemleri üzerindeki etkisini göstermiştir. Ortak eğitim programlarından özellikle Erasmus yükseköğretim kurumları ve öğrencilerin üniversiteler arası işbirliği ve hareketlilikle ilgili farkındalık düzeylerini artırmıştır (Racke, 2005).

Daha önceden de belirtildiği gibi Avrupa Adalet Divanı'nın verdiği kararların gerekli hukuki zemini oluşturması çeşitli yükseköğretim alanında hareketlilik programları başlatılmasına ve bu programlar yoluyla Avrupa'da uluslararasılaşmaya önemli katkılar yapmıştır. Yapılan çalışmaların sonuçlarının kontrol edilebilir olmasını sağlamak amacıyla AKTS oluşturulmuş; yükseköğretimde kalitenin geliştirilmesine yönelik çalışmalar başlatılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda öğrenci hareketliliğinde önemli artışlar kaydedilmiştir. Ayrıca mesleki niteliklerin karşılıklı olarak tanınması için yapılan çalışmalar sonucunda bazı ülkelerde yükseköğretim sistemlerinde güncelleştirme çalışmaları başlatılmıştır. 1991'de Avrupa Komisyonu tarafından "Memorandum on higher education in the European Community" (Avrupa Topluluğu'nda Yükseköğretimle İlgili Not) yayımlanmıştır. Avrupa Topluluğu'nda Yükseköğretimle İlgili Not'ta yükseköğretimin gelecekteki gelişimi için beş kritik alan belirlenmiştir. Bu alanlar; yükseköğretim olanaklarına erişim, iş ve sanayi dünyası ile ortaklık, sürekli eğitim,

açık öğretim-uzaktan eğitim ve yükseköğretimde Avrupa boyutudur. Öğrenci hareketliliği, yükseköğretimin uluslararası rolü, yükseköğretim kurumlarının stratejik yönetimi, kurumların finansal ve kaliteye ilişkin sorunları da gündeme getirilmiştir. Not oldukça dikkat çekmiştir ve bu alanda yeni çalışmaların başlatılmasını sağlamıştır (Ertl, 2003, 20–23).

Yükseköğretim politikalarında 1990'lı yıllara kadar AB'de önemli gelişmeler kaydedildiği düşünülebilir. Ancak Maastricht Antlaşması'nın imzalanmasından sonra da üye ülke Avrupa ülkelerinin yükseköğretim sistemlerinin birbiriyle uyumlu olmadığı ve sistemlerin birbirleriyle karşılaştırılmasının çok zor olduğunu fark edilebilmektedir. Çoğu Avrupa ülkesinde öğrenim süreleri, istenilen niteliklerin çeşitliliği ve akademik derecelerin şeffaf ve karşılaştırılabilir olmayışından dolayı öğrenci hareketliliği zor gerçekleşmektedir. Bir ülkede belirli bir mesleğe yönelik nitelikleri kazanan bir öğrenci akademik becerilerinin tanınmadığı bir başka ülkede istihdam güçlüğü çekmektedir. Birinci aşamanın (lisans) tamamlanması ülkeye göre önemli farklılıklar göstermektedir; bu süre İngiltere'de üç yılken Almanya veya İtalya'da yedi yıla kadar çıkmaktadır. Avrupa Komisyonu tarafından 1990 yılında yapılan bir araştırma Avrupa ülkelerindeki öğretim programları ve akademik derece yapısındaki karışıklık ve farklılığı ortaya koymuştur. Bazı örneklerde bir ülkede bir kişinin 100 kadar farklı mesleki nitelik kazanması gerektiği görülmüştür. Şeffaflık, uyum eksikliği ve diplomaların tanınması konusundaki sorunlar eğitim reformcularını harekete geçirmiştir (Tucker, 2004).

Yaşanan sorunlar AB fikrinin gerçek anlamda oluşturulabilmesi için üye ülkeler arasında uyum sağlanması için reform yapılması gerekli alanlardan birinin yükseköğretim olduğunu açık bir şekilde göstermiştir. Üye ülkelerin yükseköğretim sistemleri arasındaki farklılıkların yol açabileceği sorunları ortadan kaldıracak önlemlerin alınması ve yükseköğretim kurumları arasındaki benzerliklerin ve işbirliğinin artırılması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle, yükseköğretim sisteminde reform gerçekleştirilecek dört önemli ortak konu saptanmıştır. Bu konular: Genelleştirilmiş bir Avrupa kredi sistemi; diplomalar için ortak bir yapının belirlenmesi; kalite kontrolü ve değerlendirilmesi; yeni öğrenme olanaklarının sunulmasıdır (Kısakürek, 2006).

AYA'nın oluşturulması sürecinde önemli aşamalardan geçilmiştir. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için değişim isteği zaman geçtikçe daha açıktan söylenmeye başlamış ve sonunda 1992 yılında AB yükseköğretimde kararlı

reformlar alınması gerektiğinin önerildiğine dair bir nota yayımlamıştır. Öneriler üye ülkelerin hükümetleri ve üniversiteler tarafından yukarıdan baskı olarak kabul edildiği için karşı çıkmış ve komisyon önerisini geri çekmiştir. Bu tarihten itibaren bilim adamları, eğitim bakanları, öğretim programı uzmanları, öğretmenler, öğretim görevlileri ve sivil toplum örgütleri tarafından Avrupa yükseköğretiminde reform yapmak için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Özellikle önemli bir adım atılarak Bologna'da Magna Charta Universitatum değişim istemlerinin ilk olarak dile getirilmesi Avrupa yükseköğretim sisteminin yeniden yapılandırılmasına yön vermesi açısından önemli sayılmaktadır (Tucker, 2004).

Magna Charta Universitatum. 400'den fazla üniversite rektörü tarafından imzalanmış olan Magna Charta Universitatum, ortak bir AYA'nın oluşturulmasına yönelik gelişmeleri başlatan ilk adım olarak görülebilir (Erçetin, 2006). Caddick (2008), Avrupa yükseköğretim sistemlerinde reform çalışmalarının 1988 yılında üniversite rektörlerinin Bologna Üniversitesi'nin 900. kuruluş yıldönümünü kutlamak için bir araya geldikleri toplantıda başladığını belirtmektedir. Rektörler politikaları belirleyen kişilere yön verecek ve üniversitelerin özgür düşünce, araştırma merkezleri olarak kalmalarını sağlayarak, Avrupa toplumunun kültürel uyuma katkıda bulunacak ve kültürel mirasının gelişmesine daha iyi hizmet edecek bir dizi ilke belirleyen Magna Charta Universitatum'u yayımlamışlardır. Kuruluş yıldönümü için bir araya gelen hükümet temsilcilerince farklı Avrupa ulusal kültürlerinin uyumu, doğu ve batı Avrupa arasında köprü kurulmasında üniversitelerin katkısının önemine dikkat çekilmiştir. Bunun üzerine, üniversiteyi yeniden tanımlayan ve yeni işlevlerle sorumlu kılan Magna Charta Universitatum belgesi kabul edilmiştir (Nohutçu, 2006).

"Avrupa Üniversitelerinin Magna Chartası" ya da bir başka adıyla "The Great University Charter", 1986 yılında Bologna Üniversitesi tarafından Avrupa'daki en eski üniversitelere gönderilen öneri ile başlatılmıştır. Bologna Üniversitesi'nin önerisi diğer üniversiteler tarafından kabul edilmiştir. 1987 yılında Bologna'daki bir toplantıda 80 üniversitenin temsilcisi belgenin hazırlanması için bir kurul oluşturmuşlardır. Oluşturulan kurul Avrupa Rektörler Konferansı Başkanı, Bologna Üniversitesi, Paris Üniversitesi, Leuven Üniversitesi, Barselona Üniversitesi rektörleri, Bologna Üniversitesi'nden bir profesör ve Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi'nde üniversiteler için oluşturulan alt komisyonun başkanından

oluşmaktadır. Belgenin taslağı Barselona'da 1988 yılının Ocak ayında toplanan akademisyenler tarafından şekillendirilmiştir ve Bologna Üniversitesi'nin kuruluşunun 900. yıldönümü için bir araya gelen rektörlerce imzalanmıştır. Ayrıca ileriki yıllarda konuya ilişkin gelişmeleri izlemesi için bir gözlem grubu oluşturulmuştur (Olsen, 2005, 18).

Magna Charta'nın amacı üniversite geleneğinin değerlerini korumak ve Avrupa üniversiteleri arasında kuvvetli bağlar kurulmasını özendirme. Her ne kadar Avrupa üniversiteleri rektörleri tarafından imzalanmış olan bir belge olsa da Magna Charta'nın dünyanın her tarafındaki üniversitelere hitap eden bir yönü vardır ve Avrupa dışından üniversiteler de bu sürece katılabilmektedirler. Her kıtadan, 59 ülkeden çok sayıda üniversite, üniversite özerkliğini savunabilmek için bu belgeyi bir referans olarak kabul etmiştir. 1955–1988 yılları arasında edinilen deneyimler üniversitelerin Avrupa'da eğitim kurumları olarak rollerinin ne denli farkında olduğunu göstermektedir (Corbett, 2003).

Bildirge üniversiteyi tanımladığı düşünülen ilkeleri belirlemiş, üniversite geleneğinin hümanist değerlerini överek Avrupa üniversiteleri arasındaki ilişkileri kuvvetlendirmeyi amaçlamıştır. Belgeyi imzalayan rektörler etik değerler, siyasi ve ekonomik güç odaklarına karşı entelektüel özerklik, üniversitelerde öğretim ve araştırmanın birbirinden ayrılmaz bir bütün olduklarına, siyasi ve kültürel sınırların dışına çıkarak işbirliği yapabilme gibi ideallere bağlı kalmaya güvence vermişlerdir. Üniversiteler değişen koşullara uyum sağlama kapasitelerini ispatlamışlardır ve gelecekte de bu kapasitelerini sürdürebilecekleri varsayılmıştır. Avrupa devletlerinin hükümetlerine yükseköğretim politikalarını belirlerken, belgede belirtilen ilkelere dikkat etmeleri için çağrı yapılmıştır (Olsen, 2005, 18).

Magna Charta, yükseköğretim konusunda yapılacak reformlarda nasıl bir yol izleneceğine ilişkin bazı ayrıntılar içermektedir. Küreselleşmeye değinmemekle beraber küresel rekabetçi ekonomiler ve toplumlar, ekonomik büyümeyi sağlayan etkenler, istihdam, sosyal uyum, yükseköğretimin üzerindeki küresel etkiler, Avrupa piyasasının değişmekte olan piyasa gereksinimleri gibi konulardan da söz edilmemektedir. Bu konular daha sonra yayımlanan ve AYA'nın oluşturulmasına yönelik belgelerde ele alınmıştır. Bunun yerine üniversitelerin üniversitenin rol ve görevleri ile ilgili geleneksel fikirler bulunmaktadır (Kwiek, 2004).

Magna Charta ideal üniversitenin niteliklerinin neler olması gerektiği sorusuna cevap vermektedir. Magna Charta, gerçek üniversiteyi (farklı)

toplumların merkezindeki özerk kurum, genç nesillere bilgiyi aktarma görevini üstlenmiş ve bu nesillerin doğa ve yaşamın uyumuna saygı duymasını sağlayacak eğitim-öğretimi sağlayacak bir kurum olarak tanımlamaktadır. Bu öğretimin temelinde yüksek nitelikli araştırmalar olmalıdır. Çünkü değişen gereksinimler, toplumun değişmekte olan istemleri ve bilimsel bilgide kaydedilen ilerlemelerin gerisinde kalmamak için araştırma ve öğretimin birbirinden ayrılmaması gereklidir. Bu işlevinin yanı sıra üniversite Avrupa'nın hümanist geleneğinin bir güvencesidir; sürekli olarak evrensel bilgiye ulaşma çabasındadır. Magna Charta, üniversite kavramının rehber ilkelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Magna Charta'yı imzalayan üniversiteler kurumsal özerklik, akademik özgürlük ve araştırma ile öğretimin ilişkisi gibi temel ilkeler üzerinde fikir birliğine varmışlardır (Lay, 2004, 13–15). Magna Charta Universitatum'da şu temel ilkeler vurgulanmıştır (Magna Charta Universitatum, 1988):

- Öğretim ve araştırma etkinlikleriyle kültürün yayılması görevini yerine getiren üniversitelerin özerkliği,
- Üniversitenin yaptığı araştırmalarda ve öğretimde tüm siyasi otoriteden ve ekonomik güçlerden bağımsız olması,
- Öğretim ve bilimsel araştırma arasındaki yakın ilişki nedeniyle üniversitelerde öğretim ve araştırmanın birlikte yürütülmesinin gerekliliği,
- Tarafların (hükümet ve üniversite) görevlerini birbirlerinden bağımsız olduklarını dikkate alarak yapması, hoşgörüsüzlüğü reddetmek ve sürekli diyalog içinde olmak, üniversiteleri bilgiyi iletecek olan öğretim elemanları ve bu bilgileri öğrenmeye motive olmuş öğrencilerin buluşma noktası haline dönüştürmek,
- Diyaloga ve bilgiyi paylaşmaya açıklık,
- Avrupa'nın hümanist değerlerini korumak,
- Üniversitenin evrensel bilgiyi gerçekleştirme yükümlülüğünü yerine getirebilmesi için coğrafi ve siyasi sınırları aşmak.

Bir başka ifadeyle Magna Charta'ya göre bir kurumun gerçek bir üniversite olarak kabul edilebilmesi için o kurumun siyasi otorite ve ekonomik gücü elinde bulunduranlardan etik ve entellektüel açıdan bağımsız olması gereklidir.

Üniversitenin yöneticilerinin üniversite kampüsünü araştırma ve öğretim özgürlüğünün garanti altına alındığı bir yer haline getirmek için çaba göstermeleri gereklidir. Bir kurumun entellektüel uyumunu garanti altına almak için araştırma ve öğretimin eşit oranda desteklenmesi gerekmektedir. Belgede üniversitenin farklı kültürlerin birbirlerini tanıyarak etkileşimde bulunmalarını sağlamak gibi çok önemli bir gereksinimi yerine getirmesi gerektiği öngörülmektedir. Magna Charta üniversitelerin kalitesini güvence altına alabilmek için yöntemleri önererek sonlanmaktadır. Şöyle ki; kaynaklar araştırma ve öğretim özgürlüğünü koruyacak biçimde tahsis edilmeli, personel öğretim ve araştırmanın birbirinden ayrılamaz olduğu ilkesine uygun olarak alınmalıdır (Lay, 2004, 15–16). Bu temel ilkeleri gerçekleştirmek üzere, Avrupa üniversitelerinin karşılıklı bilgi ve belge değişimi, öğretim üyesi ve öğrenciler arasındaki serbest dolaşım, ulusal diplomalara karşı önyargısız sınavlar, unvanlar ve eşit statüler konusunda genel bir politika belirlenmesi gibi araçlardan yararlanmaları önerilmiştir (Olsen ve Maassen, 2006, 14–15).

Bir yönden Magna Charta diğer reform çalışmalarından farklı görülebilir. Avrupa Komisyonu ortak bir Avrupa kimliği olduğunu düşünmekte ve bu nedenle, araştırmacıların Avrupa ülkeleri dışındaki hareketliliği beyin göçü olarak düşünülmekteyken; Avrupa ülkeleri içindeki hareketlilikleri olumlu görülmüş ve özendirilmiştir. Ancak Magna Charta'da bilginin küresel olduğu düşüncesi hakimdir. Bu nedenle üniversiteler arasında işbirliği ve hareketlilik özendirilmiştir. Avrupa dışından da pek çok üniversite belgeyi sonradan imzalamış ve coğrafi, politik, kültürel, dini, ekonomik ve sosyal ayırım gütmeksizin her yerde hareketliliğin geliştirilmesi ve bilginin paylaşılması amacı benimsenmiştir (Olsen ve Maassen, 2006, 14–15).

Magna Charta, Bologna ve Salamanka gibi bildirgelerin imzalandığı toplantılarda söz edilen bir belge olmasına karşın, kendisinden sonra yayımlanan bildirgelerden farklı bir belgedir; diğer belgelere göre daha genel konulardan söz etmektedir ve değerlendirmeler daha küresel bir bakış açısıyla ele alındığı için AYA'dan yüzeysel bir şekilde söz etmektedir (Nohutçu, 2006). Bu nedenle Bologna Bildirgesi'ni Magna Charta'nın uzantısı saymak yanlış olur. Her ne kadar bu iki belgenin değindiği birey ve kurumlar örtüşse de, Bologna Bildirgesi ve onu izleyen AB kararları, AB'nin üniversitelere bakışında nitelik açısından önemli bir

kırılmayı ve Avrupa üniversitelerini yeniden yönlendirme kararlılığını simgelemektedir (Türel, 2008).

AB'nin hazırladığı yeni yasalar, araştırmalar ve raporlar yükseköğretim sistemlerindeki sürekli gelişme eğilimini ortaya koymuştur. Magna Charta'dan 10 yıl sonra imzalanan Sorbon Bildirgesi bu çalışmaların sonucunda ortaya çıkmış ve AYA'nın yapılandırılmasında önemli bir kilometre taşı olmuştur.

Ortak bir AYA oluşturulması planının başlatılması. 1990'lı yıllar AB için hemen hemen her alanda önemli gelişmelere sahne olmuştur. 1992 yılında imzalanan Maastricht Antlaşması'yla AB'nin oluşturulmasından sonra serbest ticaret, sanayi ürünlerinin standartlaştırılması, şirketler arasında işbirliği, finansal işlemlerin yeniden yapılandırılması ve ortak bir para biriminin kullanılması konusunda önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Birlik üyesi ülkelerin birbirlerine uyum süreci, yurttaşlar için de yaşamlarında önemli bir gerçeklik haline gelmiştir. Ancak eğitim, özellikle de yükseköğretim alanında bu uyumun diğer alanlardaki kadar çabuk gerçekleştirilmesi mümkün görülmemektedir (Tucker, 2004).

AB'nin yükseköğretim alanındaki uyumu sağlamaya ilişkin çalışmaları incelendiğinde akademik hareketliliğin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Ancak AB akademik hareketlilik konusundaki çabalarında yalnız değildir. Bu konuda UNESCO'nun çalışmaları da dikkati çekmektedir. Son yıllarda artan bilgi yoğunluğu ve bilginin sürekli yenilenmesi bilgiye erişimde yeni teknolojilerin kullanılmasını zorunlu kılmış; akademik hareketlilik çalışmaları da bilgiye erişim olanaklarının zorlanması amacıyla yoğunlaştırılmıştır. UNESCO'nun 1996–2001 yıllarını kapsayan orta vadeli stratejisinde akademik hareketlilik özendirilmekte, diploma ile edinilen becerilerin tanınması için girişimlerde bulunmaktadır (Tuncer ve Taşpınar, 2004).

1997 yılında Avrupa Konseyi ve UNESCO tarafından düzenlenen toplantıda hazırlanan Lizbon Tanınma Sözleşmesi, Avrupa'da yükseköğretim kurumları tarafından verilen diploma ve derecelerin tanınması için bir çerçeve belirlemiştir. Lizbon Tanınma Sözleşmesi'nde yükseköğretime kabul, yükseköğretimde otoriteler, niteliklerin değerlendirilmesi ile ilgili temel ilkeler; yükseköğretime kabul ile ilgili niteliklerin, eğitim dönemlerinin yükseköğretimde kazanılan niteliklerin tanınması; yükseköğretim kurumlarının ve programlarının değerlendirilmesi gibi konular ele alınmıştır. Lizbon Tanınma Sözleşmesi'nin

amacı ortak bir yükseköğretim alanının oluşturulabilmesi için karşılıklı olarak yükseköğretim kurumlarının ve bu kurumların verdikleri akademik derecelerin tanınmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Akademik tanınma için gerekli olduğu belirtilen süreç ve yöntemler 36 Avrupa ülkesi, ABD, Kanada, Avustralya ve İsrail tarafından kabul edilmiştir (Aktan, 2007, 2).

Diploma ve derecelerin karşılıklı tanınması konusunda ortak bir eğilimin belirlenememesinin neden olduğu sorunlar; AB, Avrupa Konseyi, UNESCO'nun Avrupa Birimi (CEPES-European Centre for Higher Education), İskandinav Bakanlar Konseyi gibi örgütleri, diploma ve derecelerin tanınmasına yönelik çalışmalar yapmaya yöneltmiştir. Avrupa'da diploma ve derecelerin tanınması amacıyla bilgi alışverişi yapan ve konuyla ilgili doküman hazırlayan iki çalışma grubu bulunmaktadır. Bu çalışma grupları Avrupa Konseyi ve UNESCO tarafından desteklenen ENIC ve AB tarafından desteklenen NARIC'tir (Tuncer ve Taşpınar, 2004).

Akademik diploma ve derecelerin tanınması çabaları yükseköğretimde uyumun gerçekleştirilmesi için önemli çabalardır. Bu çabalar istenilen sonucu vermiş ve ortak bir AYA oluşturmak için 1998 yılında Sorbon'da önemli bir adım atılmış; İngiltere, Fransa, Almanya ve İtalya eğitim bakanları Sorbon Bildirgesi'ni imzalamışlardır. Bildirgede bakanlar üniversitelerin özerk kurumlar olduğunu vurgulamışlar, AB'ye üye ülkeleri son 40 yılda Avrupa'da sürdürülen ticari, ekonomik ve finans piyasalarındaki işbirliğine destek olmak amacıyla AYA'nın oluşturulmasına davet etmişlerdir (Tucker, 2004).

Sorbon Bildirgesi. Sorbon Bildirgesi'nin ortaya çıkmasında Dearing Raporu ve Attali Raporu'nun etkisi vardır (Hackl, 2001, 104). Dearing Raporu 1997 yılında İngiltere'de; Attali Raporu da 1998 yılında Fransa'da yayımlanmıştır. Dearing Raporu olarak bilinen raporun asıl başlığı "Higher Education in the Learning Society" (Öğrenen Toplumda Yükseköğretim) olup, İngiliz Hükümeti tarafından R. Dearing'in başkanlık ettiği bir ulusal komisyon tarafından, İngiltere yükseköğretim sisteminin kapsamlı bir incelemesinin yapılması amacıyla hazırlanmıştır. Raporda, İngiltere'de yükseköğretimin rolü incelenmiş ve yükseköğretim etkinliklerinin ekonomik getirilerine ilişkin saptamalar yapılmıştır. Raporda ayrıca İngiltere'nin gelecekteki 20 yıl içerisindeki gereksinimlerini karşılamak için yükseköğretimin amaçları, yapısı ve finansmanının nasıl

yönlendirilmesi gerektiğine ilişkin öneriler bulunmaktadır (Hill, McNicol ve Roberts, 1999).

Attali Raporu'nun başlığının, Yükseköğretimde Avrupa Modeli (For a European Model of Higher Education) şeklinde olması ve raporun bir tesadüf eseri Sorbon Bildirgesi ile aynı tarihte ve aynı şehirde açıklanması, Sorbon Bildirgesi ile Attali Raporu'nun birbirine karıştırılmasına yol açmıştır (DPT, 2009, 11).

Fransa'da konuya ilişkin bir diğer çalışma da önceden bir üniversite rektörü ve Fransa Rektörler Konferansı'nın bir üyesi olan A. Schmitt tarafından Fransa Eğitim Bakanı'nın incelemesi için hazırlanmış olan bir çalışmadır. Bu belge Attali Raporu'nda olduğu gibi yalnızca Fransız üniversite ve kolejleri arasında öğrenim sürelerinin birbirleriyle uyumlu hale getirilmesine odaklanmış bir çalışma değildir. Schmitt tarafından hazırlanan çalışmada Fransız yükseköğretim kurumlarının uluslararası düzeyde rekabet edebilmeleri için uluslararası ölçünlere uyumlu bir derece yapısı oluşturmasının gerekli olduğunun altı çizilmiştir. Schmitt'in çalışması, Fransız yükseköğretim kurumlarının uluslararası rekabet gücünün artırılması için iki aşamalı derece yapısının benimsenmesinin bir çözüm yolu olarak önerildiği önde gelen çalışmalardan biri olmuştur. Sorbon Bildirgesi öncesinde hazırlanan bu iki çalışma Fransız yükseköğretim kurumları arasında öğrenim sürelerine ilişkin farklılıkların giderilmesi; Fransız yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin akademik derecelerinin daha net anlaşılmasını sağlayabilmesi için iki öneridir (Ravinet, 2005).

Dearing, Attali ve Schmitt tarafından hazırlanan raporların bütün Avrupa ülkelerini değil yalnızca İngiltere ve Fransa'yı ilgilendirdiği düşünülebilir. Ancak bu raporların ilgilendiği ortak bir konu vardır: Akademik derecelerin ve öğretim sürelerinin uluslararası tanınması. Ayrıca iki aşamalı derece yapısının oluşturulması yalnızca Fransa'nın yaşadığı bir soruna yönelik bir öneri değil; bütün Avrupa ülkelerinde derece yapılarında uyum sağlamak için bir çözüm önerisidir. Özellikle Attali Raporu, Sorbon Bildirgesi için önemli bir adımdır ama bildirgeye ilham vermekten çok bildirgenin ilkelerinin belirlenmesi aşamasında çalışmalara ivme kazandırmıştır (Ravinet, 2005).

Sorbon'da bir toplantı düzenlenmesi ve bildirge hazırlanması fikri ilk olarak Fransa Eğitim Bakanı C. Allegre'den gelmiştir. Allegre İngiltere, Fransa ve Almanya'nın eğitim bakanlarını Paris Üniversitesi'nin 800. yıldönümünü kutlamaya davet etmiş ve danışmanından bir bildirge taslağı hazırlamasını istemiştir. Sorbon

Bildirgesi aslında hazırlanma açısından aceleye gelmiştir denilebilir. Toplantının düzenlenmesine toplantıdan altı ay kadar önce karar verilmiş ve toplantıdan iki buçuk ay önce toplantı için hazırlıklar yapılmaya başlanmıştır. Bu çapta bir etkinlik için kısa bir hazırlık süresinin olması etkinliğe katılan kişi ve ülke sayısının da sınırlanmasının başlıca nedeni olmuştur (Ravinet, 2005).

Hazırlık çalışmaları Fransa Eğitim Bakanı tarafından başlatılmış olan Sorbon Bildirgesi metninin taslağı Almanya, İtalya ve İngiltere'nin eğitim bakanları ile yapılan ortak çalışmalar sonucunda oluşturulmuştur. Ne Avrupa Komisyonu ne de AB'nin herhangi bir yetkili kurulu taslak oluşturma çalışmalarına katılmıştır. Bildirge dört ülkenin eğitim bakanı tarafından imzalanmıştır. Diğer ülkelerin hükümetlerinin temsilcileri de konferansta hazır bulunmalarına karşın, bildirgeyi imzalamaları söz konusu olmamıştır. Bildirgeyi imzalayan ülkelerin sayısındaki sınırlama, konferansta hazır bulunan ülkelerin temsilcilerinin hazırlanan belge konusunda yetkili kurullarına danışacak vakitleri olmamasındandır. Ayrıca Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere'nin sürece destek verdiklerinde diğer ülkelerin de onları izleyeceği tahmin edilmiştir. Yine sürecin en başında, projenin Avrupa Komisyonu'ndan bağımsız olarak yürütülmesiyle sürecin daha esnek bir şekilde işleyeceği düşünülmüştür (Hackl, 2001, 105).

Bu hazırlıklar sonunda Sorbon Bildirgesi adıyla da bilinen "Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System" başlıklı belge Mayıs 1998'de İtalya, Fransa, Almanya ve İngiltere'nin eğitim bakanları tarafından imzalanmıştır. Bu bildirgeye derslerin içeriği, öğretim programları ve öğretim metotlarının uyumlu hale getirilmesi konusu dahil edilmemiştir. Bunun yerine ulusal farklılıklara saygı gösterilmesinin ve kültürel çeşitliliğin gerekli olduğu vurgulanmıştır. Eğitim bakanları ayrıca Avrupa yükseköğretiminin AB'nin ekonomik yönünün oluşturan piyasaları desteklemesi gerekliliğinin altını çizmişlerdir. Derecelerin karşılaştırılabilirliğini artırmak için iki aşamalı (lisans ve lisansüstü şeklinde yapılmış) bir yükseköğretim sistemi geliştirilmelidir denilmiştir. Eğitim bakanları öğrenci hareketliliği ve mezunların istihdamının sağlanabilmesi için öğrenim yaşamlarında farklı ülkelerde edinilen deneyimlerin karşılıklı olarak tanınmasına büyük önem vermişlerdir. Ancak bu belgede öğrenim sürelerinin ne kadar olması gerektiğine ilişkin bir belirleme yapılmamıştır (Fägerlind ve Strömqvist, 2004, 37-38).

Bu Bildirgenin anlamı, bu dört ülkenin AYA'nın oluşturulmasına ve dereceler yapısının düzenlenmesine ilişkin süreci yönlendirmek; sürece önderlik etmek istemeleridir. Sorbon Bildirgesi süreçteki işlemler ve yöntemi belirleyen bir belgedir (Marçal-Grilo, 2003). Bildirge başlıca iki konuyla ilgilidir: Avrupa'da yükseköğretim için bir alan oluşturmak ve akademik derecelerın uluslararası tanınmasını sağlamak. Bildirgede yurtdışında geçirilen öğrenim süreleri ve yaşam boyu öğrenme kapsamında alınan derslerin tanınmasında AKTS'nin yanı sıra, yükseköğretim sonucunda edinilen beceri ve akademik derecelerın tanınması konusundaki yönerge ve toplantıların sağlayacağı yararlaraya değinilmektedir. Sorbon Bildirgesi, öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinin artmasını ve akademik derecelerının çerçevelerinin ve öğrenim sürelerinin uyumlu hale getirilmesini özendirilmektedir. Derecelerın tanınması hem Avrupa içerisindeki hareketlilik hem de AYA'nın uluslararası rekabet gücü ile ilgilidir. Çekici olabilmesi için Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarının verdiği akademik derecelerın hem Avrupa içinde hem de dünyanın diğer taraflarında anlaşılabilir ve tanınıyor olması gereklidir. Bildirgede uluslararası tanınma için lisans ve lisansüstü şeklinde iki aşamalı bir sistemin ortaya çıkmakta olduğu kaydedilmektedir. Lisans aşamasında öğrencilerin gerekli becerileri edinmeleri sağlanmalı; lisansüstü düzeyde ise araştırma ve bağımsız çalışmalara önem verilmelidir (Hackl, 2001, 105).

Sorbon Bildirgesi'nde AB'nin yalnızca ekonomik bir birlik olmadığı; Avrupa kıtasının düşünsel, kültürel, sosyal ve teknik boyutlarının da göz önüne alınması gerektiği vurgulanmış, bu boyutları desteklemekte önemli bir rolü olan üniversitelerin biçimlendirilmesi gerekliliği belirtilmiştir. AYA'nın yaratılmasının; yurttaşların dolaşımı, istihdamı ve kıtanın baştanbaşa gelişiminin anahtarı olduğu belirtilmiştir. Sorbon Bildirgesi'nin üç temel ilkesi bulunmaktadır. Bu ilkeler (Sorbon Bildirgesi, 1998):

- Avrupa'da öğretim üyelerinin ve öğrencilerin ülkeler arasındaki hareketliliğini ve işgücü piyasasına uyumunu kolaylaştırmak,
- Derslerin uluslararası şeffaflığını geliştirmek,
- Öğrenci hareketliliğini kolaylaştırma amacına bağlı olarak çalışmaların farklı kurumlarda sürdürülebilmesini özendirme.

Fransa'nın yükseköğretimde yaşadığı sorunlarla ilgili çalışmalardan elde edilen sonuçları, Sorbon Bildirgesi'ne yansıttığı görülmektedir. Ancak benzer sorunların bildirgeyi imzalamaya davet edilen ülkelerde yaşanmadığını ve yükseköğretimde ortak sorunlarının var olmadığını öne sürmek yanıltıcı olabilir. Örneğin, Almanya ve İtalya için de öğrenim sürelerinin düzenlenmesi ortak bir sorundur. Ayrıca yabancı öğrenciler için yükseköğretim kurumlarını çekici hale getirmek hem Fransa hem de Almanya için bir önceliktir. İngiltere'nin Sorbon Bildirgesi'ni imzalamasının nedeni ise zaten iki aşamalı bir derece yapısını benimsemiş olan İngiltere için yükseköğretim sisteminde değişiklik gerektirmemesi; hukuki bir bağlayıcılığı olmayan bildirgeyi imzalamanın İngiltere'nin yükseköğretim sistemi için olumsuzluk yaratmayacağına düşünülmüştür (Ravinet, 2005).

Bu noktada Sorbon Bildirgesi'ne yönelik Avrupalı uzmanların görüşlerini vermek yararlı olabilir. Öncelikle Sorbon Bildirgesi eğitim programlarının içerikleri, öğretim programları ve öğretim yöntemlerinin uyumundan söz etmemektedir. Tam aksine bildirmede ulusal farklılıklara saygı gösterilmesi gerektiği vurgulanmıştır. İkinci olarak Attali Raporu'nda önerildiği gibi akademik derecelerin lisans, yüksek lisans ve doktora şeklinde yapılandırılmasına da değinilmemiştir; lisans derecesi mezuniyetinin uluslararası tanınmasına yönelik bir öneride bulunulmamıştır. Bildirge dört ülke tarafından imzalandığı için üç anahtar kavrama odaklanmıştır: Hareketlilik, tanınma ve istihdam. Bildirmede Avrupa'da yükseköğretimde artan rekabete dikkat çekilmektedir. Toplantılar sırasında yükseköğretimde Amerika ile rekabette öğrenci, öğretim elemanı, araştırmacı ve yatırımın ülkeye çekilmesi konusunda geri kalındığına ilişkin kaygılar dile getirilmiş, bu durumun niteliklerin daha net ve birbiriyle uyumlu olması gerekliliğini ortaya çıkardığı söylenmiştir (Belov, 2005, 41).

Öte yandan bildirge ilk bakışta net olmayan ve yoruma açık ifadeler içermektedir. AB'ye üye ülkelerin yükseköğretim sistemlerini pek fazla bir zorluk çekmeksizin belirlenen çerçeveye uydurabilecekleri düşünülebilir. Bildirgenin ulusal farklılıklara saygı göstermesi, yükseköğretimde farklı yorumlara açık olduğu şeklinde yorumlanabilir. Örneğin, sistemin lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki temel aşamaya dayanması planlanmıştır, fakat bu aşamaların ne süresi ne de yapılanmasından söz edilmiştir. Ayrıca dört eğitim bakanı tarafından onaylanmış

olan bildirgenin diğer Avrupa ülkelerini bağlayıcı bir yönü bulunmamaktadır (Hackl, 2001, 105–106).

Sorbon Bildirgesi'ne kadar İngiltere, Almanya ve Fransa'nın kendilerine özgü yükseköğretim modelleri ulusal gelenek ve kültürel farklılıklar göz önüne alınarak korunmuştur. Sorbon Bildirgesi de ulusal yükseköğretim sistemlerinin kendilerine özgü özelliklerine verilen desteği vurgulamaktadır; ancak AYA'nın oluşturulması çalışmalarında ulusal yükseköğretim sistemlerinin yeni çerçeveye uyum sağlamaları gereklidir. Sorbon Bildirgesi'nde söz edilen AYA yeni duyulan bir kavram değildir. Eğitimde işbirliğine açık bir Avrupa alanı oluşturulması Sokrates eğitim programının amaçlarından bir tanesidir. Fakat bu işbirliği bir yükseköğretim alanı oluşturamayacak kadar sınırlı kalmıştır. AYA'nın en az üç unsuru olmalıdır: Öğrenci ve öğretim elemanlarının hareketliliği sağlanmalıdır; üniversitelerde verilen belge ve sertifikalar AYA içerisinde tanınmalıdır; yükseköğretim kurumları ulusallıktan ziyade AYA'nın bir parçası olarak düşünülmelidir. Bu unsurların hiç biri bildirgenin yayımlandığı dönemde mevcut değildir, ama gerçekleştirmeye yönelik çabalar sürdürülmektedir (Hackl, 2001, 107).

Sorbon Bildirgesi'nin tanınmasını sağlayan nedenlerden biri de bildirgenin hemen ardından Fransa ve Almanya'da yükseköğretim reformları yapılmasıdır. Bu reformlar bildirgeyi imzalayan ülkelerin kararlılıklarını göstermektedir. Başka bir neden ise Sorbon Bildirgesi'nin tek başına bir eylem olmaması arkasından bu konuda yapılan etkinliklerin devam etmesidir. Diğer Avrupa ülkeleri de Sorbon Bildirgesi'ni imzalayan ülkelere katılmaya davet edilmiştir (Hackl, 2001, 107). Bildirgenin en önemli getirilerinden biri bu davettir; bildirgeyi imzalayan dört ülke, diğer Avrupa ülkelerini ve Avrupa'daki üniversiteleri başlatılan sürece katılarak amaçları gerçekleştirmeye davet etmişlerdir (Ahola ve Mesikammen, 2003). AB'ye üye devletlerinin yanında AB'ye aday ülkelerinin ve Avrupa Ekonomik Alanı'na (AEA) üye ülkelerin bu sürece katılımı Sorbon Bildirgesi'nin imzalanmasından bir yıl sonra 1999 yılında yapılan Bologna'da gerçekleşmiştir (Gümrükçü, 2005, 225–226).

Sorbon Bildirgesi'nin imzalanmasından bir yıl sonra Bologna Bildirgesi'nin imzalanmasıyla resmen başlayan Bologna Süreci AYA'nın gelişiminde bir kilometre taşıdır ve yükseköğretimde yaşanan ortak sorunlara çözüm için ortak bir çabayı yansıtmaktadır. Bu nedenle Bologna Bildirgesi kendisinden önce

yayımlanan Magna Charta Universitatum ve Sorbon Bildirgesi ile yakından ilgilidir (Belov, 2005, 42). Ancak Bologna Bildirgesi, kapsam olarak Sorbon Bildirgesi'yle tamamen aynı değildir. Sorbon Bildirgesi'ne göre daha kapsamlı bir belge olan Bologna Bildirgesi Avrupa bilgi toplumunun ve AYA'nın entelektüel, kültürel, sosyal, bilimsel ve teknolojik temellerinin nasıl oluşturulacağını belirten; kültürel, dilsel, ulusal eğitim sistemindeki farklılıklar ve üniversite özerkliğine saygı gösterileceği vurgulayan bir belgedir. Bologna Bildirgesi katılımcı ülkelerin sayısının fazla olması, AB dışından ülkelerin de imzalamış olması ve belgenin son şeklinin verilmesinde üniversitelerinde katkı yapmış olmasından dolayı önemlidir. Sorbon ve Bologna Bildirgesi'ni karşılaştıracak olursak: Sorbon Bildirgesi bazı ülkelerin yükseköğretimde karşılaşılabilecekleri sorunları çözmek için alacakları önlemlere zemin hazırlamıştır. Bologna Bildirgesi ise Avrupa'yla ilgili bir konuda ülkelerin aldığı ortak kararlarla "bilgi toplumu" oluşturma hedefinin bütün Avrupa ülkelerine yayılmasını sağlayacak politik bir belgedir (Marçal-Grilo, 2003).

Bologna Bildirgesi. Sorbon Bildirgesi'nden sonra AB Bakanlar Konseyi'ne üye ülkeler, ortak bir hareket tarzının benimsenmesinde ısrarcı olmuşlardır (Esen, 2005). Bu ısrarların sonucunda AB ülkelerinin eğitim bakanları Baden'de 1998 yılı sonbaharında Sorbon Bildirgesi'nin etkilerinin izlenmesi amacıyla bir çalışma grubu oluşturmak için bir toplantı düzenlemeye karar vermişlerdir (Aholo ve Mesikammen, 2003). Bu karar sonrasında Sorbon Bildirgesi ilk olarak Ekim 1998'de AB'ye üye ülkelerin eğitim bakanları tarafından toplantıda tartışılmış ve Avrupa yükseköğretim sistemlerinin karşılaştırılmasını içeren bir çalışma yapılması amacıyla çalışma grubu oluşturulmasına ilişkin görüş birliğine varılmıştır. Bu toplantıdan birkaç gün sonra 1994 yılından beri düzenli bir şekilde toplanmakta olan AB'ye üye ülkelerin yükseköğretimden sorumlu genel direktörleri ve AB'ye üye ülkelerin rektörler konferansı genel sekreterlerinin yaptıkları toplantıda bir Sorbon izleme grubu oluşturulmuştur. İzleme grubu ülke düzeyinde Avusturya, Almanya, Finlandiya ve Bologna Toplantısı'na ev sahipliği yapacak olan İtalya'dan; Avrupa Komisyonu, AB Rektörler Konfederasyonu ve EUA temsilcilerinden oluşturulmuş, sonradan bu gruba Fransa ve İngiltere'den temsilciler katılmışlardır. İzleme grubunun başlıca amacı Bologna'da yapılacak olan toplantının hazırlıklarına yardımcı olmaktır. 1998 yılının Aralık ayından 1999 yılının Mayıs ayına kadar izleme grubu dört kez toplanmıştır. İlk oturumda İtalya

hükümetinin temsilcisi çalışma grubunu teknik ayrıntılar konusunda bilgilendirmiştir. AB üyesi ve diğer ilgili ülkelere toplantıya davet mektupları yollanmıştır. Daha sonra ise izleme grubu Rektörler Konfederasyonu'nu Yükseköğretimde Öğrenme Yapılarındaki Eğilimler Raporu'nu (Trends in Learning Structures in Higher Education-Trends I) hazırlamakla görevlendirmiştir. Bu rapor AB'ye üye ülkelerin eğitim yapılarının benzerlik ve farklılıkları konusunda bir çerçeve oluşturmaktadır. Eğitim bakanlarının onaylayacağı bildirgenin bir taslağı yapılan çalışmalar sonucunda oluşturulmuş ve taslak belge Bologna'daki toplantıya çağrılan bütün eğitim bakanlarına incelemeleri için yollanmıştır. Eğilimler I (Trends I) raporu Haziran ayında eğitim bakanları toplantısı öncesinde hazır hale getirilmiştir (Hackl, 2001, 108).

Eğilimler I raporunun başlıca amacı Avrupa yükseköğretim sistemleri arasındaki uyum sağlanan alanları göstermek, yükseköğretim sistemlerini etkileyen gelişmeleri belirlemek ve gelecekte uyumun geliştirilmesi için olası yöntemleri belirlemektir. Rapor "Yükseköğretimde Öğrenme Yapılarındaki Eğilimler" projesiyle ilgilidir ve 18–19 Haziran 1999'daki Bologna Toplantısı'nda önbilgilendirme çalışması olarak sunulmuştur. Bu proje AB Rektörler Konfederasyonu tarafından EUA ve Avrupa Komisyonu'nun ekonomik desteğiyle gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan rapor, Avrupa ülkelerindeki öğretim programları ve derece yapılarının önemli ölçüde karışık ve çeşitli olduğunu göstermiştir. Sorbon Bildirgesi, yükseköğretimin lisans ve lisansüstü şeklinde yapılmasını önermiştir ancak süre konusunda herhangi bir saptamada bulunmamıştır. Sorbon Bildirgesi sonrasındaki tartışmalar üç temel aşamadan oluşan bir model (3–5–8 modeli) üzerinde odaklanmıştır. Geçmişten beri gelen uygulamalarda da yeni uygulamalarda da lisans derecesi üç ya da dört yıl süren bir öğrenimi gerektirmekte ve çoğu Avrupa ülkesinde de lisans derecesi dört yılda tamamlanmaktadır. Toplam beş yılda yüksek lisans düzeyinde yapılan çalışmaların tamamlanması konusunda Avrupa ülkelerinin sistemlerinde büyük ölçüde bir benzerlik bulunmaktayken sekiz yıllık standart bir doktora süresi (lisans ve yüksek lisansla birlikte) yoktur. Dünyada pek çok ülkede iki aşamalı sistem uygulanmaktayken derece yapıları ve öğrenim süreleri değişebilmektedir. Avrupa'da da öğrenim sürelerinin kısaltılmasına yönelik hükümetlerin ciddi çabaları göze çarpmaktadır. Bu amaçlarla Almanya, Avusturya, Fransa ve İtalya'da öğretim programları yeniden düzenlenmiştir. Çoğu ülke kredi transferi

için AKTS ile uyumlu bir sistem benimsemiştir ve bu durum giderek yaygınlaşmaktadır. Üniversitelerde daha fazla özerklik için artan bir eğilim vardır ve benzer gelişmeler kalite güvencesi için de söz konusudur. Raporda son olarak Avrupa'da akademik niteliklerde uyum ve şeffaflığı gerçekleştirmeye yardımcı olabilecek eylemler konusunda şu önerilerde bulunulmuştur (Haug ve Kirstein, 1999, 3–5):

- AKTS ile uyumlu bir kredi transfer sisteminin aşamalı olarak benimsenmesi,
- Ortak ve esnek bir nitelikler çerçevesi benimsenmesi,
- Ön lisans derecesi 1–2 yıla denk AKTS kredisi; lisans derecesi üç yıldan az dört yıldan fazla olmayan AKTS kredisi; yüksek lisans derecesi toplam beş yıllık AKTS kredisi veya 12 aylık yüksek lisans düzeyinde ders kredisi; doktora düzeyi toplamda 7–8 yıllık AKTS kredisi şeklinde yapılandırılabilir.
- Kalite güvencesi, değerlendirme ve akreditasyonda Avrupa boyutunun geliştirilmesi,
- Avrupalıların yeni olanakları kullanmalarının sağlanmasının Avrupa yükseköğretimini dünyanın her tarafından öğrenciler, akademisyenler ve işverenler için daha anlaşılır ve çekici bir hale getirecek olması; Avrupa'nın rekabet gücünü geliştirmesi.

Önbilgilendirmeden sonra Bologna Bildirgesi'nin imzalandığı 19 Haziran 1999'daki Bologna Toplantısı'na 29 ülkenin eğitimden sorumlu bakanı, üniversite rektörleri, AB Komisyonu temsilcileri katılmışlardır. AB'ye üye ülkelerin eğitim bakanları konferansa katılmış olsalar da Bologna Bildirgesi'nin ana metni ağırlıklı olarak İtalya Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmuştur. Katılımcıların sayısının fazla olması katılımcılara kendilerini etkileyecek olan reformlara müdahil olarak etkileri olabileceği izlenimini vermektedir. Toplantının ana dokümanı olarak sunulmuş olan Eğilimler I raporuna dayalı olarak yapılan kısa süreli tartışmalardan sonra bildirge imzalanmıştır (Ahola ve Mesikammen, 2003).

Bologna Bildirgesi, Avrupa'nın en eski üniversitesinin bulunduğu yer olan Bologna'da, Magna Charta Universitatum ve Sorbon Bildirgesi'nde çizilen hedefler ve belirlenen vizyonun gerçekleştirilmesi amaçlanarak imzalanmıştır. AYA'nın

oluşturulmasına giden yolda çok önemli bir belge olan bu bildirmede katılımcı ülkeler arasında üniversite eğitiminin uyumu sağlanarak, yükseköğretimin Avrupalılaştırılması istenmiştir (Tucker, 2004).

Avrupa'da yükseköğretimin geleceğinin ayrıntılı bir biçimde irdelendiği Bologna'daki toplantıda 2010 yılına kadar AYA'nın oluşturulması hedeflenmiştir. Bu toplantıdan sonra belirlenen hedefin gerçekleştirilmesine yönelik başlatılmış olan süreç "Bologna Süreci" olarak bilinmektedir (Gümrükçü, 2005, 226). Bologna Süreci, bir AB girişimi olmaktan çok yeni ölçünler, politikalar ve stratejiler oluşturarak üniversiteler ve Avrupa ülkelerinin hükümetlerinin eşgüdüm içinde çalışmalarını sağlayan bir süreç olmuştur. Avrupa üniversitelerinin rektörlerinin 1988 yılında yine Bologna'da imzaladıkları Magna Charta Universitatum'dan sonra yükseköğretim alanında Avrupa'da yeni bir dönem başlamıştır (Milanoviç, 2007).

Bildirgenin amaçlarını başarmayı ve buna ilişkin politikalarını eşgüdüm içinde yürütmeyi kabul ederek bildirgeyi imzalayan 29 ülke Avrupa çapında uyumun sağlanması için yükseköğretim sistemlerinde reformlar yapmayı vaat etmişlerdir. Ancak Bologna Bildirgesi hükümetler ya da yükseköğretim kurumlarına reform yapmaları için bir dayatma değildir. Çünkü bir ülkenin süreci dayatma şeklinde anlaması, o ülkenin reform çalışmalarının dışında kalmasına neden olabilir. Bologna Süreci uyum sağlamayı amaçlamaktadır; Avrupa yükseköğretiminde tek tip bir sistem yaratma ya da standartlaştırma değildir. Yükseköğretim kurumlarının özerkliğine ve ülkelerin sistemleri arasındaki çeşitliliğe saygı duyulmaktadır. Bildirge Avrupa'nın yükseköğretimde yaşadığı ortak sorunlara ortaklaşa bir çözüm arayışıdır. Sürecin ortaya çıkışı yükseköğretimde ülkeler arası tanınma, Avrupa yükseköğretiminde yaşanan sorunlar, mezunların istihdamı gibi nedenlere dayanmaktadır. Bildirge eşgüdüm içinde yapılacak reformların, uyumlu yükseköğretim sistemlerinin ve ortaklaşa harcanan çabaların önemine dikkat çekmektedir. Bildirgenin hedefi Avrupa'da yükseköğretimin rekabet gücünü artırabilmek; yurttaşların istihdam ve hareketlilik olanaklarını geliştirebilmek için ortak bir AYA yaratmaktır; bildirmede belirtilen amaçlar şunlardır (Bologna Bildirgesi, 1999; Tucker, 2004):

- İstihdamın ve Avrupa yükseköğretim uluslararası rekabet gücünün geliştirilmesi; mezun öğrencilere verilecek ve akademik kazanımlarını

açıklayan bir diploma eki yoluyla kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir bir dereceler sisteminin oluşturulması,

- Lisans ve lisansüstü şeklinde iki temel aşamadan oluşan bir sistemin uyarlanması,
- Öğrenci hareketliliğinin geliştirilmesini sağlayacak bir kredi sisteminin kurulması,
- Engellerin üstesinden gelerek; öğrenciler, öğretim elemanları, araştırmacılar, idari personel için hareketliliğin desteklenmesi,
- Karşılaştırılabilir ölçütler ve yöntemlerle kalite güvencesinde Avrupa işbirliğinin sağlanması,
- Yükseköğretimde Avrupa boyutunun desteklenmesi.

Bologna Bildirgesi Avrupa'nın ortak bir yükseköğretim alanı oluşturabilmesi için yükseköğretim sistemlerinde ortaklık sağlamaya yöneliktir (Dittrich, Frederiks ve Luwel, 2004). Bu nedenle bildirge özellikle AYA'nın uluslararası rekabet gücünü artırmayı istemektedir. Bildirgede "Bir medeniyetin önemi ve etkililiği, o medeniyetin kültürünün etkililiği diğer ülkeler üzerindeki etkisine bakılarak anlaşılabilir." denilmektedir. Bildirgeyi imzalayan ülkeler amaçlarını "Avrupa yükseköğretim sistemi Avrupa'nın kültürel ve bilimsel geleneklerine uygun olarak dünya çapında çekici bir hale getirilmelidir." diyerek açık bir biçimde ortaya koymuşlardır (Bologna Bildirgesi, 1999). Avrupa ülkelerinin yükseköğretim sistemlerinin uyumlu hale getirilmesi gerekliliğinin vurgulanması dünyanın diğer bölgelerinden öğrenciler için daha çekici hale getirilmesi içindir. Böylelikle Avrupa'daki yükseköğretim kurumları dünyanın diğer bölgelerindeki üniversiteler ile rekabette öne çıkabilecek, üniversitelerin daha saygın olması ve daha fazla gelir elde edebilmeleri mümkün olabilecektir (CRE, 2000).

Ayrıntılı incelendiğinde Bologna Bildirgesi'nin içerik olarak Sorbon Bildirgesine göre daha dikkatli hazırlanmış olduğu, buna karşın hedeflerin aşağı yukarı birbirinin aynı olduğu fark edilmektedir. Sorbon'da vurgulanan sistemler arasında uyum sağlanması isteği, Bologna'da yükseköğretim sistemleri arasındaki uyum ve benzerlik oranını artırmak şeklinde yinelenmiş ve amacın AYA'nın cazibesini ve rekabetçiliğini geliştirerek, yükseköğretim mezunlarının istihdam olanaklarını geliştirmek olduğu belirtilmiştir (Wachter, 2004). Bologna Bildirgesi'nin

başlangıcında da Sorbon Bildirgesi'nde olduğu gibi Avrupa yurttaşlığı olgusunu güçlendirmek için bilgi Avrupası'nın oluşturulması kararı yinelenmektedir. Yine Bologna Bildirgesi'nde Sorbon Bildirgesi'nin yurttaşların hareketliliği ve istihdamının artırılması amacına; hükümetlerin başlatılan reform sürecini uygulama kararlılığına; AYA'nın oluşturulmasında yükseköğretim kurumlarının rolüne ve 1988 yılında Bologna'da hazırlanan Magna Charta Universitatum'a değinilmektedir (Hackl, 2001, 109).

Ayrıca Bologna Bildirgesi'nin içeriğinde Sorbon Bildirgesi'ne göre daha fazla amaç bulunmaktadır. Diploma eki, AKTS ve öğrenci, öğretim elemanı hareketliliği gibi daha önceden uygulanmakta olan çalışmalara ilişkin amaçlar her iki bildirmede bulunmaktadır, ancak kalite güvencesi ve uluslararası rekabet gibi yeni amaçlar yalnızca Bologna Bildirgesi'nde vardır. Ayrıca Sorbon Bildirgesi'nde anahtar konulardan biri olan akademik derecelerin ve derece yapılarının uyumunun sağlanması amacı Bologna Bildirgesi'nde daha net bir şekilde açıklanmıştır. En son olarak ise Magna Charta Universitatum'a uygun olarak AYA'nın gerçekleştirilmesinde üniversitelerin bulunacağı katkı ve akademisyenlerin rolü vurgulanmaktadır (Hackl, 2001, 110).

Yasal dayanak açısından değerlendirildiğinde ise Bologna Bildirgesi'nin Maastricht Antlaşması'nın 126. ve 127. maddelerine dayandığı söylenebilir. Bu maddeler uyarınca AB, eğitim ve öğretimde üye ülkeler arasındaki işbirliğini özendirme ve ortak eylemleri desteklemek için güvence vermektedir. AB'ye üye ülkeler haricinde çok sayıda Avrupa ülkesinin katılmakta olduğu Bologna Süreci, alınan kararların uygulanmasında inisiyatifi tamamen katılımcı ülkelere bıraktığı için AB hukukunun uluslararası özelliğinden farklıdır. AB'ye üye ülkelerle birlikte, AB dışındaki diğer Avrupa ülkelerinin de katıldığı bu süreçte AB'nin görevi diyalog ve müzakere platformu oluşturmaktır (Esen, 2005).

Bologna Bildirgesi sonrasında yaşanan gelişmeler. Bologna Bildirgesi "kaydedilen gelişmeleri değerlendirmek ve atılacak yeni adımları belirlemek" şeklinde alınan, ileriki yıllarda tekrar buluşmaya yönelik bir kararla bitirilmektedir. İzleme süreci ya da sürekli gözetim AB'nin bağlayıcılığı bulunmayan kararlara üye ülkelerin uyumunu kontrol etmek için kullandığı bir yöntemdir. Sorbon izleme grubu, Bologna Toplantısı'ndan sonra planlandığı şekilde Temmuz 1999'da çalışmalarını sonlandırmak üzere toplanmıştır. Toplantıda yeni bir çalışma

grubunun daha oluşturulması ve Avrupa Komisyonu'nun süreçte en tepede olması gerektiği kararlaştırılmıştır. Yeni izleme grubunun Eylül ayında eğitim bakanlarının yapacakları toplantı sırasında oluşturulması planlanmıştır (Hackl, 2001, 111).

Eylül 1999'da eğitim bakanları Finlandiya'nın Tampere kentinde toplanmışlar ve Bologna Bildirgesi'nde ortaya konulan amaçları başarabilmek için gerekli çalışmaların yapılmasını gözlemleyebilmek amacıyla iki grubun oluşturulmasını kararlaştırmışlardır. Bu gruplardan biri temsilci sayısının sınırlı olduğu yönetim kurulu, diğeri ise daha fazla sayıda temsilcinin katıldığı izleme grubudur. İzleme grubu (BFUG), bildirgeyi imzalamış olan ülkelerin, Avrupa Komisyonu'nun, AB Rektörler Konfederasyonu'nun ve EUA'nın temsilcilerinden oluşmaktadır. Bu grup ilk kez Kasım 1999'da Helsinki'de Finlandiya'nın başkanlığında bir araya gelmiş ve yapılacak çalışmaları planlamıştır. BFUG toplantıları arasında geçen zamanda sürecin denetimi için de bir yönetim kurulu oluşturulmuştur. Yönetim kurulu AB'nin genişletilmiş troykası (AB'nin mevcut dönem başkanlığını yapan, önceki dönem başkanı olan ve sonraki iki dönemin başkanı olacak ülkeler), eğitim bakanları toplantısına ev sahipliği yapacak ülke, Avrupa Konseyi, AB Rektörler Konfederasyonu ve EUA temsilcilerinden oluşmaktadır. Yönetim kurulu ilk olarak 2000 yılında Ocak ayında Portekiz'in başkanlığında Lizbon'da toplanmıştır (Lourtie, 2001, 2). İzleme grubuyla ilgili yapılanmayı içeren düzenlemeye sürece katılan ülkelerin eğitim bakanları tarafından 2001 yılında imzalanan Prag Bildirgesi'nde yer verildiği için ilgili kısımda tekrar değinilecektir.

BFUG sorumluluklarının bir gereği olarak Bologna Toplantısı'nda yapılmasına karar verilmiş olan işlemleri kolaylaştırmak ve Prag Toplantısı'na hazırlık yapmak için raporlar hazırlatmış ve konuya ilişkin çalışmaları desteklemiştir. Prag Toplantısı öncesinde Avrupa Komisyonu tarafından yapılması desteklenen çalışmalar diploma eki, AKTS, kalite güvencesi, ulusaşırı eğitim, Avrupa'da akademik derecelerin uyumunun sağlanması, akademik programlar, öğretim kurumları ve lisans derecelerinin akreditasyonunun sağlanması gibi konuları içermektedir (Hackl, 2001, 112). BFUG'un ilk kez toplantısında Helsinki'de oluşturulan çalışma programı Prag Toplantısı öncesinde üç uluslararası seminer içermektedir. İlk seminer Kasım 2000'de Portekiz'in Leiria kentinde yapılmıştır, kredi transfer sistemiyle ilgilidir; ikinci toplantı Şubat 2001'de Finlandiya'nın Helsinki kentinde yapılmıştır, derece yapılarıyla ilgilidir; üçüncü

toplantı ise Mart 2001'de İsveç'in Malmö kentinde yapılmıştır ve uluslararası eğitimle ilgilidir (Lourtie, 2001, 3).

Seminerlerden başka hazırlanan raporlarla da Prag Toplantısı öncesinde süreçteki gelişmeler izlenmekte ve süreçle ilgili veriler toplanmaktadır. Bu raporlardan özellikle ikisi göze çarpmaktadır. Bu raporlardan biri Eğilimler II (Trends II), diğeri de BFUG tarafından hazırlatılan Bologna Süreci'nin Geliştirilmesi (Furthering Bologna Process) başlıklı rapordur. Eğilimler II raporu Finlandiya tarafından Avrupa Komisyonu'nun finansal desteğiyle EUA'nın tarafından yürütülen bir projenin sonucunda hazırlanmıştır. Eğilimler II, Eğilimler I'in güncellenmiş ve eklemeler yapılmış şeklidir. Eğilimler II raporu, Mart ve Mayıs 2001'de düzenlenen Salamanka ve Prag Toplantısı için hazırlanmış, çalışmada elde edilen bulgular Bologna Konferansı için hazırlanan Eğilimler I raporunun bulgularına eklenerek oluşturulmuştur. Raporun başlıca amacı yazıldığı tarih itibarıyla sürece katılan 35 ülkenin hepsindeki temel yükseköğretim sistemlerini, yükseköğretimdeki gelişmeleri, Bologna Bildirgesi'nden sonra meydana gelen değişiklikleri ve reformları analiz etmektir. Hazırlanan rapora göre Bologna Süreci'nin güçlü yönleri şu şekilde vurgulanmaktadır (Haug ve Tauch, 2000, 10–14):

- Bologna Süreci oldukça gündemde olan bir süreçtir; çok sayıda ülke içeriğini ve etkilerini açıklamak ve tartışmak için bir birim kurmuştur.
- Bologna Süreci artık ülkelerin yükseköğretim politikalarına bir müdahale olarak görülmemektedir.
- Süreç değişimi hızlandırmak, kolaylaştırmak ve yönlendirmek için kullanılmaktadır.
- Süreç devam eden diğer gelişmelerle uyum içindedir: Lizbon Tanınma Sözleşmesi, diploma eki, ENQA'nın kurulması, AB yönergeleri, AB hareketlilik programları, AKTS, ENIC/NARIC işbirliği ağları, AB'ye aday ülkelerce yapılan reformlar süreci kuvvetlendirmektedir.

Eğilimler II raporunda ayrıca sürecin başlıca amaçlarına ilişkin gelişmelere yer verilmiştir. Buna göre amaçlardan biri olan hareketlilik konusunda özellikle öğrenci ve mezunların hareketliliğinin geliştirilmesi için tam bir fikir birliği bulunmaktadır. Öğretim elemanı hareketliliği yeterli desteği görememektedir.

Bildirgenin hareketlilikle ilgili amacı AKTS, Erasmus ve tanınmanın sağlanması için hazırlanan yönergeler gibi araçlarla ve Lizbon Tanınma Sözleşmesi'yle desteklenmektedir. AKTS ve Diploma Eki de önemli ölçüde destek görmektedir. Ayrıca Bologna Bildirgesi bütün Avrupa'da istihdamın önemli bir sorun olduğuna ilişkin farkındalığı artırmıştır. Avrupa'da pek çok ülkede işsiz lisans ve bazılarında da işsiz yüksek lisans mezunları vardır. Fakat derece yapılarında yapılan değişiklikler öğretim programlarında kapsamlı bir düzenlemeyi hayata geçirememiştir. Diğer bir amaç olan AYA'nın rekabet gücünün geliştirilmesine ilişkin ise sürece katılan ülkelerin çoğu artık rekabetçiliği pozitif bir anlamda görmeye ve yükseköğretimin çekici hale getirilmesinin gerekli olduğunu farketmeye başlamıştır. Çok sayıda Avrupa ülkesinin Avrupalı olmayan öğrencileri ülkelerine çekmeye yönelik ayrıntılı planları bulunmaktadır, AB adayı olan ülkeler ise AB ülkelerinden daha fazla öğrencinin ülkelerine gelmesini sağlayarak Erasmus öğrenci değişim programında giden-gelen öğrenci sayısını dengelemeye çalışmaktadır. Bologna Bildirgesi Avrupa dışında, özellikle Güney Amerika ülkelerinin ilgisini çekmektedir. Bu da anlaşılabilir yükseköğretim yapılarının dünyanın diğer bölgeleri için Avrupa'yı çekici bir yer haline getirdiğinin göstergesidir (Haug ve Tauch, 2000, 11–13).

Eğilimler II raporu bildirgeyi henüz imzalamayan altı ülkeyle ilgili bilgileri de içermektedir. Bu ülkeler sırasıyla Arnavutluk, Bosna-Hersek, Hırvatistan, Kıbrıs, Makedonya ve Yugoslavya Cumhuriyeti'dir. Bu altı ülke Bologna Süreci'ne oldukça ilgi göstermektedir ve uzun vadede bütün Avrupa'yı etkileyebilecek yapısal reformları gündemlerine almışlardır. Süreçle ilgileri olmasına karşın Türkiye, Rusya ve Bağımsız Devletler Topluluğu'ndan ülkeler henüz sürece katılmadıkları için rapora dahil edilmemişlerdir (Haug ve Tauch, 2000, 5).

Süreçteki gelişmeleri inceleyen ikinci önemli rapor ise BFUG tarafından 2001'deki Prag Toplantısı'na katkı sağlamak amacıyla hazırlatılan rapordur. BFUG, paydaş katkılarının ve toplantılardan elde edilen dönütlerin de içeren ve eğitim bakanlarına bilgi vermeyi amaçlayan özel bir rapor sunulmasının gerektiğine karar vermiştir. Raporda Bologna Bildirgesi sonrasında Prag Toplantısı'na kadar Avrupa ülkelerinin yükseköğretim sistemlerinde yaşanan gelişmeler ve Bologna Süreci kapsamında düzenlenen seminerlerden elde edilen sonuçlar hakkında bilgi verilmektedir. Bologna Bildirgesi sonrasında yaşanan gelişmeler raporda şu şekilde özetlenmektedir (Lourtie, 2001, 3–4):

- Lisans ve lisansüstü şeklinde derece yapılarının oluşturulması çalışmaları, çalışmalara daha önceden başlamış olan ülkelerde devam etmekle birlikte bu çalışmalara yeni başlamış olanlar da bulunmaktadır.
- Hareketlilik, AKTS, diploma eki gibi tanınma ve akademik niteliklerin şeffaflığını sağlayacağı düşünülen araçlar oldukça destek görmektedir. İstihdam fırsatlarının geliştirilmesiyle ilgili konular da dikkat çekmektedir.
- Rekabetçilik yükseköğretim sistemlerinin cazibesinin artırılması şeklinde anlaşılmaktadır ve çok ilgi gören konulardan biri olmasına karşın, az sayıda ülkenin yükseköğretimde çekiciliğini artırmaya yönelik net planları vardır.
- Yaşam boyu öğrenme sınırlı sayıda ülke tarafından öncelik olarak kabul edilmektedir ve yükseköğretimin bir parçası olarak görülmemektedir. AKTS veya AKTS'ye uyumlu kredi sistemlerinin uygulanması yaygınlaşmaktadır.
- Kalite güvencesi konusunda gittikçe artan sayıda ülke yeni kalite güvencesi sistemleri ve ajansları oluşturmaktadır. Uluslararası düzeyde bu alanda ENQA'nın kurulması önemli bir aşama olmuştur.

Yukarıda adı geçen ikinci rapordan daha önce tamamlanmış olan Eğilimler II raporu, Mart 2001'de akademisyenlerin, ulusal temsilcilerin ve Salamanka Konferansı'nda oluşturulmuş olan komisyonun katıldığı bir toplantıda tartışılmıştır. Salamanka Konferansı akademisyenler tarafından planlanmış ve düzenlenmiş olan bir etkinliktir. Konferansta Prag Toplantısı öncesinde yükseköğretimi şekillendirmeye yönelik bir mesaj hazırlanmıştır. Bu mesajda Avrupa yükseköğretim kurumları Bologna Bildirgesi'ne olan desteklerini belirtmişlerdir (Hackl, 2001, 112). Salamanka Konferansı, devam etmekte olan Bologna Süreci'yle gerçekleşen değişimlerden etkilenerek yaptıkları çalışmaların sonucunda Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarının düzenledikleri ilk kongre olması açısından önemlidir (Froment, 2003). Salamanka Konferansı sonucunda Bologna Bildirgesi'nin hedeflerinin tartışılmasıyla bir bildirge oluşturulmuştur. Bildirgede alınan kararlar özetle şöyledir (Önür, 2003):

- Üniversitelerin çevresel değişikliklere, yerel ve uluslararası ortaklara uyum sağlayabilmesi için özgürlüğe, esneklik ve bağımsızlığa gereksinimi vardır.

- Ders programlarının akademik geçerliliği olmalı, işgücü piyasasına kayıtsız kalmamalıdır. Farklı kabiliyetleri ve iş olanaklarını gözeterek esneklik ve çeşitlilik, önkoşuldur.
- Öğrenci ve öğretim elemanlarının hareketliliğinin geliştirilmesi için AKTS, diploma eki, fiziksel hareketliliğin yanı sıra uzaktan eğitim fırsatları ve finansal kaynakların sağlanması ve kalite güvencesinin desteklenmesi gerekmektedir.
- Lisans derecesi 3–4 yıl (180–240 AKTS kredisi) süren bir yükseköğrenim sonucunda alınabilmelidir. Bu derece, ya doğrudan işe girmeyi sağlamalı ya da yüksek lisans programlarına hazırlık olmalıdır.
- Uluslararası kalite güvencesi, AYA'nın bir gereksinimidir. Yükseköğretim kurumlarının desteğiyle ilgili kurumları bilgilendirecek bir Avrupa işbirliği ağı gerekmektedir.
- Rekabet kaliteyi artırır. Üniversitelerin, rekabet edebilmeleri için yönetsel özerkliğe ve finansmana gereksinimi vardır.

Salamanka Bildirgesi'nin sonucunda Avrupa üniversiteleri yükseköğretimle ilgili ortak çabalara öncülük etmeye istekli olduklarını bildirmişlerdir. Bu ortak çabaları yükseköğretimi yenilemek ve canlandırmak; yükseköğretimi Avrupa genelinde yeniden tanımlamak; mezunların istihdamını ve öğrencilerle öğretim elemanlarının hareketliliğini artırmak; mesleki örgütlerle yükseköğretim programları arasındaki ilişkiyi ilerletmek; AYA'da kaliteyi güvence altına almak, rekabette işbirliğini dışlamamak; Avrupa'daki üniversitelerin sorunlarına eğilmek olarak sıralamışlardır (Önür, 2003).

Prag Toplantısı öncesinde sürece katkıda bulunmak isteyenler yalnızca yükseköğretim kurumları değildir. Sürecin önemli aktörlerinden üniversite öğrencileri de Mart 2001'de Bologna Süreci içerisindeki yerleri ve rollerini görüşmek üzere Göteborg'da bir araya gelmişlerdir. Avrupa Öğrenci Sendikaları Birliği (ESIB) tarafından organize edilen öğrenci kongresi İsveç'in Göteborg kentinde düzenlenmiştir. Kongre sonunda eğitim bakanlarına Prag'da Toplantısı öncesinde öğrencilerin fikirlerinin aktarılması amacıyla Göteborg Öğrenci Bildirgesi yayımlanmıştır. Bildirge, Bologna Bildirgesi'nin öğrencilere ve sosyal konulara ilişkin bir açıklamada bulunmadığını belirtmektedir. Ayrıca, bildirmede

öğrencilerin müşteri olmadığı, eğitimin kamu yararına olması gerektiği ve yükseköğretimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının devletin sorumluluğunda olduğunun altı çizilmiştir. Aynı belgede öğrenci hareketliliği konusunda ise hükümetlerin sosyal, politik ve ekonomik engelleri kaldırmaları istenmiştir (Hackl, 2001, 113). Göteborg Öğrenci Bildirgesi öğrencilerin işyükünü temel alan kredi sistemini, akreditasyon için Avrupa’da ortak ölçütlerin oluşturulmasını ve birbiriyle uyumlu derece yapılarını desteklemekte olduğunu ve iki aşamalı derece yapısının yükseköğretime erişimde öğrencilere eşit fırsatlar sağlamasının gerektiğini; ulusal kalite güvencesi sistemlerinin kalitenin geliştirilmesini ve akreditasyonun kalitenin yayılmasını sağlayan bir araç olarak görülmesini; AYA’nın oluşturulmasının hareketliliği, kalitenin geliştirilmesini ve Avrupa’da yükseköğretim ve araştırmanın çekiciliğini destekleyeceğini vurgulamıştır (Lourtie, 2001, 7–8).

Bologna Süreci’ne uluslararası örgütlerin yaptıkları katkılar. Bologna Süreci’yle ilgili çalışmalar yalnızca uluslararası çalışmalarla sınırlı kalmamış ulusal düzeyde de sürdürülmektedir. Ülkelerin bir kısmı yükseköğretim sistemlerini bildirgenin amaçlarına uyumlu hale getirmek için yeni kanunlar çıkarmışlardır; bir kısmı ise yasal değişiklikler yapmaya devam etmektedirler. 2001 yılına kadar Fransa, Almanya, İtalya, Avusturya, Hollanda ve Norveç’te derece yapıları konusunda yasal değişiklikler yapılmıştır. Bologna Süreci’ne katılan ülkelerde eğitim sistemleri önemli reformlar gerçekleştirmektedirler. Bu reformların pek çoğu Bologna Bildirgesi’nin amaçlarında belirtilen derece yapıları ile ilişkilidir. Ayrıca EURASHE (Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği) SEFI (Avrupa Mühendislik Eğitimi Topluluğu), EAIE (Avrupa Uluslararası Eğitim Birliği), CLAIU (AB Üniversite ve Mühendislik Yüksek Okulları Uzun Dönemli Mühendis Örgütleri Konseyi) gibi örgütler tarafından düzenlenen toplantı ve çalıştaylarda süreçle ilgili bilgilendirmeler ve değerlendirmeler yapılmıştır (Hackl, 2001, 113).

Örneğin, 2000 yılında EURASHE tarafından Girit’te düzenlenen konferansta Bologna Bildirgesi sonrasında kolejler ve teknik yükseköğretimin durumu tartışılmıştır. Yapılan değerlendirmelerde Bologna Bildirgesi’nin yalnızca politik bir ifade olmadığı ve bildirgeyle birlikte bir eylem programı oluşturulmakta olduğu belirtilmiştir. Kongrede gelecek 10 yılda Avrupa yükseköğretiminin şekillendirilmesine katkıda bulunacak politikaların dikkate alınması gerektiği

belirtilmiş, bu politikaların kolejler ve teknik eğitim için yeni fırsatlar sağlayacağı öngörülmüştür (Haug, 2000).

EAIE tarafından 1999'da hazırlanan resmi rapor ise Bologna Bildirgesi ve Avrupa'nın eğitim felsefesindeki pek çok konuyla yakından ilişkilidir. EAIE Bologna ve Sorbon Bildirgesi'nin ilkelerini desteklemektedir. EAIE uluslararası eğitim alanında çalışmalar yapan bir örgüt olduğu için Bologna Süreci'nin bütün amaçlarıyla ilgili görüşlerini belirtmek yerine yalnızca örgüt olarak kendisiyle ilgili olabilecek alanlarla ilgili yorum yapmıştır. Yorumlarda Bologna Bildirgesi'nin AB tarafından yayımlanmış bir yönetmelik ya da uluslararası bir antlaşma niteliğinde olmadığı; yükseköğretimde kurumlar arasında işbirliğinin artırılması yoluyla Avrupalılaştırmanın geliştirilmesi temeline dayanan hükümetlerarası bir anlaşma olduğu özellikle vurgulanmıştır. Bologna Bildirgesi'nin sınırlılıkları olarak ise niyet belgesi niteliğinde olması; planlanan amaçları başarmak için bildirgeyi imzalayan ülkelerin ve üniversitelerin yoğun olarak ortaklaşa çalışmalarının gerekmesi gibi noktalar saptanmıştır (EAIE, 1999).

SEFI de Avrupa ülkelerinin eğitim bakanları tarafından Bologna Bildirgesi'nin imzalanmasıyla başlatılan girişimi memnuniyetle karşılamıştır ve AYA'nın oluşturulması fikrini desteklemektedir. SEFI yaptığı çalışmalarla zaten AYA'nın oluşturulması fikrini benimsemiştir. SEFI mühendislik eğitimcileri arasında bir bilgi ağı gibi çalışmakta, düzenlenen forumlarla bilgi paylaşımı sağlamakta, çalışma grupları oluşturarak program geliştirme vb konularda yapılan etkinliklerle AYA'nın oluşturulmasına katkı sağlamaktadır. Eğitim bakanlarının kalite güvencesi ve akreditasyonla ilgili Avrupa işbirliğinin sağlanması fikri SEFI tarafından da paylaşılmaktadır. SEFI bu alandaki ortak çalışmalara katkı sağlamaya hazır olduğunu belirtmekte; diploma eki vb. yöntemlerle kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir dereceler sisteminin gerekliliği konusunda eğitim bakanlarıyla aynı görüşü paylaşmakta; öğrenci hareketliliğini geliştirmek için AKTS sisteminin uygun bir yöntem olarak kullanılmasını desteklemektedir (SEFI, 2000).

Avrupa'da 155'ten fazla mimarlık fakültesini temsil eden EAAE tarafından 2001 yılında Girit'te düzenlenen toplantıda mimarlık fakültelerinin dekanları AYA içinde mimarlık eğitiminin yerini ve Bologna Süreci'nin mimarlık eğitimine etkisini tartışmışlardır. Katılımcılar Bologna Süreci'nin mevcut durumu hakkında bilgilendirilmişler; Magna Charta, Bologna Bildirgesi, Prag Bildirgesi, Salamanka

Bildirgesi ve Göteborg Öğrenci Bildirgesi kapsamında; kültürel çeşitliliğe saygı ve karşılıklı anlayış çerçevesinde AYA'da fikir, öğretim ve araştırma yöntemlerinin paylaşılmasını, öğrenci ve öğretim elemanı değişimini memnuniyetle kabul etmişlerdir (EAAE, 2001).

AB'deki mühendislik birliklerini temsil etmekte olan CLAIU da Bologna Bildirgesi'nin imzalanmasından duyduğu memnuniyeti belirtmiştir. Bildirgenin Avrupa'da akademik derecelerin karşılaştırılabilirliğini ve şeffaflığını artıracaklarını düşünmektedir. CLAIU tarafından hazırlanan raporda Bologna Bildirgesi'nde belirtilen derece yapılarının düzenlenmesiyle ilgili amaca yönelik, mühendislik eğitiminde derece yapılarında yapılabilecek düzenlemeler ve programların akreditasyonu ile ilgili önerilerde bulunulmuştur (CLAIU, 2000).

Yapılan çalışmalardan da görüldüğü gibi Bologna Bildirgesi ile amaçları genişletilerek daha net bir hale getirilen AYA'nın oluşturulması çalışmaları yapısal değişimi öngörmekte; ulusal sistemlerde reformlar, yükseköğretim kurumlarında öğretim programlarında değişiklikler ve kurumsal değişim gerektirmektedir. Temelde hükümetlerarası işbirliğine dayanan; yükseköğretim kurumları ve bu alanda çalışmalar yapan örgütler ile birlikte uyumlu bir izleme ve uygulama süreci vardır. İzleme sürecinin bir gereği olarak, eğitim bakanları süreçteki ilerlemeyi gözden geçirmek ve sonraki aşamaları görüşmek üzere 2001 yılında Prag'da buluşmayı planlamışlardır (Haug ve Tauch, 2000, 14). Toplantıya aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 32 Avrupa Ülkesi'nin eğitim bakanları ve bakanlıklarının temsilcileri katılmıştır (Gümrükçü, 2005, 193–205).

Prag Bildirgesi. Bologna Bildirgesi'nin imzalanmasından iki yıl sonra 19 Mayıs 2001 tarihinde 32 ülkenin eğitim bakanı, Bologna Süreci'nde kaydedilen ilerlemeyi gözden geçirmek, sürecin ileriki yıllardaki yönünü ve önceliklerini ortaya koymak amacıyla Prag'da bir araya gelmişlerdir. Bu toplantı için Prag'ın seçilmesinin nedeni, AB'nin genişlemesinin ışığında Avrupa'nın tamamının sürece dahil edilmesinin istenilmesidir. Bakanlar 2010 yılı itibarıyla AYA'nın oluşturulması amacına bağlılıklarını belirtmişler; BFUG tarafından hazırlanan "Bologna Süreci İlerleme" raporunu incelemişlerdir. Yapılan inceleme sonunda Bologna Bildirgesi'nde ortaya konan hedeflerin büyük ölçüde benimsendiği; Bologna Bildirgesi'nin yükseköğretimin gelişmesi için bir zemin hazırladığı sonucuna varılmıştır. AYA'nın demokratik değerleri, kültürlerin dillerin ve yükseköğretim

sistemlerin farklılığını içeren zenginliğinden yararlanılabilmesi için öğrencilerin, öğretim elemanlarının, araştırmacıların ve idari personelin hareketliliğin özendirilmesine yönelik çabaların devam etmesi gerektiği belirtilmiştir. Bologna Bildirgesi'nde bulunan derece yapısıyla ilgili önerilen eylemlerin ülkelerin çoğunda ele alındığını gözlemlenmiş ve özellikle kalite güvencesi ile ilgili çalışmaların ilerlemesi takdir edilmiştir. Bakanlar ayrıca, ulusötesi eğitimin getirdiği zorlukların belirlenmesi için işbirliğinin gerektiğini ve eğitimde yaşam boyu öğrenmeye dayalı bir bakış açısına gereksinim duyulduğunu belirtmişlerdir. Prag Toplantısı'nda, toplantı öncesinde gerçekleştirilen Salamanka ve Göteborg'da yapılan kongrelerin önerileri incelenmiş ve ESIB'in Bologna Süreci'ne etkin katılımı takdir edilmiştir. Bu çalışmalarla birlikte Avrupa Komisyonu'nun katkıları ve süreci ileriye götüren diğer girişimler de takdirle karşılanmıştır (Prag Bildirgesi, 2001).

2001 yılında Prag'daki toplantıda Bologna Süreci'ne katılan ve bildirgeye imza atan ülke sayısında artış görülmüştür. Bakanlar, Bologna'da belirtilen amaçlarda hemfikir olduklarını vurgulamışlardır. Prag'daki toplantıdan itibaren Bologna Süreci'nde gündemdeki konuların sayısı giderek artırılarak süreç genişletilmiştir. Gündeme eklenen ilk önemli konu, Bologna Süreci'nin sosyal bir boyutunun olması gerektiği ve Avrupa'da yükseköğretimin kamusal yarar yerine kamusal sorumluluk kapsamında değerlendirilmesidir. Diğer önemli bir konu ise akreditasyon ve kalite güvencesi gibi kavramların Prag'da ilk kez ele alınmış olmasıdır (Wachter, 2004). Prag Toplantısı'nda ayrıca süreçteki gelişmelerin izlenmesi için oluşturulan yapıya ilişkin düzenlemeler yapılmıştır. Bununla birlikte Bologna Bildirgesi'nde belirlenen amaçlara üç eylem alanı daha eklenmiştir. Bu eylem alanları (Prag Bildirgesi, 2001):

- Bilgi Avrupası'nda yeni teknolojilerinin getirdiği zorluklarla başa çıkmak; sosyal uyumu, eşit fırsatları ve yaşam kalitesini arttırmak için yaşam boyu öğrenimin özendirilmesi,
- Öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının sürece etkin katılımının sağlanması,
- AYA'nın çekici hale getirilmesidir.

Prag Bildirgesi'nde yaşam boyu öğrenme, öğrencilerin sürece katılımı ve sürecin sosyal boyutu ilk defa vurgulanmış; kalite güvencesi terimi sıklıkla

tekrarlanmış ve uluslararası eğitim kavramının özel ilgi gerektiren bir konu olduğu belirtilmiştir. Son olarak eğitim bakanları sürece katılan tarafları eğitimin kamu yararına olduğu görüşüne katılmaya çağırmışlardır. Bu eklemelerin yanında eğitim bakanları Prag'da kalite güvencesi konusuna hak ettiği önemi vermişler ve sürekli gelişimin AYA'nın rekabet gücünün artmasını beraberinde getireceğini belirtmişlerdir. Bu çağrıda kalite güvencesinde Avrupa işbirliği ve karşılıklı güvenin önemi vurgulanmış; iyi uygulama örneklerinin yayılması, değerlendirme ve akreditasyon mekanizmalarının karşılıklı kabulü için yükseköğretim kurumları özendirilmiştir. Ayrıca ENQA da bu çabalara destek vermeye davet edilmiş; ortak bir çerçeve oluşturmak için işbirliği yapmak ve iyi uygulamaları yaymak için ENQA'ya üye olmayan ülkelerden ilgililerle işbirliği yapmak amacıyla yükseköğretim kurumlarına, ulusal ajanslara ve ENQA'ya çağrı yapılmıştır (Soares, 2001).

Amaçlara yapılan bu eklemelerle birlikte Prag Bildirgesi kapsam olarak kendinden önceki bildirgelere göre ayrıntılı bir hale gelmiştir. Prag Bildirgesi, Sorbon ve Bologna Bildirgesi'nin aksine süreçte Avrupa Komisyonu'nun olumlu katkılarından söz etmekte; Bologna Bildirgesi'nde belirtilen amaçları tek tek incelemekte; sağlanan başarılar ve üzerinde çalışılması gereken alanlara değinmektedir. Bologna'da olduğu gibi, Prag Bildirgesi de 2003 yılında Berlin'de bir izleme toplantısı düzenlenmesi kararı ile sona ermektedir. Ayrıca Prag Bildirgesi ile izleme süreci resmiyet kazanmıştır (Hackl, 2001, 114).

Bologna Süreci'ndeki gelişmelerin izlenmesi. Bologna Süreci izleme çalışmalarında izleme ve hazırlık grubundan oluşan yeni bir yapı gerektiği Prag Bildirgesi'nde resmi olarak onaylanmıştır. Buna göre BFUG sürece katılan bütün ülkelerin, yeni katılan ülkelerin ve Avrupa Komisyonu'nun temsilcilerinden oluşmalı ve AB'nin dönem başkanlığını yürüten ülke tarafından yönetilmelidir. Hazırlık grubu ise daha önceki bakanlar toplantısına ev sahipliği yapmış ve sonrakine ev sahipliği yapacak ülke temsilcileri, AB'ye üye iki ülke ve AB üyesi olmayan iki ülkenin temsilcilerinden oluşmalı ve bu son dört üye BFUG tarafından seçilmelidir. AB dönem başkanlığını yürüten ülke ve Avrupa Komisyonu Hazırlık Grubunun bir parçası olmalıdır. Hazırlık grubu, eğitim bakanlarının bir sonraki toplantısına ev sahipliği yapacak ülkenin temsilcisi tarafından yönetilmelidir. İzleme çalışmalarında EUA, EURASHE, ESIB ve Avrupa Komisyonu danışman

üye statüsündedirler (Prag Bildirgesi, 2001). İzleme gruplarına katılımlar eğitim bakanlarının iki yılda bir yaptıkları toplantılarda görüşülmektedir (Lourtie, 2001, 2).

BFUG'un görevi süreçteki gelişmelerin sürdürülmesi ve yönlendirilmesi; hazırlık grubunun görevi ise eğitim bakanlarının yapacakları toplantıların hazırlıklarının planlanmasıdır. Hazırlık grubu, BFUG'la karşılaştırıldığında nispeten daha küçük bir gruptur. Avrupa Komisyonu, EUA, EURASHE ve ESIB her iki gruba da gözlemci olarak katılmaktadır. BFUG ayrıca Bologna Süreci'nin genişlemesi sonrasındaki bilgilendirme çalışmalarını da takip etmek durumundadır. Bu amaçla çok sayıda çalışma grubu oluşturularak sürece ilişkin önemli konuların tartışılması sağlanmaktadır. Fakat BFUG çalışmalarında zamanının büyük bir kısmını süreçte ilgili durum değerlendirme raporları, sürecin geliştirilmesi için düzenlemeler ve eğitim bakanları toplantısının taslağının hazırlanmasına ayırmaktadır. Ayrıca AB dönem başkanı tarafından yönetilecek bir yönetim kurulu BFUG'un yaptığı çalışmaları denetleyecektir. Bu kurulda AB dönem başkanı yönetim kuruluna başkanlık edecek, eğitim bakanlarının toplantılarını yapacakları ev sahibi ülke başkan yardımcılığı görevini yürütecektir. Bir önceki ve bir sonraki dönemin AB başkanları, bildirgeyi imzalamış olan ülkeler içinden BFUG tarafından bir yıllığına seçilen üç ülke ve Avrupa Komisyonu yönetim kurulunda bulunacak ve Avrupa Konseyi, EUA, EURASHE ve ESIB de danışman üyeler olarak yönetim kuruluna katılacaklardır. Berlin Toplantısı'ndan sonraki ilk toplantıda BFUG yönetim kurulu ve sekretaryanın görevleri tam olarak belirlenmiştir (Nyborg, 2003). Hem yönetim kurulu hem de BFUG alt çalışma grupları oluşturabilirler (Corbett, 2006, 9). Yine sayı olarak BFUG'la karşılaştırıldığında, bildirgeyi imzalayan her ülkenin bir temsilcisi bulunduğu için BFUG yönetim kuruluna oranla daha kalabalık bir gruptur. BFUG toplantılarında katılımcılar süreçle ilgili her türlü uygulamalarını (bilgilendirme, reform, toplantı vs) konusundaki bilgilerini paylaşmaktadırlar. Yönetim kurulu ise eğitim bakanlarının süreçle ilgili değerlendirme yapmak için iki yılda bir gerçekleştirdikleri toplantılarına yön vermektedir ve BFUG'a oranla daha sık toplanmaktadır (Haug ve Tauch, 2000, 16).

Yönetim kurulu yaptığı çalışmalarda BFUG'u destekleyecek, Bologna Süreci'nin etkin bir şekilde yönetilmesini sağlayacak, çalışma programının uygulanmasının eşgüdümünü ve kontrol edilmesini gerçekleştirecektir. Yönetim kurulunun sorumlulukları: Bologna Süreci'yle ilgili çalışmaları desteklemek;

Bologna Süreci'nin amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan yeni üyelere destek ve yardımda bulunmak; durum saptama çalışmalarının eşgüdümünü yapmak; BFUG üyelerinin ve BFUG tarafından seçilen özel uzmanların oluşturduğu çalışma grubunu organize etmek; bir sonraki eğitim bakanları toplantısının hazırlıklarını denetlemektir. BFUG, Bologna Süreci'nin amaçlarının gerçekleştirilmesi için gerekli ve uygun görüldüğü takdirde sorumluluklarını yönetim kuruluna devredebilir. Fakat resmi konularda karar vermek BFUG'un kendi sorumluluğundadır. Bütün izleme çalışmaları bir sonraki toplantının yapılacağı ülkenin sağlayacağı sekreterlik hizmetiyle desteklenecektir. Üç kişiden oluşan sekreteryaya 2003 yılı Aralık ayından itibaren çalışmaya hazır hale getirilmiştir. Sekreteryanın görevleri; bir sonraki eğitim bakanları toplantısının yönetimi ve gerçekleştirilmesiyle ilgili sorumlulukları, BFUG ve yönetim kurulu tarafından istenilen sekreterlik çalışmalarını, BFUG veya yönetim kurulunun yönetiminde, çalışma programının uygulanmasıyla ilgili özel olarak verilen görevleri yerine getirmektir (Nyborg, 2003).

Prag Bildirgesi sonrasında yapılan çalışmalar. Prag Bildirgesi'nde Bologna Süreci'ne ilişkin çalışmaların yaygınlaştırılması desteklenmiş; BFUG, Prag Toplantısı'na katılan eğitim bakanları tarafından uluslararası seminerler düzenlenmesi için özendirilmiştir. Bu seminerlerin özellikle akreditasyon ve kalite güvencesi konusunda işbirliği, tanınma, Bologna Süreci'nde kredilerin kullanılması, ortak derecelerin geliştirilmesi, hareketliliğin önündeki engeller ve sürecin sosyal boyutu, Bologna Süreci'nin genişlemesi, yaşam boyu öğrenme ve öğrenci katılımıyla ilgili olması istenmektedir (Prag Bildirgesi, 2001).

Bu özendirmeye BFUG, Prag Toplantısı'ndan Berlin Toplantısı'na kadar geçecek iki yıllık sürede uygulanması için bir çalışma programı geliştirerek, Prag'da görüşülen konuları içeren 10 tane seminer düzenlemiştir. Bu 10 seminer 2001 ilkbaharından 2003 yılının yaz aylarına kadar geçen sürede gerçekleştirilmiştir (Nyborg, 2003). Bu seminerler Prag Bildirgesi'nde belirtilen ve sorunların yaşanmakta olduğu altı alanla ilgilidir. Bu alanlar: Kalite güvencesi ve akreditasyon, tanınmayla ilgili sorunlar ve kredi sisteminin kullanılması, ortak derece yapılarının geliştirilmesi, derece yapıları ve akademik niteliklerin düzenlenmesi, Bologna Süreci'nin sosyal boyutu, yaşam boyu öğrenmedir. Bu seminerlere başta ulusal bakanlıkların temsilcileri, uluslararası örgütler, uzmanlar,

akademisyenler, öğrenciler, sanayi kuruluşlarının temsilcileri olmak üzere toplam 1000'den fazla kişi katılmıştır (Zgaga, 2003, 7–8).

Avrupa Komisyonu'nun da Bologna Süreci'nde tam üye statüsüyle dikkat çeken katkıları bulunmaktadır. 2002 ve 2003 yıllarında komisyonun Eğitim ve Kültür Genel Direktörlüğü BFUG, hazırlık grubu ve diğer ilgililerin incelemeleri için ilerleme raporları oluşturmuştur. Bu raporlar dışında Avrupa Komisyonu sürece katılan ülkelerle ortak çalışmalar yaparak süreçte karşılaşılan sorunlara yönelik önlemler geliştirmeye çaba göstermektedir (Zgaga, 2003, 8).

Düzenlenen etkinliklerde Avrupa Komisyonu'nun dışında Avrupa Konseyi, EUA, EURASHE ve ESIB'in sürece olumlu katkılarının da özellikle belirtilmesi gerekmektedir. Avrupa Konseyi Bologna Süreci'ne taraf olarak bildirgeyi imzalayan ülkelerle "Avrupa Kültürel Konvansiyonu"nu imzalamış henüz Bologna Bildirgesi'ni imzalamayan Avrupa ülkeleriyle diğerleri arasında bir köprü görevi yapmıştır (Zgaga, 2003, 8).

Bu noktada Bologna Süreci ile Avrupa Kültürel Konvansiyonu'nun ilişkisinin açıklanması yarar sağlayacaktır. Prag Toplantısı'ndan sonra Avrupa Kültürel Konvansiyonu'nu imzalayan ülkelerin Bologna Süreci'ne katılabileceklerine; Avrupa Komisyonu'na da üye ülkeler gibi zirvelerde temsil edilme ve oy kullanma hakkı tanınmasına; Avrupa Konseyi, EUA, ESIB, EURASHE ve UNESCO/CEPES'in oy hakkı olmaksızın danışman olarak sürece katılmasına karar verilmiştir (Gümrükçü, 2005, 193–205).

Avrupa Konseyi'nin görevi yalnızca konvansiyonu imzalayan ülkeler arasında iletişim sağlamakla sınırlı kalmamıştır, iletişim dışında da çeşitli yönlerden sürece önemli katkılar yapmaktadır. Avrupa Konseyi'nin sürece katkıları aşağıda sıralanmaktadır. Buna göre Avrupa Konseyi (DGIV, 2003):

1. Sürecin gözlemcisidir (BFUG ve hazırlık grubundaki rolüyle),
2. Sürece taraf olan ülkeler arasında köprü vazifesi görmektedir,
3. Avrupa Yükseköğretim ve Araştırma Komisyonu (CD-ESR), ESIB ve EUA ile bir tartışma platformu oluşmasını sağlamıştır.
4. Tanınma ile ilgili konularda önemli bir aktördür,
5. Eylem programları yoluyla eğitim alanındaki çalışmalarda söz sahibidir.

Avrupa Konseyi tarafından oluşturulan CD-ESR'ın; Avrupa Kültürel Konvansiyonu'nu imzalayan 49 ülkenin hükümet ve akademik temsilcileri, Avrupa Konseyi'ne gözlemci olarak katılan ülkelerin temsilcileri (İsrail, Kanada, Japonya, Meksika ve ABD), yükseköğretim alanında etkin olan ESIB ve EUA gibi örgütlerden oluştuğu için önemli bir rolü vardır. 2001 ve 2002 yılında CD-ESR tarafından Bologna Süreci ile ilgili yuvarlak masa toplantıları düzenlenmiştir (DGIV, 2003). Örneğin, CD-ESR tarafından, CD-ESR'ın bütün üyelerinin hazır bulunduğu bir oturumda Bologna Süreci'yle ilgili bir tartışma düzenlenmiş ve bu tartışma 50'den fazla temsilcinin katılımıyla Prag ve Berlin Toplantısı arasındaki zamanda en geniş katılımlı etkinliklerden biri olmuştur (Zgaga, 2003, 8).

Avrupa Konseyi tanınmayla ilgili konularda da önemli bir aktör konumundadır. Konsey, Portekiz'den yetkililerle Prag ve Berlin Toplantıları arasındaki zamanda resmi Bologna seminerleri düzenlemiştir. 1997 Lizbon Tanınma Toplantısı'nın beşinci yıldönümünde 2002 yılında yine Lizbon'da Bologna Süreci kapsamında tanınmaya ilişkin konulara yönelik bir konferans daha düzenlenmiştir. Bunların dışında Avrupa Konseyi, Bologna Süreci ile ilgili seminerlere katılarak katkıda bulunmuş ve ileriki yıllarda bu gibi çalışmalara destek vereceğini belirtmiştir (DGIV, 2003).

CD-ESR üyelerinden biri olan EUA, 2001–2003 yılları arasında çeşitli yükseköğretim kurumlarıyla karşılıklı çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar dikkat çekecek kadar çok sayıda ve tür olarak çok çeşitli olarak nitelendirilebilir. Bu çalışmalar arasında Konsey toplantıları, EUA üyesi kurumlarla toplantılar, süreçteki resmi kurulların çalışmalarına gözlemci olarak ve seminerlere etkin olarak katılmak, pilot projeler hazırlayarak Avrupa Konseyi tarafından yürütülen Sokrates programına katkıda bulunmak, AKTS ve diploma eki gibi konularla ilgilenen danışmanların eşgüdümünü sağlamak gibi çalışmalar bulunmaktadır (Zgaga, 2003, 8).

Yine aynı komiteye üye olan ESIB de sürece etkin olarak katılmaktadır. Eğitim bakanlarının Prag Toplantısı'nda öğrencilerinin girişimleri “sürecin etkili, etkin ve yaratıcı ortakları” şeklinde nitelenmiş, 2001 yılındaki Göteborg Bildirgesi ile başlatılan çalışmaların öğrencilerin sürece etkin katılımlarının ilk adımları olduğu belirtilmiştir (Belov, 2005, 47). Öğrenci örgütleri, 2001–2003 yılları arasında izleme sürecinin Prag Bildirgesi ile resmen başlatılmasından sonra sürece etkin bir şekilde katılmışlardır. Bu tarihten sonra düzenlenen izleme süreci

seminerlerinin tamamına öğrenci temsilcileri katılmışlar ve katıldıkları seminerlere olumlu katkılar yapmışlardır. Avrupa çapında ESIB tarafından çok sayıda etkinlik düzenlenmiştir ve Bologna Süreci'nin önemli konularından biri olup da Avrupa'daki öğrenci örgütleri tarafından henüz tartışılmamış bir konu kalmamıştır. Sonuçta ESIB tarafından süreçle ilgili oldukça önemli bilgi ve belgeler sağlanmıştır. ESIB'in Brüksel Öğrenci Bildirgesi'nde (2001), AYA'nın oluşturulması için yükseköğretime erişimin herkese eşit oranda sağlanmasının gerekli olduğu belirtilmektedir. 5. Avrupa Öğrenci Toplantısı Bildirgesi (2003), öğrencilerin yurtdışı öğrenim görmelerinin yararlarını vurgulamakla birlikte öğrenci hareketliliğinin önündeki engellere dikkati çekmektedir (Zgaga, 2003, 9).

Brüksel Öğrenci Bildirgesi'nde ESIB'in, AYA'nın oluşturulmasına etkin bir şekilde katılmakta olduğu belirtilmiştir. Bildirgede, Prag Toplantısı'na kadar tartışmaların eğitim sistemlerinin uyumunun sağlanmasına odaklandığı Ancak AYA'nın oluşturulması eğitsel, yapısal ve kurumsal değişimden daha fazlasını gerektirmekte olduğu, yükseköğretimin sosyal boyutunun da önem kazandığına dikkat çekilmektedir. Brüksel Öğrenci Bildirgesi'nde Bologna Süreci'nin daha çok sosyal boyutuna değinilmiştir. ESIB, sürecin sosyal boyutunu demokratik ve herkesi kapsayan bir yükseköğretim ortamının oluşturulması ve öğrencilerin süreçteki rollerinin artırılması çabası olarak görmektedir. Öğrencilerin rollerinin artırılması öğrencilerin daha etkin bireyler olabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması anlamında kullanılmaktadır. Sosyal konularla ilgili olarak ESIB bazı öncelikli alanlar belirlemiştir. Öncelikle hükümetler yükseköğretim olanaklarının geliştirilmesini sağlayarak herkesin yükseköğretime erişimde eşit olmasını garanti altına almalıdır. Öğrenciler yükseköğretimin temel unsurlarından biri olarak kabul edilmeli ve yalnızca müşteri olarak görülmemelidir. Yükseköğretimin tüketime yönelik bir meta olarak görülmesi sosyal boyutlarının küçümsenmesine yol açacaktır. Ayrıca AYA'nın kilometre taşlarından biri olan hareketliliğin önündeki engeller kaldırılarak, eşitsizliklerin giderilmesine yardımcı olunabilir. Yükseköğretimde yaşam boyu öğrenmeyle ilgili düzenlemeler toplumun demokratik gelişimi ve bireysel gelişimi üzerinde etkilidir. Yaşam boyu öğrenmenin önündeki sorunları gidermek için yükseköğretimin daha esnek ve sınırsız olması gerekmektedir (ESIB, 2001).

Yine ESIB tarafından Atina'da düzenlenen toplantı sonrasında yayımlanan Beşinci Avrupa Öğrenci Toplantısı Bildirgesi'nde, öğrencilere

yükseköğrenimlerinin bir bölümünde yurt dışında öğrenim görebilmek için eşit fırsatlar verilmesinin gerekliliğine değinilmektedir. ESIB'e göre hareketlilik için eşit fırsatların sağlanması kültürel ve eğitimle ilgili nedenlerden dolayı önemlidir. Öğrenci hareketliliğinin istenilen şekilde gerçekleştirilebilmesi için hareketliliğin önündeki engeller kaldırılmalıdır. Bu engellerin kaldırılabilmesi için öğrencilere finansal destek sağlanması, kayıt harcı istenilen yükseköğretim kurumlarında öğrencilere harç ödemeleri için burs verilmesi, öğrencilerin kolay vize alabilmesi için politik düzenlemeler yapılması, öğrencilere ücretsiz dil öğrenimi şansı tanınması gibi önerilerde bulunulmuştur. Öğrenciler yurtdışına öğrenim amacıyla gittiklerinde uyum sorunlarının giderilmesi gereklidir. Öğrencilere gittikleri ülkeyle ilgili bilgi sağlayacak rehberlik ve danışma servisleri oluşturulmalı, öğrencilere bilgi vermeye yönelik internet üzerinden ulaşılabilecek kitapçıklar hazırlanmalıdır. Öğrencilere konaklama ve sağlık hizmetleri konusunda yardımda bulunacak kurumlar oluşturmak için düzenlemeler yapılmalı, hem yükseköğretim kurumları hem de toplumda öğrencilere daha kolay uyum sağlayabilmek amacıyla sıcak bir atmosfer oluşturulmalıdır. Hareketlilik Avrupa'nın kültürel çeşitliliği içinde farklı kültürlerin tanınmasına olanak sağlaması gerekmektedir (ESIB, 2003).

Süreçte çabalarıyla ön plana çıkan örgütlerden bir başkası da mesleki eğitim alanında çalışmalar yapan EURASHE'dir. İzleme çalışmalarına etkin katkılar yapan EURASHE süreçteki önemli noktaların net anlaşılmasını sağlamıştır. 2003 yılında Macaristan'ın Gyöngyös kentinde EURASHE tarafından düzenlenen konferansta mesleki eğitim veren yükseköğretim kurumlarının AYA'nın oluşturulmasına katkı sağlayacağı tasdik edilmiştir. Konferansta mesleki yükseköğretim kurumlarının iki aşamalı derece yapısını uygulayarak ve öğrencileri çalışma dünyasına hazırlayarak sürecin sosyal boyutuyla ilgili görevini de yerine getirmekte olduğu vurgulanmıştır. EURASHE'nin Prag ve Berlin toplantıları arasında izleme sürecine bir başka somut katkısı da Avrupa'da Önlisans Düzeyinde Mesleki Eğitim (Survey of Tertiary Short-Cycle Education In Europe) adlı çalışma olmuştur. Çalışmada Avrupa ülkelerindeki önlisans eğitimine değinilmekte ve bu alanla ilgili konularda tartışmalara yer verilmektedir (Zgaga, 2003, 9). Yine aynı konferansta sunulan araştırma esas alınarak şu önerilerde bulunulmuştur (Kirsch, Beernaert ve Nørgaard, 2003, 79–81):

- Meslek yüksek okulları Bologna Süreci'yle ilgili tartışmalara katılmalıdırlar.

- Üniversiteler ve meslek yüksek okulları arasında işbirliği özendirilmelidir.
- Meslek yüksek okullarından üniversitelere geçişi düzenleyecek bir çalışma grubu kurulmalıdır.
- Yaşam boyu öğrenme fırsatlarının geliştirilmesi için lisans ve önlisans aşamaları arasında geçiş yapmaya yönelik engeller kaldırılmalıdır.
- Mesleki yükseköğretimin şeffaflığını ve anlaşılabilirliğini artırmak için Avrupa'da sektörle ilgili ortak terminoloji ve unvanlar geliştirilmelidir.
- Meslek yüksek okullarında öğrenci sayısı açısından düşük mezuniyet ortalamasının yükseltilebilmesi için esnek öğrenme olanakları geliştirilmelidir.
- Önlisans derecelerinin anlaşılabilirliğini geliştirmek için AKTS ve diploma ekinin kullanımı özendirilmelidir.
- Kalite güvencesi ve akreditasyonla ilgili uygulamalar önlisans düzeyinde yükseköğretim veren kurumlarda da uygulanmalıdır.
- AB eğitim programları kapsamında meslek yüksek okulları düzeyinde hareketlilik ve program geliştirmeye yönelik projelere finansman sağlanmalıdır.

Süreçte çok sayıda çalışma ve dikkat çekici girişim bulunmaktadır. Çalışmada önceden adı geçen EUA, ESIB, EURASHE, EAIE, CRE, SEFI ve ENQA dışındaki örgütler de devam eden süreçte yapıcı çalışmalar yürütmektedirler. Bu örgütler arasında Danimarka ve İspanya Rektörler Birliği, Avusturya Öğrenciler Birliği, Fransız İşletme Eğitimi Derneği, Finlandiya Siyaset Enstitüleri Birliği, Avrupa Komisyonu Eğitim Ve Kültür Genel Direktörlüğü, Salamanka Üniversitesi, ENIC/NARIC çalışma grupları vb. sayılabilir (Belov, 2005, 47). Bunlar dışında mühendislik, güzel sanatlar ve hukuk alanında çeşitli örgütlerin görüşleriyle birlikte Ortak Kalite Girişimi, Tuning Projesi, Ortak Yüksek Lisans Projesi, Kalite Kültürü Projesi, gibi çalışmalar dikkat çeken girişimlerdir (Zgaga, 2003, 9).

Avrupa Ulusal Mühendislik Örgütleri Federasyonu (FEANI), Avrupa'daki mühendislik eğitiminin içeriğindeki uyumu geliştirdiği ve mühendislik fakültelerindeki öğrencileri için hareketlilik fırsatlarını artırdığı için Bologna ve Prag Bildirgesi'ni desteklemektedir. FEANI her iki bildirmede belirtilen amaçların

gerçekleştirilmesinin kolaylaştırılması için bütün ilgi gruplarıyla (hükümetler, üniversiteler, profesyonel örgütler vb.) birlikte hareket edecektir. Bu çalışmalarda FEANI, sürece katılan ülkelerin yükseköğretim sistemlerindeki çeşitliliği ve Avrupa Komisyonu'nun önerilerini göz önüne alacaktır. Ayrıca FEANI mühendislik programlarının bildirgelerde belirtilen derece yapıları sistemine paralel bir şekilde düzenlenmesini önermektedir (FEANI, 2001).

Avrupa Sanat Enstitüleri Birliği (ELIA) ve Avrupa Konservatuarlar Birliği (AEC) Avrupa'da 550'den fazla sanat eğitimi veren kurumu temsil etmektedirler. ELIA ve AEC Bologna Süreci'nin potansiyeline inanmakta ve bu süreçte bildirgeyi imzalayarak süreci başlatan Avrupa ülkelerinin eğitim bakanlarını desteklemektedir. Her iki birlik de uluslararası işbirliği için süreci önemli bir dönüm noktası olarak görmektedir. Ayrıca Prag Bildirgesi'nde belirtilen yükseköğretimin kamu yararına olması gerektiği de desteklenen bir diğer konudur (AEC-ELIA, 2003).

Avrupa Hukuk Fakülteleri Birliği (ELFA), 2000'de Amsterdam, 2001'de Milano ve 2002'de Riga'da yaptığı üç konferansla Bologna Bildirgesi'ni ve Bologna Bildirgesi'nin hukuk eğitimine etkisini değerlendirmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda ELFA aşağıdaki saptamaları yapmıştır. ELFA, Bologna Bildirgesi'nde belirtilen amaçları; Avrupa'da yükseköğretimde kalite, şeffaflık ve hareketliliğin geliştirilmesini, yükseköğretim kurumlarının rekabet gücünün artırılmasını ve yükseköğretim sistemlerinin uyumunun sağlanmasını desteklemektedir. Riga Konferansı'nda ve internet sayfasında belirtildiği gibi farklı ülkelerden ELFA üyesi olan hukuk fakülteleri Bologna Bildirgesi'nin öngördüğü amaçları gerçekleştirebilmek için öğretim programlarında değişiklikler yapmışlar ya da yapmaktadırlar (ELFA, 2002).

Prag Bildirgesi sonrasında başlatılan projeler. Bologna Süreci'yle yakından ilgili girişim ve projeler sürece önemli katkılar sağlamaktadır. Örneğin, Bologna ve Prag Bildirgesi'nin içeriğinde belirtilen kaliteyle ilgili çalışmalarını gerçekleştirmeyi amaçlayan Ortak Kalite Girişimi, Avrupa'da lisans ve yüksek lisans programlarında kalite güvencesi ve akreditasyon için oluşturulmuş resmi statüsü olmayan bir işbirliği ağıdır. Girişim birbiriyle karşılaştırılabilir kalite güvencesi ve akreditasyon sistemleri bulunan bazı Avrupa ülkelerindeki kalite güvencesi ve akreditasyon ajansları ve yükseköğretimle ilgili kuruluşlar tarafından

(Almanya, Avusturya, Belçika, Danimarka, Hollanda, İtalya, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İsviçre ve Norveç) 2001 yılında Maastricht’de yaptıkları toplantı sonucunda başlatılmıştır. Girişimin çalışmaları lisans ve yüksek lisans programlarında şeffaflığı sağlamaya yöneliktir. Maastricht’de ilk toplantısını yapan ülke temsilcileri, Bologna Süreci kapsamında kalite güvencesine yönelik gelişmeleri tartışmıştır. Sonuçta konuyla ilgili ortak sorunların yaşanmakta olduğu ve yaşanan sorunların çözümü için farklı ülkelerde farklı yaklaşımların benimsendiği görülmüştür. Bu nedenle benzer sorunlara benzer çözümler için ortak bir zemin oluşturulması ve bilgi paylaşımının gerektiği vurgulanmıştır (Zgaga, 2003, 30–31).

Süreçle ilgili başlatılan bir proje olan Tuning Projesi, Avrupa ülkelerinin yükseköğretim sistemlerinin Bologna Süreci’ne uyumlu hale getirilmesi amacıyla 2000 yılında bir grup üniversitenin “Avrupa’da Eğitsel Yapıların Ayarlanması” adlı bir pilot proje oluşturması ve bu proje için EUA ve Avrupa Komisyonu’na başvurması ile başlamıştır. Tuning adı, üniversiteler arasında uyum ve Avrupa genelinde eğitim programlarında ortak bir anlayış oluşturulmak istenilmesi nedeni ile verilmiştir. Projenin birinci aşaması 2000–2002 yılları arasında ikinci aşaması ise 2003–2004 yılları arasında tamamlanmıştır. Tuning projesi iş gücünün belirlenmesinde öğrenme çıktıları ve yeterliğe dayalı bir yaklaşım önermektedir. Projede lisans düzeyinde öğrencilerin kazanmaları gereken beceriler genel yeterlikler ve konu alanı yeterlikleri şeklinde iki ana başlık altında toplanmıştır (Kısakürek, 2006)

Ortak Yüksek Lisans Projesi ise AYA’nın oluşması sırasında ortaya çıkacak yapısal sorunları görmek, bu sorunlara çözüm üretmek, iyi örnekleri yaymak ve üniversitelerin ortak programlar yoluyla Avrupa bütünleşmesine nasıl katkıda bulduklarını görmek amacıyla EUA tarafından geliştirilmiştir. Projenin pilot uygulaması için en az üç üniversite tarafından ortaklaşa olarak yürütülmekte olan 11 program seçilmiştir. Projenin önem verdiği konular kalite güvencesi ve tanınma, öğrenci deneyimi ve hareketliliği, öğretim programlarının uyumu ve bu uyumun sürekli hale getirilmesidir. Projenin bulguları A. Rauhvargers ve C. Tauch tarafından gerçekleştirilen “Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe” başlıklı araştırmanın bulgularına dayanmaktadır. Araştırma sonucunda hazırlanan raporda Avrupa ülkelerinde yüksek lisans derecelerinin birbirinden

farklı şekilde tanımlanmış olduğu ve bu nedenle tanınmayla ilgili ciddi yasal sorunlar yaşandığı belirtilmiştir (EUA, 2004, 6–7; Güven ve Arıkan, 2005).

Yine EUA tarafından yürütülen bir başka proje olan Kalite Kültürü Projesi'nin ana hedefi üniversitelerde kurumiçi kalite kültürü bilincinin gelişmesini desteklemek ve kalite kültürü unsurlarının yayılmasına ve uygulanmasına yardım etmektir. Ayrıca Kalite Kültürü Projesi ile Bologna Süreci'nin anlaşılmasına katkı yapmak amaçlanmıştır. Bunu başarmak için, katılımcı üniversitelerin işbirliğiyle kaliteyle ilgili gerekli kavram ve araçların tanımlandığı, kalite kültürünün yürütülmesine yönelik çerçeve geliştirilmiştir. Alt proje olarak, bazı kalite kültürü görüş ve araçlarının tanımlandığı bir eylem planı oluşturulmaya çalışılmıştır. 134 yükseköğretim kurumunu kapsayan proje üç aşamadan oluşmuş ve 2002 yılında başlayıp 2006 yılında tamamlanmıştır. Oluşturulan çalışma grupları konuyla ilgili ilkeler, hedefler ve üniversitelerdeki uygulamalardaki eksiklikleri (araştırmaları yönetecek merkezi bir ofisin olmaması, kurumsal personel geliştirme, kurumiçi veya kurumlararası iletişim stratejilerinin olmaması vb) belirlemişlerdir (EUA, 2006, 5–8).

Yukarıda değinilen kurumsal düzeyde yapılan çalışmaların yayılması ulusal destek olmadan mümkün görülmemektedir. 2001–2003 döneminde bildirgeyi imzalayan ülkelerden sürece daha etkin bir şekilde katılmaları beklenmektedir. Bu ülkeler yükseköğretim sistemlerinde önemli reformlar gerçekleştirmektedirler. Süreçle ilgili olup da, yapılan çalışmaları gereksiz gören herhangi bir ülke yoktur, yapılan çalışmalarla gelecekte yükseköğretimde yaşanabilecek sorunlara çözüm bulunmaya çalışılmakta ve sürece katılan bütün ülkeler reform çalışmalarını gündemlerine almaktadırlar. Sürece katılan ülkelerden yalnızca biri yükseköğretim sisteminde reform yapsa bile diğer ülkeler bu reformu inceleyerek kendilerine örnek olması gereken tarafları üzerinde çalışmalar yapmaktadırlar. Böylece farklı ülkelerde ulusal yükseköğretim sistemlerini ilgilendiren reformlar, konuya ilişkin bilgilerin paylaşılmasıyla uluslararası düzeyde işbirliğinin artırılmasına yardımcı olmaktadır. Bu açıdan Bologna Süreci ortaya çıkan yeni koşullar altında birbiriyle daha uyumlu, karşılaştırılabilir, ülkeler arasındaki ilişki ve işbirliğinin daha fazla olduğu; küresel anlamda ulusal ve kurumsal cazibenin artırılmaya çalışıldığı bir yükseköğretim alanının gerekli olduğunu belirtmektedir (Zgaga, 2003, 7).

2001–2003 izleme süreci Sorbon'da belirlenen, Bologna ve Prag'da geliştirilerek net bir şekilde ortaya konulan amaçlara daha kararlı bir katılımın

sağlandığı dönem olmuştur. Bu dönemde Bologna Süreci genişleyerek hükümetlerarası bir süreç olmaktan çıkmış, uluslararası örgütleri, yükseköğretimle ilgili kuruluşları, öğrenci örgütlerini vb. ilgi gruplarını da kapsayarak daha da genişlemiştir. Bu nedenle süreç belirlenmiş olan amaçların daha da ayrıntılı bir hale getirildiği bir aşamaya girmiştir. Bu aşama sürecin ve AYA'nın geleceğinde önemli bir noktadır, çünkü sürecin amaçlarıyla ilgili ayrıntıların belirlenmesi için somut veriler gerekmektedir. Ayrıntıların belirlenmesi amaçların uygulanmasında yükseköğretim kurumları tarafından uygun yöntemler geliştirmek için gerekmektedir. Bu açıdan eğitim bakanlıkları tarafından yasal engellerin kaldırılması önemlidir (Zgaga, 2003, 7).

Prag Bildirgesi sonrasında düzenlenen seminerler hazırlanan resmi raporlar. Prag Bildirgesi'nin imzalanmasından sonra 2003 yılındaki Berlin Toplantısı'na kadar, özellikle sorun yaşanan altı konuda ve Bologna Süreci'nin diğer alanlarıyla ilgili dört konuda toplam 10 resmi seminer düzenlenmiştir. Seminerler Mart 2002 ve Haziran 2003 dönemleri arasında 10 ülkede (Hollanda, Portekiz, İsviçre, İtalya, Finlandiya, Danimarka, Yunanistan, Norveç ve Çek Cumhuriyeti) gerçekleşmiştir. Seminerleri ülkelerin ulusal eğitim bakanlıkları ve rektörler konferanslarıyla birlikte Avrupa Konseyi, EUA, yükseköğretim kurumları ve öğrenci örgütleri organize etmişlerdir. Seminerler sürece katılan ve katılmak için başvuru yapan bütün ülkelere katılımcılara, Avrupa Komisyonu, Avrupa Konseyi, EUA, EURASHE, ESIB temsilcilerine ve bunlar dışında sürece ilgi duyan örgüt ve kişilere açıktır. Seminerlere toplam olarak 1000'den fazla kişi katılmıştır (Zgaga, 2003, 7–8).

Bu seminerlerden başka Eğilimler III (Trends III) raporunun da altı çizilmesi gereken bir gelişme olduğu vurgulanabilir. Bu çalışma Bologna Süreci'yle ilgili en önemli gelişmeleri incelemek amacıyla yapılmıştır ilk iki raporun aksine, Eğilimler III raporu yalnızca bu kaynaklardan değil öğrencilerin, işverenlerin ve yükseköğretim kurumlarının verdiği bilgileri de içererek sürecin durumuyla ilgili daha ayrıntılı bilgiler vermektedir. Eğilimler III, ilk iki raporun bir devamı niteliğindedir. Rapordaki bulgulara göre 2001–2003 yılları arasında geçen iki yılda Bologna Süreci'yle ilgili farkındalık önemli ölçüde artmıştır. Ancak bu araştırma ve çeşitli araştırmaların sonuçlarına göre farkındalığın artmasına karşın, reformlar yükseköğretimle ilgili paydaşlar tarafından yeni tartışılmaya başlanmıştır.

Reformların uygulanmasıyla tartışmalar akademisyenlerden çok kurum yöneticileri tarafından gerçekleştirilmektedir. Estonya, Litvanya, İsveç, Almanya, İrlanda ve İngiltere’de reformlarla ilgili tartışmalar diğer ülkelere göre daha azdır. Ancak bu durum süreçle ilgili reformlar yapılmadığı şeklinde anlaşılmalıdır; reformlar bazen doğrudan süreçle ilişkilendirilmediği için fazla tartışma ortamı oluşmamış olabilir. Örneğin, İsveç’te Bologna Süreci’yle ilişkili reformlar Bologna adı altında yapılmamaktadır. Bütün disiplinleri ve farklı grup ve aktörleri içeren reformlar yapılmaktadır, üniversitelerin ancak %47’sinde Bologna koordinatörü pozisyonu oluşturulmuştur. Yükseköğretim kurumları yöneticileri arasında süreç yaygın bir şekilde desteklenmektedir. Yükseköğretim kurumları yöneticilerinin 2/3’ünden fazlası AYA’nın oluşturulmasında reformları gerekli görmekte, %20’si ise AYA fikrini desteklemektedir ancak zamanlamanın yanlış olduğu görüşündedir. Buna karşın reformlara yönelik tepkiler de görülmektedir. Norveç, Fransa, Belçika, Almanya, Macaristan, Portekiz, İrlanda ve İngiltere’de bu tepkiler daha fazladır. Bazı Güneydoğu Avrupa ülkeleri Bologna Süreci’ne resmi olarak katılmasalar da süreci referans alarak etkin şekilde amaçları gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Bologna Süreci’ni büyük ölçüde desteklemelerine karşın, üniversite rektörlerinin %62’si ve diğer yükseköğretim kurumlarının yöneticilerin de %57’si yükseköğretim kurumlarının amaçları gerçekleştirmede daha etkin olması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca yükseköğretim kurumları yöneticilerinin %46’sı ülkelerindeki yasal düzenlemelerin özerkliğe zarar vermekte olduğunu belirtmektedirler. Özellikle Belçika, Danimarka, Fransa, Almanya, Yunanistan, Macaristan, Polonya, Portekiz, Slovakya, Slovenya, İspanya, İsveç’teki yükseköğretim kurumları temsilcileri özerk karar vermenin önündeki engellere işaret etmektedirler. Hükümetlerin çoğunun yükseköğretim kurumlarının Bologna reformlarını uygulamaları için gerekli yasal çerçeveyi oluşturmalarına karşın, sürece katılan ülkelerin yalnızca yarısı reformların gerçekleştirilmesi için gerekli fonları yükseköğretim kurumlarına sağlamıştır. Ekonomik desteğin olmadığı bildirgeyi imzalayan ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarının yarısı tarafından belirtilmiştir. Yükseköğretim kurumları yöneticilerinin %75’i kurumlara Bologna reformlarına katılmaları için maddi destek sağlanması gerektiğini düşünmektedirler (Reichert ve Tauch, 2003, 2–4)

Eğilimler III raporunun bulgularının ışığında yükseköğretim kurumlarının süreçteki rolüne ilişkin EUA tarafından Berlin Toplantısı öncesinde düzenlenen

Graz Toplantısı'nın Bologna Süreci'nde önemi daha da artmıştır (Zgaga, 2003, 8). 28–30 Mayıs 2003 tarihleri arasında Graz'da yapılan İkinci Avrupa Yükseköğretim Kurumları Konvansiyonu'nda oluşturulan Graz Bildirgesi, EUA politikasının temel belgesidir. EUA Konseyi tarafından kabul edilmiş olan Graz Bildirgesi, eğitim bakanlarının Berlin Toplantısı'na gönderilmiştir. Bildirge, Berlin'de eğitim bakanlarına sunulmuş ve toplantıda görüşülmüştür. Bildirge, üniversitelere uzun dönemli vizyon sağlamayı ve Bologna Süreci'nin bir sonraki dönemi için önceliklerin belirlenmesini hedeflemektedir. Bildirge, Eğilimler III raporunun sonuçlarından hareketle, temel amacın Avrupa'da yapılan bütün yasal değişiklikleri, anlamlı akademik hedeflere ve kurumsal gerçekliklere dönüştürmek olduğunu vurgulamaktadır (Graz Bildirgesi, 2003).

Berlin Bildirgesi. 19 Eylül 2003'de 33 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanları, AYA'nın gerçekleştirilmesini hızlandırmak amacıyla gelecek yıllar için öncelikleri ve yeni hedefleri belirlemek ve kaydedilen ilerlemeyi gözden geçirmek için Berlin'de bir araya gelmişlerdir. Bakanlar, BFUG tarafından hazırlanan İlerleme Raporu'nu, sürece katılan bazı ülkeler ve yükseköğretim kurumları, ilgili kuruluşlar ve öğrenciler tarafından Prag ve Berlin arasında çalışma programının bir parçası olarak düzenlenen seminerlerin sonuçlarını ve EUA tarafından hazırlanan Eğilimler III Raporu'nu açıklamışlardır. Toplantıda ayrıca Bologna Süreci'yle ilgili ilerlemeleri içeren ulusal raporlar, Avrupa Komisyonu ve Avrupa Konseyi'nin sürecin uygulanmasındaki desteklerini belirten mesajlara yer verilmiştir. Bakanlar, AYA'nın gelişmesinde yükseköğretim kurumları ve öğrenci örgütlerinin rolünü kabul etmişler; EUA tarafından Graz Bildirgesi ile verilen mesaja dikkat çekmişler, EURASHE'nin sürece yaptığı katkılara ve ESIB ile olan iletişime değinmişlerdir. Prag Toplantısı'ndan itibaren girişimleri daha uyumlu ve karşılaştırılabilir duruma doğru götürme, kurumsal ve ulusal düzeylerde AYA'nın kalitesini artırma girişimini memnuniyetle karşılamışlardır. Bu eyleme yükseköğretim kurumları, öğrenciler ve diğer tüm katılımcıların işbirliği güvencesi vermesi takdirle karşılanmıştır. Bakanlar, AYA'nın kurulmasını sağlayacak olan Bologna Süreci'nin tüm maddelerinin önemini ve kurumsal, ulusal ve Avrupa düzeyindeki çabaları artırma ihtiyacını vurgulamışlar ve sürece hız vermek amacıyla 2003–2005 yılları arasındaki iki yıl için orta vadeli öncelikleri gerçekleştirmeyi bizzat üstlenmişlerdir. Buna göre etkili kalite güvence sistemini

geliştirmek; iki aşamaya dayanan sistemin etkili kullanımını güçlendirmek ve çalışma süreleri ile derecelerin tanınma sistemini geliştirmek üzerine çabalar yoğunlaştırılacaktır. İleriye yönelik bu çalışmalara ilişkin, BFUG 2005 yılında yapılacak bakanlar toplantısı için durum saptama raporu düzenlemek, gelecek iki yıl için orta vadeli önceliklerin (iki aşamalı derece yapısı, kalite güvencesi ve akademik derecelerin tanınması) uygulanması ve kaydedilen ilerleme üzerine ayrıntılı bir rapor hazırlaması için görevlendirilmiştir (Berlin Bildirgesi, 2003). Ayrıca Mayıs 2005'te Bergen'de yapılacak zirveye kadar itibaren kalite reformu çalışmalarının tamamlanması öngörülmüştür. Buna göre 2005 yılına kadar kalite kontrolü için aşağıdaki çalışmaların tamamlanması öngörülmüştür (Gümrükçü, 2005, 204–205):

- Kalite Güvencesi ve Akademik değerlendirme için sorumlu kurum ve kuruluşların belirlenmesi,
- Üniversite, bölüm veya program düzeyinde akademik değerlendirmenin yapılması, öz değerlendirmenin işletilmesi, üçüncü kurumlardan gelen uzmanlar yoluyla eğitim ve öğretimin değerlendirmesinin yapılması, öğrencilerin bu akademik değerlendirmeye katılımları ve değerlendirme sonuçlarının açıklanması ve izlenmesi,
- Akreditasyon ve sertifika sistemi veya karşılaştırmalı bir sistemin geliştirilmesi,
- Uluslararası katılımın sağlanması, ortak çalışma alanlarının oluşturulması ve Akademik ve mesleki uzmanlık ağlarının kurulması.

Süreçteki gelişmeleri ortaya koyan durum saptama raporuyla ilgili kurallar BFUG tarafından belirlenecektir, ancak durum saptama raporunun sürece katılan ülkeler tarafından düzenlenmiş olan bilgilere ve raporlara dayanması gerektiği görülmektedir. Ayrıca katılımcı ülkeler Bologna Süreci'nin hedefleriyle ilgili olarak yükseköğretimde araştırma için gerekli bilgiye erişime hazırlanacaklar; devam eden araştırmalarla ilgili veri bankasına erişimi kolaylaştıracaklardır. Bakanlar, Berlin Bildirgesi'ndeki tüm konuların uygulanması konusunda Bologna Süreci'nin kurulları, bir sonraki Bakanlar toplantısına hazırlık için Bologna Süreci'nin tüm üyelerinin temsilcilerinden oluşacak olan BFUG tüm konuları uygulaması için görevlendirmiştir, AB dönem başkanı olan ülke tarafından yönetilen yönetim

kurulu da BFUG toplantıları arasında yapılmakta olan çalışmalarını denetleyecektir (Berlin Bildirgesi, 2003).

Berlin Bildirgesi'nde belirtildiği gibi 2005 yılında Bergen'de gerçekleşecek olan eğitim bakanları toplantısı öncesinde Norveç Eğitim Bakanlığı ilk defa BFUG'un çalışmalarını desteklemek için bir sekreteryaya oluşturmuştur. Üç kişiden oluşan sekreteryaya 2003 yılı Aralık ayından itibaren çalışmaya hazır hale getirilmiştir. Sekreteryanın görevleri, bir sonraki eğitim bakanları toplantısının yönetimi ve gerçekleştirilmesiyle ilgili sorumlulukları, BFUG ve yönetim kurulu tarafından istenilen sekreterlik çalışmalarını, BFUG veya yönetim kurulunun yönetiminde, çalışma programının uygulanmasıyla ilgili özel olarak verilen görevleri yerine getirmektir (Nyborg, 2003).

Berlin Bildirgesi'nde eğitim bakanları AYA'nın oluşturulmasında Bologna Süreci'nin bütün unsurların önemli olduğunu vurgulamışlar ve kurumsal çapta, ulusal çapta ve Avrupa çapında gösterilen çabaların artırılmasının gerekli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Çalışmalara ivme kazandırmak için iki yıllık sürelerle öncelikli maddelerin gerçekleştirilmesine ağırlık vermişlerdir. 2003–2005 yılı arasındaki öncelikli maddeler şunlardır (Nyborg, 2003):

- Etkili kalite güvencesi sistemlerinin desteklenmesi,
- İki aşamalı derece yapıları sisteminin kullanımının yaygınlaştırılması,
- Derece yapıları ve akademik çalışma sürelerinin tanınmasının iyileştirilmesi.

Berlin Toplantısı sonrasında Berlin Bildirgesi ya da diğer adıyla "AYA'nın Gerçekleştirilmesi" (Realising EHEA) başlıklı bildirme toplantıya katılan 40 ülkenin temsilcisi tarafından imzalanmıştır (YÖK, 2006, 50). Berlin'deki toplantıda Arnavutluk, Andora, Bosna Hersek, Vatikan, Rusya, Sırbistan-Karadağ ve Makedonya Cumhuriyeti'nin başvuruları kabul edilmiş ve sürece katılan ülke sayısı 40'a yükselmiştir (Aktan, 2007, 12–13). Berlin Bildirgesi'nde Sorbon, Bologna ve Prag'da belirlenen toplam dokuz eyleme bir başlık daha eklenmiştir. Buna göre, eğitim programlarının iki aşama yerine lisans-yüksek lisans ve doktora şeklinde üç aşamalı olarak düzenlenmesi; bu amaçla doktora programlarının ülkeler arasında uyumu artıracak şekilde yapılandırılması ve böylece doktora öğrencilerinin hareketliliğinin arttırılması; araştırma alanında kurumlararası

işbirliğine ivme kazandırılması ek eylem başlığı olarak belirlenmiştir (YÖK, 2006, 50).

Berlin Bildirgesi'yle sayısı 10'a çıkan amaçların hepsinin hem ulusal hem de uluslararası bir boyutu bulunmaktadır. Ayrıca zaman geçtikçe süreç geliştirilmekte; belirlenen 10 amaç birbiriyle daha da ilişkili bir hale gelmekte ve süreçle ilgili yeni kavramlar ortaya çıkmaktadır. Berlin Bildirgesi'nde belirtilen öncelikli maddeler çalışma programında anahtar bir konumdadır. Bildirgede eğitim bakanları BFUG'dan Bologna Süreci'yle ilgili çalışmaların eşgüdümünü gerçekleştirmesini ve 2005 yılındaki eğitim bakanları konferansında rapor vermesini istemiştir. Çalışmaların eşgüdümünü gerçekleştirmek için BFUG, Berlin Toplantısı'ndan Bergen Toplantısı'na kadar olan süre için çalışma programını Mart 2004 sonuna kadar oluşturmuştur. Bu dönemde BFUG çalışma programına 14 seminer dahil edilmiştir. Bu seminerlerin sorumluluğu genellikle sürece katılan ülkeler ve örgütler tarafından paylaşılmıştır (BFUG, 2005, 3).

BFUG çalışma programına dahil olan 14 seminerin sonucunda yapılan öneriler nitelikler çerçevesinin geliştirilmesine, kalite güvencesi ile ilgili çalışmalara ve Bergen Bildirgesi'nin oluşturulmasına katkıda bulunmuştur. Sürece katılan bütün ülkeler ulusal raporlarını hazırlamışlardır. Bu raporlar planlanan reformlar ve yapılanlar hakkında bilgi vermektedir. Bu çalışmalar dahilinde AYA için kapsamlı bir nitelikler çerçevesi geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur. BFUG, eğitim bakanlarına kapsamlı AYA nitelikler çerçevesi ve AB içinde geliştirilmekte olan yaşam boyu öğrenme çerçevesi arasındaki ilişkinin önemine dikkat çekmiş, eğitim bakanlarına 2007 yılından başlayarak 2010 yılına kadar AYA ile uyumlu bir ulusal nitelikler çerçevesi oluşturmalarını önermiştir. AYA nitelikler çerçevesinin üç akademik düzeyden oluşması ve birinci aşamanın daha kısa bir çalışma devresini de (önlisans) içermesi önerilmiş ve her derecenin tamamlanması için kredi sınırları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir (BFUG, 2005, 3–4):

- Önlisans: 120 AKTS kredisi,
- Lisans: 180–240 AKTS kredisi,
- Yüksek lisans: 90–120 AKTS kredisi (en az 60 kredilik yüksek lisans dersi)
- Doktora düzeyi için kesin belirlenmiş bir kredi yoktur.

Diğer bir öncelikli konu olan kalite güvencesi alanında işbirliğine ilişkin Berlin Toplantısı'nda eğitim bakanları ENQA'yı EUA, EURASHE ve ESIB ile birlikte kalite güvencesinde ortak ilkeler ve ölçünler, kalite güvencesi kurulları için akran değerlendirme sistemi oluşturması için görevlendirmişlerdir. Bu konuda BFUG, AYA için kalite güvencesi ölçünlerinin ve akran değerlendirme modelinin sürece katılan ülkeler tarafından ulusal düzeyde uygulamaya konulup değerlendirilebileceğini belirtmiştir (BFUG, 2005, 4).

Başka bir öncelik konusu olan ortak derece yapısı ve derecelerin tanınması için hükümetlerin ortak dereceler için yasaları gözden geçirmeleri ve yeni yasaları uygulamaya sokmaları gerektiği vurgulanmıştır. 2005 yılının Nisan ayına kadar Bologna Süreci'ne katılan 40 ülkeden 31'i ve sürece katılmak için başvuran aday ülkelere beşi Lizbon Tanınma Sözleşmesi'ni imzalamıştır. BFUG, eğitim bakanlarına sürece katılan ülkelere tanınma antlaşmasını henüz imzalamamış olanlardan gecikmeden antlaşmayı imzalamasını önermiştir (BFUG, 2005, 4).

Çalışma programındaki seminerlere ek olarak Bergen'de Bologna Süreci'nin gelecek aşamalarını görüşecek olan eğitim bakanlarına Avrupa üniversitelerindeki gelişmeleri anlatan Eğilimler IV (Trends IV) raporu hazırlanmıştır. Rapor özellikle Berlin Bildirgesi'nde belirtilen üç öncelikli alan: Derece yapıları, kalite güvencesi ve tanınmayla ilgili hükümetlerin çalışmalarını ortaya koymaktadır. Eğilimler IV, 62 üniversiteye yapılan saha ziyaretleri sonunda hazırlanan kapsamlı bir rapordur. Saha ziyaretlerinin yanı sıra ulusal rektörler konferansları tarafından doldurulan anketler de Bologna Süreci'yle ilgili yasal düzenlemeler ve gelişmeler konusunda bilgi sağlamıştır. Saha ziyaretlerinden çıkan sonuca göre kurumsal aktörler bu düzenlemelerin uygulanmasında karşılaşılan sorunları işbirliğiyle çözmektedirler. Bu düzenlemelerle ilgili akademisyenler arasında değişimin gerekliliğine ilişkin fikir birliği vardır, eleştiriler hangi reformların ne ölçüde desteklenmesi gerektiğine yöneliktir (Reichert ve Tauch, 2005, 2).

Örneğin, Avrupa çapında üç aşamalı derece yapısının uygulanmasına yönelik düzenlemelerde önemli aşama kaydedilmiş olmasına karşın, az sayıda ülkede yapısal reformlarla ilgili yasal sorunlarla karşılaşılmaktadır. Yapısal değişimin öğretim programlarındaki düzenlemelerle desteklenmesi gerekmektedir ama bu henüz çoğu ülkede gerçekleşmemiştir. Öğrenim sürelerinin düzenlenmesi kolay bir değişiklikken toplumda lisans aşamasındaki değişikliklerin ve nitelikler

çerçevesindeki düzenlemelerin hangilerinin işgücü piyasalarının gereksinimlerine yönelik olduğu konusunda yanlış anlaşılabilir olabilmektedir. Eğilimler IV raporu için ziyaret edilen üniversitelerin büyük bir çoğunluğu lisans mezunlarının istihdamıyla ilgili kaygılar taşımaktadırlar. Lisans dönemi kısaltılan ülkelerde akademisyenler lisans dönemi kapsamındaki niteliklerin yeterli olduğunu düşünmedikleri için öğrencilerine yüksek lisans bitirene kadar yükseköğrenime devam etmelerini önermektedirler. Öte yandan yapısal reformların daha önce başladığı ülkelerdeki yükseköğretim kurumları lisans mezunlarının istihdamıyla ilgili daha az sorun yaşadıklarını bildirmişlerdir. Raporda belirtilen bulgulara göre üniversiteler çalışmalarında kalitenin artırılmasının önemini farkındadırlar. Kurumlar arasında işbirliğinin gelişmesi, kalite güvencesi kurullarının oluşturulmasının yanında Eğilimler IV raporu kalite güvencesinde direk etkisi olan faktörlerden olan öğrenci katılımına ve kurumsal özerkliğe dikkat çekmiştir. Kalitenin gelişmesi Avrupa’da kurumlar arasında niteliklerin tanınmasında anahtar faktörlerden biri olarak görülmektedir. Saha ziyaretleri tanınma konusunda önemli gelişmeler kaydedildiğini ve Bologna Süreci’nde şeffaflığı sağlayacak araçların, özellikle AKTS ve diploma ekinin kullanımına daha fazla önem verilmesi gerektiğini göstermektedir. Diploma ekinin ziyaret edilen ülkelerde Berlin Bildirgesi’ne uygun olarak kullanılmakta olduğu görülmüştür; fakat öğrenme çıktılarına ilişkin net bilgiler verilmesiyle ilgili sorunlar hala sürmektedir (Reichert ve Tauch, 2005, 2–3).

Bergen Bildirgesi. Bergen Bildirgesi 19–20 Mayıs 2005 tarihleri arasında Bologna Süreci’ne katılmış ülkelerin yükseköğretimden sorumlu bakanlarının Norveç’in Bergen şehrindeki toplantıları sonunda kabul edilmiştir. Bu konferansın amacı gelinen nokta ile ilgili bir ara değerlendirme yapmak ve 2010’a doğru hedefleri ve öncelikleri belirlemektir. Bu toplantıda, Bologna Süreci’ne yeni katılan ülkelere Ermenistan, Azerbaycan, Gürcistan, Moldova ve Ukrayna hazır bulunmuştur. Bologna, Prag ve Berlin Bildirgesi’nde açıklanan sürecin ilkeleri, hedefleri ve güvenceleri konusunda ortak bir anlayışın paylaşıldığı belirtilmiştir. Ayrıca 2010 yılına kadar AYA’nın oluşturulması için Bologna Süreci yoluyla eğitim politikalarında eşgüdüm sağlanması karara bağlanmıştır. Yükseköğretim kurumlarındaki akademisyen ve öğrencilerin sürecin ortakları oldukları vurgulanmış; böylece sürecin uygulanmasına ilişkin rolleri çok daha önemli hale

gelmiştir. Akademisyen ve öğrencilerin AYA'nın oluşturulması için gösterdikleri çabaların desteklendiği belirtilmiştir. Yükseköğretim kurumlarının sürece olan bağlılıkları takdir edilmekle birlikte Avrupa'da yenilikçi eğitim ve öğretim süreçlerinin başlatılması yolunda öğretim programlarındaki yapısal değişikliğin etkisinin görülebilmesi için zamana gerek duyulduğu vurgulanmıştır (Bergen, Bildirgesi, 2005).

Bergen Toplantısı'nda BFUG'un 2003–2005 yıllarındaki gelişmeleri içeren raporu ve EUA tarafından hazırlanan Eğilimler IV raporundan edinilen bilgiler ışığında belirlenen hedeflere ulaşmada önemli bir ilerleme kaydedildiği belirtilmiştir. Toplantıda BFUG'dan üç önceliğe yönelik (derece yapıları, kalite güvence ve derecelerin ve çalışma dönemlerinin tanınması) hazırlaması istenilen ara değerlendirme raporu, bu üç alanda önemli ilerlemeler kaydedildiğini göstermiştir. Bu ilerlemenin tüm katılımcı ülkelerde de istikrarlı bir şekilde sağlanması gereğinin altı çizilerek; bu amaca yönelik hem kurumsal hem de hükümet düzeyinde bir kapasite oluşturmak için daha fazla bilgi paylaşımına gerek duyulduğu belirtilmiştir. BFUG'a eğitim bakanlarının 2007 yılında Londra'da yapacakları toplantı için rapor hazırlama görevi verilmiştir. Bu göreve ek olarak BFUG'dan öğretim elemanları ve öğrencilerin hareketliliği ve öğrencilerin sosyal ve ekonomik durumları konularında veriler sağlaması istenmiştir. Verilen görevlerden başka BFUG'a yeni danışman üyeler eklenmiştir. Bu karar uyarınca Avrupa Konseyi, ESIB, EUA, EURASHE, UNESCO-CEPES'e ek olarak; Uluslararası Eğitim (EI) Pan-Avrupa Yapısı, ENQA, Avrupa Endüstri ve İşverenler Konfederasyonu Sendikası (UNICE) BFUG'un yeni danışman üyeleri olarak belirlenmiştir. Süreçteki gelişmelerle ilgili ise 2007 yılına kadar özellikle orta vadedeki öncelikler olarak belirlenen dereceleme sistemi, kalite güvencesi, derecelerin tanınması ve öğrenim süreleri konusundaki uygulamaların büyük oranda tamamlanması planlanmıştır. Ayrıca özellikle aşağıdaki alanlarda gelişme beklendiğinin altı çizilmiştir (Bergen Bildirgesi, 2005):

- Kalite güvencesi konusunda çalışan kurumlara önerilen modellerin tanıtılması,
- Ulusal nitelikler çerçevelerin uygulanması,
- Ortak derece yapılarının oluşturulması ve akademik derecelerin tanınması,
- Yükseköğretimde esnek öğrenme yolları için fırsatlar oluşturulması.

Bergen 2005 zirvesinde eğitim bakanları ENQA, ESIB, EUA ve EURASHE tarafından ortaklaşa olarak hazırlanan Kalite için Avrupa Ölçünleri ve Talimatları'nı kabul etmişlerdir. Bu belgenin kabulünün ulusal kalite güvencesi sistemleri üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Örneğin; Estonya, Almanya, Portekiz ve İsveç ulusal kalite güvence sistemlerini Avrupa ölçünlerine uydurabilmek için son iki yılda tekrar gözden geçirdiklerini belirtmişlerdir (ESIB, 2007, 16). Söz konusu belgenin hazırlanmasına ilişkin karar Berlin Bildirgesi'ne dayanmaktadır ve çalışma pek çok farklı örgüt ve ilgi grubunun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ENQA üyeleri sürece dahil edilmiş EUA, EURASHE, ESIB ve Avrupa Komisyonu çalışmalara yaptıkları düzenli toplantılarla çalışmaya katkıda bulunmuşlardır. Çalışmalar sırasında Avrupa Akreditasyon Konsorsiyumu (ECA) ve Orta ve Doğu Avrupa Kalite Güvencesi Ajansları Birliği (CEE Network) gibi kuruluşlarla işbirliği yapılmıştır. Çalışmalar sonucunda ENQA ve üyeleri uluslararası kontakları vasıtasıyla sürece uluslararası bir boyut katmışlardır. Bu konudaki girişimler kalite güvencesinde Avrupa boyutunu geliştirecek ve AYA'nın çekiciliğini artıracaktır (ENQA, 2005, 9).

Bergen Toplantısı'ndan sonra sürecin amaçlarını gerçekleştirmek için seminerler dışında yöntemler kullanılması eğilimi artmış, çalışma grupları oluşturulması ve ortak projeler daha da önem kazanmıştır. 2010 yılına yaklaşıldıkça konuyla ilgili örnek uygulamaların yayılması ve ulusal çapta eylem alanlarının gerçekleştirilmesine daha çok odaklanılmaya başlanmıştır. 2005–2007 çalışma programında da bu gelişmeler dikkate alınmıştır. Bütün BFUG üyeleri taslak programın oluşturulmasına yönelik önerilerde bulunmaya, seminerlere katkı yapmaya ve çalışma gruplarına katılmaya davet edilmişlerdir. Çalışmalara katılmaya gönüllü olanların sayısının fazlalığı da AYA'nın gerçekleştirilmesi için işbirliği içinde çalışmaya ne kadar istek verdiklerinin bir göstergesidir. BFUG'un 2005–2007 çalışma planında altı çalışma grubu, sekiz seminer, iki proje, bir kaç tane tartışma ve ulusal düzeyde belirlenen önceliklerin uygulanması bulunmaktadır (BFUG, 2007, 5).

Bergen Bildirgesi'nde eğitim bakanları durum saptama çalışmalarının ayrıntılı bir şekilde devam etmesini istemişlerdir. Derece yapıları, kalite güvencesi, akademik derecelerin ve öğrenim sürelerinin tanınması konularında yeni düzenlemeler yapılması gerekmiştir. İki aşamalı derece yapısı yerine üç aşamalı derece yapısının benimsenmesi, ulusal nitelikler çerçevesinin uygulanması,

AYA'da kalite güvencesi ölçün ve ilkelerinin uygulanması, Lizbon Tanınma Sözleşmesi ilkelerinin uygulanması ve yükseköğretimde esnek öğrenme yöntemleri bunlara örnek olarak gösterilebilir. Durum saptama raporunu hazırlayan çalışma grubu süreçteki uygulamaların ne aşamada olduğunu gösteren bir karne oluşturmuştur. Eğitim bakanları süreçte öncelikli konuların uygulanmasının 2007 yılına kadar çoğunlukla tamamlanacağını öngörmüşlerdir. Durum saptama raporuna göre (BFUG, 2007, 7–8):

- 2005 yılından bu yana süreçte önemli ilerlemeler kaydedilmiştir.
- Süreçte en fazla ilerleme kaydedilen alanlar kalite güvencesine öğrenci katılımı, öğrenime devam için öğrencilerin özendirilmesi, iki aşamalı derece yapısının uygulanması ve ulusal kalite değerlendirmede kurumdışı değerlendirmenin uygulanmasıdır.
- Süreçte daha fazla çalışılması gereken alanlar ulusal nitelikler çerçevesinin uygulanması, kalite güvencesi uygulamalarında uluslararası işbirliği ve önceki öğrenmelerin tanınması alanlarındadır.
- Sürece katılan ülkelerin büyük çoğunluğu AKTS'yi kullanmaktadırlar.

Durum saptama raporu hazırlanırken dikkate alınan ESIB'in hazırlamış olduğu bir rapor (Bologna with Student Eyes) ve EUA'nın Eğilimler V (Trends V) raporu süreçle ilgili 2005–2007 yılları arasında kaydedilen gelişmeler konusunda ayrıntılı bilgiler içermektedir. Özellikle, Eğilimler V raporu Bologna Süreci'yle ilgili reformların hem ne derece uygulandığını hem de niteliklerini analiz etmekte ve değişimin kurumsal gelişmeye olan etkisini değerlendirmeye çalışmaktadır. Daha önceki raporlardan elde edilen verilerin karşılaştırılmasıyla yükseköğretim reformlarında kaydedilen gelişmeler değerlendirilmektedir. Eğilimler V, yükseköğretim kurumlarının oluşan AYA'da gittikçe artan oranda sorumluluk almakta olduklarını göstermiştir. Artık dikkatler hükümetlerin yaptıkları reformlar ve yasal düzenlemelerden, kurumların uygulamalarına yönelmiştir (Crosier, Purser ve Smidt, 2007, 6).

Eğilimler V, yapısal reformların uygulamasındaki çarpıcı ilerlemeyi göz önüne sermiştir, araştırmaya katılan kurumların %82'si üç aşamalı derece yapılarını uygulamakta oldukları cevabını vermişlerdir. Artık Avrupa çapında yükseköğretim kurumları derece yapılarındaki reformun gerçekleşip

gerçekleşmeyeceğini değil; koşulların ve verilen desteğin reformun başarılı olmasını ne ölçüde sağlayabileceğini tartışmaktadır. Bu açıdan ülkelerin reformlara karşı bakışları önem kazanmaktadır (Crosier, Purser ve Smidt, 2007, 6). ESIB'in yaptığı araştırmaya göre ise (2007, 39), katılımcıların %65'i derece yapılarının ulusal tartışmaların önemli bir kısmını oluşturduğunu ancak katılımcıların çok azı bu konuyu en önemli konu olarak görmektedir. Araştırma sonuçları derece yapıları reformunun büyük ölçüde tamamlandığını göstermektedir.

Eğilimler V, bütün yükseköğretim aşamalarında öğretim programlarının reformunda istihdamın en öncelikli konu olduğunu göstermiştir. Fakat sonuçlara göre bu önceliğin kurumsal uygulamalara yansımaları sağlamak için daha çok çaba sarf edilmesi gerektiği görülmüştür. Bu sonuçlara göre işverenler ve diğer paydaşlarla bu konudaki diyalogun kuvvetlendirilmesi gereklidir (Crosier, Purser ve Smidt, 2007, 6).

Sağlıklı bir öğretim programı reformunun olmaması yalnızca istihdam konusunda değil ikinci aşamaya geçişle ilgili de önemli engellerden biri olarak görülmüştür. Fakat dereceler arasındaki geçişle ilgili tek engel öğretim programlarının reformu değildir. Yüksek lisansa öğrenci girişini zorlaştıran ya da sınırlayan nedenler ülkelere göre değişmektedir. Katılımcıların pek çoğunun vurguladığı olumsuz gelişmelerden biri de mezun olan öğrencilerin kendi mezun oldukları fakültelerin yüksek lisans programlarına başvurduklarında pozitif ayrımcılık yapılmasıdır. Belçika, Macaristan, İtalya, Litvanya ve Polonya'da benzer durumlarla karşılaşıldığı belirtilmiştir (ESIB, 2007, 40).

Derece yapılarından başka, Bologna Süreci'nin ilk başından beri üzerinde karar verilmiş alanlardan birisi olan Avrupa'da ortak bir kredi sisteminin benimsenmesine ilişkin olarak ise ESIB araştırmasına katılanların 2/3'ü ülkelerinde AKTS'nin uygulanmakta olduğunu; %27'si AKTS'ye uyumlu bir ulusal kredi sisteminin uygulanmakta olduğunu söylemişlerdir. Araştırmaya katılanlardan yalnızca %7'si AKTS'ye uyumlu olmayan ulusal kredi sistemlerinin uygulanmakta olduğunu belirtmişlerdir (ESIB, 2007, 41). Eğilimler V raporundaki bulgular da ESIB'in araştırmasını doğrular niteliktedir. Kredi toplama ve transfer sistemi olarak kullanılan AKTS Avrupa'da gittikçe yaygınlaşmaktadır, yükseköğretim kurumlarının %75'i AKTS'yi kredi transfer sistemi olarak, %66'dan fazlası da kredi toplama sistemi olarak kullanmaktadırlar. Çok sayıda kurum tarafından

kullanılmasına karşın, doğru kullanılmasını sağlamak için yapılması gereken çok şey vardır ve yükseköğretim kurumlarının AKTS'nin etkili bir şekilde uygulanması için sorumluluk almaları gerekmektedir (Crosier, Purser ve Smidt, 2007, 7).

AYA'nın gerçekleştirilmesinde kolay anlaşılır ve karşılaştırılabilir derecelerin oluşturulmasına yardımcı olmak için yararlanılan araçlardan bir diğeri de diploma ekidir. Az sayıda ülkede diploma eki henüz verilmezken veya verme çalışmaları hala sürmekteyken sürece dahil olan ülkelerin çoğunda öğrencilere diploma eki verilmektedir. Fakat önemli sayıda ülkede diploma eki bütün öğrencilere otomatik olarak sağlanmamakta yalnızca bazı enstitü ve programlarda verilmektedir. Bazen diploma eki eski sistemle öğrenim görüp mezun olan öğrencilere verilmemekte ama Bologna Süreci'ne uygun bir sistemle mezun olanlara verilmektedir. Avrupa ülkelerinin çoğunda diploma İngilizce verilmekte iken bazı örneklerde Fransızca ve Almanca verildiği görülebilmektedir. Yalnızca Bosna Hersek, Türkiye ve Ukrayna'da diploma ülkenin kendi dilinde de verilmektedir (ESIB, 2007, 44). Eğilimler V, anketine yanıt veren yükseköğretim kurumlarının yaklaşık %50'si mezun olan bütün öğrencilere diploma eki verdiklerini belirtmişlerdir (Crosier, Purser ve Smidt, 2007, 7).

Bergen'de AYA için nitelikler çerçevesinin oluşturulmasına karar verilmesine karşın, nitelikler çerçevesi önemli bir tartışma konusudur. Eğilimler V raporu, yükseköğretim kurumlarının bu konuda bilgilendirilmesi ve çerçevenin ulusal çapta geliştirilmesine katkıda bulunmaları için yapılması gereken çok şey olduğunu göstermiştir. Mevcut durumda (İrlanda haricinde) yükseköğretim kurumları ulusal sistemlerinin bu tür bir nitelikler çerçevesine sahip olup olmadıkları konusunda şaşırmış durumdadırlar. Nitelikler çerçevesinin ne amaçla geliştirildiği konusunda yeterli bilgi sahibi olmama, çalışmanın etkisinin sınırlı olmasına neden olacaktır (Crosier, Purser ve Smidt, 2007, 7). Araştırma sonuçları açık bir şekilde göstermektedir ki nitelikler çerçevesiyle ilgili uyumlu olmayan çalışmalar söz konusudur. Ülkelerin çoğunluğu hala bu konuda yapılacak olan reformun şeklini tartışmaktadır (ESIB, 2007, 53).

Bologna Süreci'nde ve imzalanan belgelerde sürekli kalite güvencesine dikkat çekilmesi, kalite güvencesi ve kalite geliştirme çalışmalarının potansiyel yararları ve çıkaracağı sorunlar konusunda farkındalığı artırmıştır. Yükseköğretim kurumları, kalite güvencesi ajansları, paydaşlar ve kamu yöneticileri arasında yapıcı tartışmalar daha fazla yapılmaktadır, öğrencilerin kalite güvencesi

çalışmalarına katılması da gittikçe önem kazanmaktadır. Avrupa'nın bazı kısımlarında Bologna Süreci'nin öncelikli konuları arasında kalite güvencesi derece yapılarının önüne geçmiştir. Eğilimler V anketinin sonucu yükseköğretim kurumlarında, öğrenci hizmetlerinde kalite sürecini geliştirmek için çok sayıda çalışma yapıldığı ancak kalitenin değerlendirilmesinin tam olarak gerçekleştirilemediğini göstermiştir (Crosier, Purser ve Smidt, 2007, 8).

Hareketlilik Bologna Süreci'nin anahtar konularından biri ve AYA'nın oluşturulmasının dönüm noktası olarak düşünülmektedir. Sürecin önemli parçalarından biri olmasına karşın, bütün öğrenciler ve öğretim elemanlarının hareketlilik programlarından yararlanması mümkün görülmemektedir. Bergen Toplantısı'nda bakanlar bursların kolaylaştırılacağı konusunda ortak bir karara varmışlardır. Vize ve çalışma sürelerinin tanınması hareketliliğin ön koşulu olarak düşünülmektedir. Fakat hareketliliğin önündeki engellerin kaldırılması için yapılan tartışmalara çok fazla zaman ayrılmasına karşın, çok az önlem alınmıştır. Berlin Bildirgesi'nde burs ve hibelerin hareketliliği artırmasının bir amaç olarak belirlenmiş olmasına karşın, bununla ilgili çok engelle karşılaşılmaktadır (ESIB, 2007, 31). Eğilimler V anketinden elde edilen veriler hareketlilikle ilgili güvenilir bilgiler edinme konusunda sorunlar yaşanmasına karşın, yükseköğretim kurumlarının çoğunluğu öğrenci hareketliliğinin artmakta olduğunu göstermektedir. Hareketlilik konusunda geçmişte olduğu gibi Batı Avrupa ülkeleri daha fazla öğretim elemanı ve öğrenci çekerken; Doğu ve Orta Avrupa ülkeleri genellikle öğrenci çekmekten çok öğrenci gönderen ülkeler konumundadırlar (Crosier, Purser ve Smidt, 2007, 8).

Sürecin odak noktalarından biri olan ve çok sayıda yükseköğretim kurumunun önceliklerden biri olarak kabul etmesine karşın, yaşam boyu öğrenme konusunda yaşanabilecek sorunlara yönelik yükseköğretim kurumlarının stratejik planları olduğuna dair çok az gösterge bulunmuştur. Eğilimler V raporunda yaşam boyu öğrenmeyle ilgili net bulgular olmamasına karşın, çeşitli finansal kaynakların ayrılmış olduğu ve ulusal düzeyde ortaklarla bu alanda işbirliği yapıldığı görülmüştür (Crosier, Purser ve Smidt, 2007, 9).

Londra ve Leuven Bildirgesi. Bologna Süreci'ne katılan ülkelerin yükseköğretimden sorumlu bakanları Bergen Toplantısı'ndan sonra iki yılda kaydedilen gelişmeleri değerlendirmek amacıyla Londra'da toplanmışlardır.

Toplantı sonunda kabul edilen Londra Bildirgesi'nde 2005 yılından itibaren iki senede meydana gelen gelişmelerle, AYA'nın oluşturulması hedefine yaklaşıldığı belirtilmiştir. Avrupa'nın kültürel mirası temelinde, hareketliliği kolaylaştırmak, istihdamı geliştirmek ve Avrupa'nın çekiciliği ile rekabet gücünü artırmak için, kurumsal özerklik, akademik özgürlük, fırsat eşitliği ve demokratik ilkelere dayalı bir yükseköğretim alanı oluşturulduğu vurgulanmış ve oluşturulan yükseköğretim alanının rekabet gücünü korumak amacıyla, sürece katılan ülkelerin yükseköğretim sistemlerini sürekli olarak değişimlere ayak uydurmasının gerekliliğinin altı çizilmiştir. Bildirgede sürece dahil olan tüm ortakların destek ve kararlıklarını memnuniyetle karşılandığı belirtilmiş; çalışma gruplarına ve seminerlere sürecin ilerlemesine katkıları için teşekkür edilmiştir. Londra Toplantısı'nda Eğilimler V ve ESIB tarafından hazırlanan durum değerlendirme raporlarıyla 2005–2007 yılları arasında sağlanan ilerleme değerlendirilmiştir. Toplantıda Karadağ'ın Bologna Süreci'ne üyeliği kabul edilmiştir. Ayrıca 2009 yılındaki Leuven Toplantısı'na kadar üç aşamalı derece sistemi, kalite güvencesi, öğrenim süreleri ile derecelerin tanınması ve özellikle hareketlilik, Bologna Süreci'nin sosyal boyutu, istihdam gibi eylem başlıkları üzerinde yoğunlaşmak konusunda fikir birliğine varılmıştır. BFUG'dan, 2009 yılına kadar Avrupa çapında ulusal ve kurumsal düzeylerde bu alandaki tüm gelişmeleri kapsayan bir rapor hazırlaması istenmiştir (Londra Bildirgesi, 2007).

Londra Toplantısı'ndan sonra 2009 yılına kadar geçen sürede yapılan değerlendirmelerde incelenen bütün alanlarda önemli gelişmeler sağlandığı ve Bologna Süreci'yle Avrupa'da sağlanan işbirliğinin sonuçlarının alınmakta olduğu net bir şekilde görülmüştür. Kaydedilen ilerlemelerle birlikte yapılan reformların etkisinin değerlendirilmesi için etkili izleme mekanizmalarının oluşturulması da bir gereklilik olarak görülmüştür. Örneğin, üç aşamalı derece yapısı teorik açıdan sürece katılan bütün ülkelerde çoğu yükseköğretim kurumları ve programlarında büyük ölçüde uygulanmaya başlanmıştır. Fakat kimi ülkelerde tıp, mimarlık ve mühendislik gibi alanlar bu uygulamanın dışında tutulmuştur. 19 ülkede lisans programları 180 AKTS kredisi (üç yıl) süren bir model benimsenmişken; 11 ülkede bu modele alternatif olarak 240 AKTS kredisi (dört yıl) süren bir model benimsenmiştir. Yüksek lisans aşamasında ise 120 AKTS kredilik sistem (iki yıl) çoğu ülke tarafından benimsenmiştir ve Eurydice tarafından yapılan çalışmaya katılan ülkelerin 29'unda bu model uygulanmaktadır (Eurydice, 2009, 9). Üçüncü

aşama olan doktora aşamasının uygulanması konusunda da çeşitli gelişmeler sağlanmıştır; çok sayıda üniversitede doktora programları açılmakta, doktora programlarında AKTS'nin kullanılması yaygınlaştırılmaktadır (Rauhvargers, Deane ve Pauwels, 2009, 7).

Sürece katılan ülkelerin büyük çoğunluğunda AKTS'nin uygulanması konusunda yasal düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler neredeyse bütün ülkelerde yürürlüğe girmiştir ve resmi olarak AKTS'nin ortak bir kredi transfer sistemi olarak benimsenmesi konusunda atılan adımlarla süreç hızlandırılmıştır. Fakat öğrenme çıktıları ve öğrenci iş yükünü net olarak anlayıp AKTS'yi tam anlamıyla uygulayabilen kurum ve program sayısı sınırlıdır. Özellikle öğrenci iş yükünün belirlenmesinde farklı yöntemler kullanılmasından dolayı sıkıntılar yaşanmaktadır. Yeni hazırlanan AKTS kılavuzu yardımıyla ve bu konudaki örnek uygulamaların paylaşılması yoluyla bu sıkıntıların giderilmesinin kolaylaşabileceği düşünülmektedir (Eurydice, 2009, 10). AKTS'nin öğrenme çıktıları ve öğrencilerin iş yüküne dikkat edilerek doğru bir şekilde uygulanması şeffaflık ve hareketliliği geliştirmek için öncelikli konulardan biridir (Benelux Bologna Secretariat, 2009, 3). Ayrıca ulusal raporlardan elde edilen verilere göre, Bologna Süreci'ne katılan ülkelerin 1/3'ü ortak derece programlarına olanak sağlayacak şekilde yasal düzenlemeler yapmışlardır. Elde edilen verilere göre ortak derece programları her alanda düzenlenebilmektedir. Ortak programların en çok düzenlendiği alanlar sırasıyla mühendislik, fen bilimleri, ekonomi, beşeri bilimler, bilişim teknolojileri, sağlık bilimleri, Avrupa çalışmaları, öğretmen yetiştirme gibi alanlardır (Rauhvargers, Deane ve Pauwels, 2009, 11).

Diploma eki konusunda da yasal düzenlemeler yapılmasına ve sürece katılan ülkelerin büyük bir çoğunluğunda zorunlu hale getirilmesine karşın, uygulamada farklılıklar görülmektedir. 2003 yılındaki Berlin Toplantısı'nda eğitim bakanlarının 2005 yılına kadar diploma ekinin tam olarak uygulanmasının sağlanması konusunda karar almış olmalarına karşın, bazı ülkelerin bu takvimin gerisinde kaldığı görülmüştür. Diploma ekinin tam olarak uygulanmakta olduğu bazı ülkelerde kurumların uygulamayı nasıl gerçekleştirdiğinin takip edilmemesinden dolayı işverenler, yükseköğretim kurumları ve mezunların diploma ekinden istenildiği kadar yararlanamadığı görülmüştür (Eurydice, 2009, 10). 2005 yılına kadar bütün mezunlara istemlerine gerek kalmaksızın çok kullanılan Avrupa dillerinden birinde hazırlanmış olan diploma eki verilmesi

konusunda fikir birliği olmasına karşın, bunu 2009 yılında eksiksiz bir şekilde gerçekleştiren ülkelerin sayısı sürece katılan ülkelerin yarısı kadardır (Rauhvargers, Deane ve Pauwels, 2009, 14).

Bologna Süreci'nin önemli eylem başlıklarından biri olan hareketlilik konusunda da yapılan çalışmalarla hareketliliğin geliştirilmesi çalışmaları devam etmektedir. UAE ve ESU (Eski adıyla ESIB), hareketliliğin getireceği katkılardan söz ederek ğrenci ve ğretim elemanları arasında hareketliliği özendirmek için "Let's Go" isimli bir kampanya başlatmışlardır. Ayrıca hareketlilik alanındaki çalışmalara ilişkin bir dizi seminer düzenlenmiştir. BFUG da hareketlilik konusunda bir eşgüdüm grubu oluşturmuştur. Bu grup gelecek 10 yıl içinde hareketliliği geliştirmeye yönelik stratejiler üzerine bir rapor hazırlamıştır (Benelux Bologna Secretariat, 2009, 3).

BFUG tarafından çalışma grubu kurulan bir başka konu da istihdamın geliştirilmesidir. BFUG tarafından kurulan çalışma grubu Bologna Süreci'ne katılan ülkelerde mezunların istihdamı ve yükseköğretim kurumlarıyla işverenler arasındaki diyalog konusunda araştırmalar yapmıştır (Benelux Bologna Secretariat, 2009, 3). Sürece katılan ülkeler istihdamın önemli olduğunu belirtmelerine karşın, bu iddialarını destekleyecek yeterli veriye sahip değildirler. Değişen ekonomik koşullar ve bu koşulların işgücü piyasalarını etkilemesi nedeniyle mezunların istihdamını izleyecek sistemlerin kurulması gerekmektedir. Lisans mezunlarının sayısının artmasından dolayı lisans mezunlarının istihdamının garanti altına alınmasına yönelik çalışmalara hız verilmesi gerekmektedir (Rauhvargers, Deane ve Pauwels, 2009, 7).

Süreçteki önemli eylem başlıklarından bir olan kalite güvencesi konusunda en önemli gelişmelerden biri Avrupa Kayıt Ajansı'nın (EQAR) kurulmasıdır. EQAR'ın görevi güvenilirliğinin kanıtlamış olan kalite ajanslarını kayıt altına almaktır. BFUG 2008–2009 döneminde beş ülke temsilcisini bu kayıt komitesinin gözlemcisi olarak seçmiştir (Benelux Bologna Secretariat, 2009, 4). lke düzeyinde gelişmelere bakıldığında ise sürece katılan bütün ülkelerin kurumdışı kalite güvencesi sistemlerini oluşturdukları ve bu ülkelerin çoğunluğunun kalite güvencesine ilişkin değerlendirme sonuçlarını yayımlamış oldukları dikkat çekmektedir. Sürece katılan ve yükseköğretimde kurum ve ğrenci sayısı fazla olmayan ülkelerin bir kaç tanesi kalite güvencesi ajanlarını kurmamışlar ve kalite güvencesine yönelik çalışmalarını kalite güvencesi ajansları olmaksızın

yürütmektedirler. Ayrıca Bologna Süreci'ne dahil olan ülkelerin büyük çoğunluğundaki yükseköğretim kurumları kurumiçi değerlendirme sistemlerini oluşturmuşlardır. Bu ülkelerin bir kısmı bu konuda diğerlerine göre daha çok aşama kaydetmişlerdir. Kalite güvencesi çalışmalarına öğrenci katılımı 2007 yılından itibaren artış göstermiştir; ancak öğrencilerin sürece katılımı genellikle gözlemci sıfatıyla olmakta ve öğrenciler kalite güvencesine ilişkin çalışmalara etkin bir şekilde katılamamaktadırlar. Yine kalite güvencesi konusunda uluslararası işbirliğine ilişkin gelişme kaydedilmesine karşın, çok sayıda ülkenin kalite güvencesi ajansı henüz ENQA'ya tam üye olmadığı için istenilen düzeye gelmemiştir (Rauhvargers, Deane ve Pauwels, 2009, 8–9).

Ayrıca ulusal nitelikler çerçevesinin uygulanması konusunda da bazı ülkelerin çabaları dikkat çekicidir ve 2010 yılına kadar tamamlanması öngörülen bu konuda 2007 yılından itibaren de bazı gelişmeler sağlanmıştır. Fakat nitelikler çerçevesinin 2010 yılına kadar tamamlanması öngörüsü biraz iyimser bir tahmin olarak gözükmektedir. Bir kısmı 2005 yılından önce çalışmalara başlayan ülkelerden yalnızca altısı nitelikler çerçevesi konusundaki çalışmalarını tamamlamışlar; bir kaç ülke ise tamamlamak üzere olduğunu belirtmiştir. Fakat sürece katılan ülkelerin çoğunluğu çalışmalara daha yeni başlamışlardır ya da kurumsal düzeyde uygulamaya geçtikleri için ulusal anlamda nitelikler çerçevesinin uygulanması zaman alacaktır denilebilir (Rauhvargers, Deane ve Pauwels, 2009, 7). Ayrıca Avrupa Konseyi ile BFUG tarafından ulusal nitelikler çerçevesi konusunda bir eşgüdüm grubu oluşturulmuştur; ayrıca Avrupa Konseyi'nin katkılarıyla Güneydoğu Avrupa'da nitelikler çerçevesi için işbirliği ağı kurulmuştur (Benelux Bologna Secretariat, 2009, 3).

Sürece katılan ülkelerin sorun yaşadığı alanlardan biri olan yaşam boyu öğrenme konusunda Avrupa çapında bir dizi etkinlik düzenlenmiştir ve ayrıca bir de yaşam boyu öğrenme eşgüdüm grubu oluşturulmuştur. Bu grubun çalışmaları sonucunda yaşam boyu öğrenmenin yükseköğretimle ilişkisi konusundaki farkındalık son iki yıl içinde oldukça artmıştır. Fakat özellikle önceki öğrenmelerin tanınması için çalışmalar yapılması gerekmektedir (Benelux Bologna Secretariat, 2009, 3). Önceki öğrenmelerin tanınması konusunda az sayıda ülkenin oturmuş bir sistemi bulunmaktadır. Sürece katılan çoğu ülkenin ise formal eğitim dışında edinilen becerilerin tanınması konusunda tam olarak oturmuş bir sistemi bulunmamaktadır. 2007 yılından beri bu konuda çok fazla gelişme

kaydedilememiştir. Bazı ülkelerde ulusal politikalara dahil edilse de önceki öğrenmelerin tanınması konusunda yasal düzenlemelerin henüz tamamlanamadığı; bazılarında ise henüz yasal bir düzenleme yapılmaksızın önceki öğrenmelerin tanınmasına yönelik çalışmalar sürdürüldüğü görülmektedir. Kimi ülkeler önceki öğrenmelerin tanınmasına yönelik çalışmaları daha fazla yetişkinin yükseköğretim görmesini özendirmek için kullanmakta; bu nedenle mevcut çalışanların becerilerini geliştirmeye yönelik programlar düzenleyerek yükseköğretimin sosyal boyutunu ve toplumsal katkılarını geliştirmeye çalışmaktadırlar (Rauhvargers, Deane ve Pauwels, 2009, 10).

Bologna Süreci'nin son toplantısı olan Leuven toplantısında süreçle ilgili gelişmelere ilişkin ve içeriğine yukarıda değinilen raporlar görüşülmüş ve Bologna Süreci'ne katılan 46 üye ülkenin yükseköğretimden sorumlu bakanları, Bologna Süreci'nde gelişmeleri değerlendirmek ve gelecek 10 yıl için AYA için öncelikleri belirlemek üzere Nisan 2009 tarihlerinde Leuven'de bir araya gelmiştir. Leuven Toplantısı'nda 10 yıl içinde Avrupa entelektüel bilimsel ve kültürel mirası temelinde; hükümetler, yükseköğretim kurumları, öğrenciler, öğretim elemanları, işverenler ve diğer paydaşlar arasında işbirliğini gözeten bir AYA'nın oluşturulduğu vurgulanmış geçen zamanda Avrupa'daki kurum ve örgütlerinin bu sürece vermiş oldukları desteğe değinilmiştir. Toplantıda Bologna Süreci'nin getirileri özetlenmiştir. Buna göre, Bologna Süreci yükseköğretim sistemleri arasında bir uyum ve karşılaştırılabilirlik getirmekte, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hareketliliğini kolaylaştırmaktadır. Yükseköğretim, üç aşamalı sistemin uygulanması, kalite güvencesinde Avrupa ölçülerinin uygulanması ile modernleştirilmiştir. Bunların yanında, kalite güvencesi için EQAR'ın kurulduğu ve Avrupa Yeterlikler Çerçevesi ile uyumlu öğrenme çıktıları ve ulusal yeterlikler çerçevesinin oluşturulmakta olduğu görülmektedir. Ayrıca Bologna Süreci diploma ekinin ve AKTS'nin kullanılmasını, yükseköğretimde şeffaflık ve tanınmayı özendirmiştir (Leuven Bildirgesi, 2009).

Leuven Toplantısı'nda Bologna Bildirgesi ile belirlenen hedeflerin halen geçerliliğini korumakta olduğu; tüm hedeflere ulaşamadığından, bu hedeflerde yönelik çalışmalara 2010'dan sonra da devam edilmesinin gerektiği vurgulanmış ve gelecek 10 yılda AYA'nın öncelikli alanları belirlenmiştir. Yükseköğretimin sorunlarının giderilmesi için kalite konusuna odaklanması; yükseköğretim sistemlerinin çeşitliliğinin muhafaza edilmesi; yükseköğretim kurumlarının öğretim,

araştırma, sosyal uyum, kültürel gelişim ve kamu yararına yapılan hizmetler gibi görevlerinin bilincinde olması; öğrenciler ve yükseköğretim kurumların personelinin toplumun gereksinimlerine cevap verecek bilgi donanımına sahip olması bu önceliklerdendir. Toplantıda son olarak bir sonraki bakanlar toplantısının Nisan 2010'da Bükreş'te düzenlenmesi, sonraki toplantıların da 2015, 2018 ve 2020 yıllarında gerçekleştirilmesi planlanmıştır (Leuven Bildirgesi, 2009).

Bologna Süreci'nin Uluslararası Boyutu

Bologna Süreci yalnızca yükseköğretim ile ilgili bir konu değil, küreselleşmenin bir şeklidir. Özellikle AYA'nın yabancı öğrenciler için çekiciliğinin artırılması ve hareketliliğin geliştirilmesiyle bireylerin, fikirlerin ve bilginin ulusal sınırların ötesinde serbest dolaşımını sağlayacak, bunun sonucu olarak da yükseköğretimde uluslararasılaşma süreci hızlanacaktır. Ülkeler ulusal kimliklerinin önemli bir parçası olan eğitim alanında geliştirdikleri politikalarını bu yeni gelişmeye uyumlu hale getirdikçe uluslararasılaşmanın derecesi de artmaktadır. Bologna Süreci'yle ilgili temel dokümanlara bakıldığında, sürecin itici gücünün eğitim alanında hem küresel işbirliği; hem de küresel rekabet fikrinin olduğu görülmektedir. Resmi belgelerde açıkça belirtilmese de Avrupa, Asya ve dünyanın diğer bölgelerinden çok sayıda öğrenci çeken Amerikan yükseköğretiminin bu alandaki üstünlüğüne karşı bir arayış içindedir (Pursainen ve Medvedev, 2005, 16–17).

Bologna, yükseköğretim alanında sağlanacak uyum yoluyla küreselleşmeyi fırsata dönüştürmek isteyen Avrupa üniversiteleri ile Avrupa ülkelerinin (AB dışından da) ortak bir çalışmasıdır. Bologna Süreci'yle bir model oluşturulmaya çalışılsa bile eğitimde tek bir Avrupa modeli yoktur. AB'ye üye ülkelerin eğitim sistemleri ve sistemlerin birbirine ne kadar uyumlu olduğuna ilişkin bilgiler (Eğitim ve Kültür Direktörlüğü tarafından hazırlanan Eurybase üzerinden Eurydice sistemi ile) sağlamaktadır. Avrupa ülkelerinin çoğu ve ABD'nin küresel sistemi ile rekabet edebilmek için eğitim sistemlerinde reformlar yapmaktadırlar. Bu reformların sebebi Avrupa ülkelerinin eğitim sistemlerini ulusal anlamda daha rekabetçi ve daha çekici bir hale getirmek ve Avrupa üniversitelerinden alınan tek bir diplomanın eşit niteliklerde ve bütün Avrupa ülkelerinde tanınabilir olmasını sağlamaktır (Milovanovic, 2007).

Tanınmaya yönelik çalışmalar UNESCO ve Avrupa Konseyi tarafından Bologna Süreci öncesinde de yapılmıştır. Bologna Sürecini UNESCO ve Avrupa Konseyi tarafından daha önceden yapılmış olan yükseköğretimde uyum çalışmalarının bir devamı olarak da görülebilir. Bu arada AB'nin genişleme süreci bu uyum çalışmalarına yeni bir soluk getirmiş olduğunun altı çizilmelidir. Bologna Süreci 1999 yılında 29 ülke tarafından başlatılmış olsa da yeni katılımcılara açıktır. Her iki yılda bir bildirgeyi imzalayan ülkeler buluşup süreçteki gelişmeleri, yeni yöntemleri ve sürece yeni ülkelerin katılmasının görüşmektedirler. Bu toplantılarda sürece katılmak isteyen ülkelerin sayısı sürekli artmaktadır. Bologna Bildirgesi'ni imzalayan ülkeler ve imzaladıkları tarihler Çizelge 1'de gösterilmektedir:

Çizelge 1. Bologna Bildirgesi'ni İmzalayan Ülkeler ve İmzaladıkları Yıllar

Almanya*	1999	İzlanda***	1999
Andora***	2003	Karadağ***	2007
Arnavutluk***	2003	Kıbrıs*	2001
Avusturya*	1999	Letonya*	1999
Azerbaycan***	2005	Lihtenştayn***	1999
Belçika*	1999	Litvanya*	1999
Bosna Hersek***	2003	Lüksemburg*	1999
Bulgaristan*	1999	Macaristan*	1999
Çek Cumhuriyeti*	1999	Makedonya**	2003
Danimarka*	1999	Malta*	1999
Ermenistan***	2005	Moldova***	2005
Estonya*	1999	Norveç***	1999
Finlandiya*	1999	Polonya*	1999
Fransa*	1999	Portekiz*	1999
Gürcistan***	2005	Romanya*	1999
Hırvatistan**	2001	Rusya Federasyonu***	2003
Hollanda*	1999	Sırbistan***	2003
İngiltere*	1999	Slovakya*	1999
İrlanda*	1999	Slovenya*	1999
İspanya*	1999	Türkiye**	2001
İsveç*	1999	Ukrayna***	2005
İsviçre***	1999	Vatikan***	2003
İtalya*	1999	Yunanistan*	1999

*AB üyesi ülkeler

** AB üyeliğine aday ülkeler

*** AB üyesi olmayan ülkeler

(Kaynak: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/pcao> adresinden araştırmacı tarafından uyarlanmıştır)

Çizelge 1'de de görüldüğü gibi, bildirgeyi 1999 yılında 30 ülke imzalamıştır. 29 Avrupa ülkesinin eğitim bakanı bildirgeyi Bologna Toplantısı'nın olduğu tarih

olan 19 Haziran 1999'da imzalamış; Lihtenştayn da toplantıya katılmamış ama 1999 yılında bildirgeyi imzalayarak listeye dahil edilmiştir. Her iki yılda bir bildirgeyi imzalayan ülkeler buluşup süreçteki gelişmeleri, yeni yöntemleri ve sürece yeni ülkelerin katılmasının görüşmekte olduğu ilk toplantının yapıldığı Prag'da (2001) listeye Hırvatistan, Kıbrıs ve Türkiye eklenerek sayı 32'ye çıkmıştır. Berlin'de (2003) bildirgeyi imzalayan ülkelerin sayısı 40'a; Bergen'de (2005) 45'e yükselmiştir. Londra (2007) toplantısı sonrasında ise 2003 yılında Sırbistan ile bildirgeyi imzalayan Karadağ, 2007 yılında bağımsızlığını ilan ettikten sonra bağımsız bir ülke olarak sürece tekrar katılmıştır. Çizelgeden anlaşılacağı gibi sürece yalnızca AB ülkeleri değil; Hırvatistan, Makedonya ve Türkiye gibi AB üyeliğine aday; Andora, Arnavutluk, Azerbaycan, Bosna Hersek, Ermenistan, İsviçre, İzlanda, Karadağ, Lihtenştayn, Moldova, Norveç, Rusya Federasyonu, Sırbistan, Ukrayna ve Vatikan gibi AB'ye üye olmayan ülkeler de bu sürece katılmışlardır (Piven ve Pak, 2006).

Ayrıca Bologna Süreci'ne ilişkin 2000 yılı Haziran ayında yapılan eğitim bakanları toplantısına bildirgeyi imzalamamış olan çok sayıda ülke katılmıştır. Bu ülkeler arasında Cezayir, Arjantin, Brezilya, Şili, Çin, Mısır, Hindistan, Endonezya, İsrail, Fas, Filipinler, Güney Afrika, Tunus, Vietnam, Brunei Krallığı, Dubai, Gana, Hong Kong, Kazakistan, Kenya, Kırgızistan, Malezya, Pakistan, Papua Yeni Gine, Peru, Senegal, Singapur, Tacikistan, Taipei, Tayland, Türkmenistan ve Özbekistan gibi ülkeler sayılabilir (OECD, 2008).

Bologna Süreci'ni yöneten herhangi bir hükümet, parlamento ya da Avrupa çapında siyasi bir kurum bulunmamaktadır. Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu önemli paydaşlar arasındadır ama bu girişim ne Avrupa Konseyi ne de Avrupa Konseyi'nin yönettiği bir girişim değildir. Yükseköğretimden sorumlu eğitim bakanları her iki yılda bir AYA ile ilgili kararlar almak üzere bir araya geldikleri toplantılar sonrasında eğitim bakanları kendi ülkelerine önerileri ilecek ve gerekiyorsa eğitim sistemlerinde değişiklikler yapılmasını önerebileceklerdir. Hiçbir koşulda ülkenin eğitim konusundaki egemenliğine müdahale edilmemektedir (CMEC Quality Assurance Subcommittee, 2008).

Kısacası Bologna Süreci'ni yalnızca AB ülkeleri ile sınırlı bir çalışma olarak görmek mümkün değildir. Zaten AB'nin yükseköğretim konusunda yasal bir düzenlemesi bulunmamaktadır. Dolayısıyla Bologna Süreci gönüllü ülkelerin

katıldığı karşılıklı bir anlaşma niteliğindedir ve bildirgeyi ihlal eden ülkelere karşı herhangi bir yaptırım uygulanması söz konusu değildir. Küreselleşme süreci başlatan en önemli etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünyanın her tarafından öğrenciler, kendi ülkelerinden dünyanın değişik bölgelerine öğrenim görmeye gitmektedirler; bu ülkeler arasında özellikle Kuzey Amerika ve Avustralya bulunmasına karşın, Avrupa yeterince yer almamaktadır. Avrupa ülkelerinin yeterince tercih edilmemesinin ana nedeni Avrupa'daki ülke sayısından daha fazla yükseköğretim sisteminin olmasıdır (Bols ve Nilsson, 2004). Süreçle birlikte Avrupa ülkelerinde yapılan reformlarla, yükseköğretim sistemlerinin yapısındaki değişimler, ortaya konulan yeni ölçütler ve farklı yükseköğretim yaklaşımlarının karşılaştırılmasıyla yükseköğretim alanının bütünleştirilmesi, sistemler arasında uyumun sağlanması, uluslararası saygınlığın artırılması ve öğrencilerin kendi ülkeleri dışında öğrenim görme ve iş bulabilme olanaklarına kavuşturulması amaçlanmaktadır (Piven ve Pak, 2006).

Böylesine geniş bir uzlaşmaya dayanan Bologna Süreci'nin belki de en çarpıcı özelliği, üniversiteler ve ülkeler arasındaki farklılıkların korunmak istenmesi ve alınan kararların uygulanmasında katılımcı ülkelerin tam bir hareket serbestisine sahip olmasıdır (Esen, 2005). Bologna Süreci'ne katılan çok sayıda uluslararası örgüt bulunmaktadır. OECD (2008a), tarafından hazırlanan listede yer alan 55 örgüt; Çizelge 2'de Birleşmiş Milletler içindeki uluslararası örgütler, diğer uluslararası örgütler ve uluslararası sivil toplum örgütleri şeklinde üç başlık altında incelenmiştir. Çizelge 2'de de görüldüğü gibi Bologna Süreci'nin Avrupa dışında küresel bir şekilde etkisi bulunmaktadır. Çok sayıda uluslararası örgüt Bologna Süreci'ne destek vermektedir. Çizelgede görüldüğü gibi Birleşmiş Milletler sistemi içindeki uluslararası örgütlerden, diğer uluslararası örgütlerden ve uluslararası sivil toplum örgütlerinden bir kısmı Avrupa'da çalışmalar yapan örgütlerdir; buna karşın çok sayıda Avrupa dışından uluslararası örgütün süreçle ilgilendiği anlaşılmaktadır. Bu listede yer alan örgütler şunlardır:

Çizelge 2. Bologna Süreci'ne Katılan Uluslararası Örgütler

Birleşmiş Milletler Sistemi İçindeki Uluslararası Örgütler	Uluslararası Örgütler	Uluslararası Sivil Toplum Örgütleri
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dünya Bankası 2. Uluslararası Para Fonu (IMF) 3. Birleşmiş Milletler Sınai Kalkınma Teşkilatı (UNIDO) 4. Birleşmiş Milletler Ticaret ve Kalkınma Konferansı (UNCTAD) 5. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) 6. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) 7. Dünya Fikri Mülkiyet Örgütü (WIPO) 8. Birleşmiş Milletler Avrupa Ekonomik Komisyonu (UNECE) 9. Birleşmiş Milletler Afrika Ekonomik Komisyonu (UNECA) 10. Birleşmiş Milletler Latin Amerika ve Karayip Ekonomik Komisyonu (UNECLAC) 11. Asya-Pasifik Ekonomik ve Sosyal Kalkınma Komisyonu (UNESCAP) 12. Birleşmiş Milletler Batı Asya Ekonomik Ve Sosyal Komisyonu (UNESCWA) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dünya Ticaret (WTO) 2. Inter-Amerikan Kalkınma Bankası (IDB) 3. Asya Kalkınma Bankası (ADB) 4. Afrika Kalkınma Bankası 5. Avrupa İmar ve Kalkınma Bankası (EBRD) 6. Avrupa Yatırım Bankası (EIB) 7. Güney Amerika Ortak Pazarı (MERCOSUR) 8. Güneydoğu Asya Uluslar Birliği (ASEAN) 9. Asya-Pasifik Ekonomik İşbirliği (APEC) 10. Pasifik Ekonomik İşbirliği Konseyi (PECC) 11. Atlantik Ötesi Sermaye Diyalogu (TABD) 12. Orta Avrupa İnisiyatifi (CEI) 13. Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komisyonu 	<ol style="list-style-type: none"> 1. OECD Sanayi ve İşdünyası İstişare Komitesi (BIAC) 2. OECD Sendika Danışma Komitesi (TUAC) 3. Uluslararası Ticaret Odası (ICC) 4. Dünya Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeler Örgütü (WASME) 5. Dünya Küçük İşletmeler Kongresi (ISBC) 6. Uluslararası Küçük İşletmeler Konseyi (ICSB) 7. Orta Ölçekli İşletmeler Birliği (UIAPME) 8. Avrupa Küçük ve Orta Ölçekli Girişimciler ve Zanaatkarlar Birliği (UEAPME) 9. Avrupa Sanayi ve İşverenler Konfederasyonları Birliği (UNICE) 10. Avrupa Küçük İşletmeler Konseyi (ECSB) 11. Avrupa Ticaret ve Sanayi Odaları Birliği (EUROCHAMBRES) 12. Avrupa Finans Ortaklığı ve Risk Sermayesi Birliği (EVCA) 13. Avrupa Bankalar Federasyonu (FBE) 14. Avrupa KOBİ Araştırmaları Ağı (ENSR) 15. Avrupa Genç Girişimciler Konfederasyonu 16. Dünya Kadın Girişimciler Derneği (FCEM) 17. Uluslararası Kadın Girişimciler Federasyonu (IFWE) 18. Avrupa Ticaret Birliği (EuroCommerce) 19. Uluslar arası Elektroteknik Komisyonu (IEC) 20. Uluslararası Standartlar Örgütü (ISO) 21. Avrupa, Afrika-Akdeniz İş Konseyi 22. Avrupa-Akdeniz Ticaret, Dağıtım, Hizmet İnisiyatifi 23. Bolivar Grup 24. Avrupa Kadın Girişimcileri Destekleme Ağı (WES) 25. Dünya Yatırım Destekleme Ajansları Birliği 26. Afrika Birliği (AU) 27. Afrika'nın Kalkınması için Yeni Ortaklık (NEPAD) 28. APEC Ticaret İstişare Konseyi (ABAC) 29. Karayipler Topluluğu (CARIOM) 30. Kadın Girişimcilik Örgütü (Dirigeantes)

(Kaynak: OECD, 2008a)

Daha uyumlu bir AYA yaratmaya yönelik çalışmalar uluslararası örgütlerin yanı sıra Avrupa dışından üniversitelerin de dikkatini çekmektedir. Daha kolay anlaşılabilir bir derece yapısının benimsenmesi Avrupa kıtasını öğrenciler ve öğretim elemanları için daha çekici bir hale getireceği için dünyanın diğer bölgelerine göre daha uygun bir alternatif haline getirmektedir. Bu bağlamda Asya-Pasifik Üniversiteler Birliği (AUAP); Columbus programı kapsamında Latin Amerika; Asya, Afrika, Avustralya ve Güney Pasifik'teki ülkelere (Antigua ve Barbuda, Avustralya, Bahamalar, Bangladeş, Barbados, Belize, Botswana, Brunei, Kamerun, Kanada, Dominik, Fiji, Gambiya, Gana, Grenada, Guyana, Hindistan, Jamaika, Kenya, Kiribati, Lesotho, Malavi, Malezya, Maldivler, Malta, Mauritius, Mozambik, Namibya, Nauru, Yeni Zelanda, Nijerya, Pakistan, Papua Yeni Gine,

St. Kitts ve Nevis, St. Lucia, St. Vincent ve Grenada, Samoa, Seyşeller, Sierra Leone, Singapur, Solomon Adaları, Güney Afrika, Sri Lanka, Svaziland, Tongo, Trinidad ve Tobago, Tuvalu, Uganda, Tanzanya, Vanuatu, Zambiya) üyeleri olan Milletler Topluluğu Üniversiteler Birliği (Association of Commonwealth Universities) Bologna Süreci'yle yakından ilgilenmektedir (Haug ve Tauch, 2000, 3).

Sürece yönelik ülke düzeyinde de birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Avustralya Bologna Süreci'ne benzer bir Asya-Pasifik süreci başlatmak için girişimler yapmaktadır. Avustralya'nın bu girişimi Brisbane Bildirgesi olarak bilinmektedir. Yeni Zelanda da Bologna Süreci'ne ilgi duymaktadır ve 2007 yılında Wellington'da yapılan toplantıdan sonra Bologna Süreci'nin paralelinde öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğini destekleyen çeşitli girişimlerde bulunmuştur. Latin Amerika ve Afrika ülkeleri de Bologna Süreci'ne benzer çalışmalar yapmak için istekli olduklarını belirtmişlerdir. Çin bazı Avrupa ülkeleri ile eğitim alanında işbirliği bağlantı yapmak için temeller atmaktadır. Kanada 2007 yılındaki Londra Toplantısı'na gözlemci sıfatıyla katılmıştır. Kısaca bu süreci yalnızca AB ülkeleri ile sınırlı görmek büyük bir yanlış olacaktır. Dünyanın değişik bölgelerinden ülkeler sürece ilgilerini yapılan toplantılara katılarak, sürecin öngörülen benzer düzenlemeleri kendi ülkelerinde yaparak ya da kendi bölgelerinde benzer girişimler ya da projeler başlatarak bu ilgilerini belli etmektedirler (CMEC Quality Assurance Subcommittee, 2008).

Bologna Süreci'nin Avrupa dışındaki etkisine en fazla ilgi gösteren ülkelerden biri Avustralya'dır. Avustralya yükseköğretim sektörü sürecin Avustralya'daki muhtemel etkilerini dikkatle değerlendirmektedir. Eğitim Bilim ve Öğretim Departmanı (DEST) 2005 yılından beri "Bologna Süreci ve Avustralya: Gelecekteki Aşamalar (The Bologna Process and Avustralya: Next Steps) başlıklı çalışmayla başlayan yayımları ile süreçle ilgisi olabilecek paydaşları çalışmalara katkı yapmaya davet etmektedir. Federal hükümetin çalışmalarının yanı sıra ülke çapında Bologna Süreci'yle ilgili bir dizi tartışma ve forumlar düzenlenmiştir. Bu çalışmalarda Avustralya yükseköğretim sisteminin yapılanmasının Bologna Süreci'nin amaçlarıyla uyuşmakta olduğuna ilişkin görüş birliğine varılmıştır. Avustralya'da yapılan bu çalışmaların en önemli dayanağı Bologna Süreci'ne dahil olan ülkelerde yapılan reformların benzerlerini gerçekleştirerek yükseköğretiminin uluslararası tanınırlığı geliştirmektir (Cooper, 2007)

Asya-Pasifik bölgesinde de AYA oluşturulması için yapılan çalışmalara benzer çabalar sürdürülmektedir. ASEAN'ın (Güneydoğu Asya Uluslar Birliği), 1967 yılında kurulmasıyla başlatılan siyasi diyalog ve işbirliği sonucunda ASEAN liderleri ASEAN Üniversite Ağı'nı (AUN) kurmuşlardır. Kuruluşundan beri AUN, ASEAN'a üye ülkeler içinde işbirliğini geliştirmek için öğrenci ve öğretim elemanı değişim programları başlatmıştır. ASEAN için AB işbirliği kurulabilecek önemli bir örgüt konumundadır. ASEAN, Avrupa Komisyonu ile ortak başlattığı program sayesinde AB'deki akademisyenlerden yardım almakta, Avrupalı uzmanlar AUN'a AKTS ve kalite güvencesi konusunda teknik destek vermektedirler. Bu konuda ASEAN Avrupa'yı kendine model almaktadır. AUN da Avrupa Komisyonu ile ortak yürüttüğü programda Avrupalı uzmanlardan aldığı teknik destekle, AUN'a üye olan üniversiteler içinde kalite güvence sistemi, öğrenci-öğretim elemanı değişimi ve kredi transfer sistemini uygulayarak ASEAN içinde AYA benzeri bir yükseköğretim alanı yaratmaya çalışmaktadır (Ratananukul, 2007)

Güney Amerika Kıtası'nda başlatılan üniversiteler arasında uyum sağlanarak hareketliliğin geliştirilmesi çalışmaları da Bologna Süreci'nden ilham alınan bir çalışma gibi değerlendirilebilir. Latin Amerika Tuning Projesi hem bölgesel hem de uluslararası olarak başlatılmış olan bir projedir ve yükseköğretimde uyum, karşılaştırılabilirlik ve rekabet gücünün artırılmasının yalnızca Avrupa'ya has bir ideal olmadığını göstermektedir. Proje 2004 Ekim ayında ortaklaşa bir çalışma olarak başlatılmıştır ve projenin yükseköğretimde uluslararası anlamda derecelerin tanınmasına, Latin Amerika'da akademik derecelerin karşılaştırılabilir ve anlaşılabilirliğinin geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Latin Amerika Tuning Projesi kalitenin, kurumsal verimliliğin ve şeffaflığın geliştirilmesi için yükseköğretim kurumları arasında bilgi alış veriş ve işbirliğini geliştirmeyi hedeflemektedir ve üniversite mezunlarının Latin Amerika'da hareketlilik olanaklarını artırmaya yöneliktir (Beneitone, 2007).

Afrika ülkeleri de yaptıkları yükseköğretim reformlarıyla sürece ilgisiz kalmadıklarını göstermişlerdir. Cezayir'de Bologna Süreci'nin belirlediği eylem alanlarından biri olan üç aşamalı derece yapısı 2004 öğretim yılında başlatılmış; Eğitim bakanlığı ayrıca yükseköğretimle ilgili bir dizi reform çalışması planlamıştır. Bu reformlar öğrenim sürelerinin ve içeriğinin düzenlenmesi, öğretim programlarının gözden geçirilmesi, öğretimin akreditasyonu ve değerlendirilmesi gibi konuları içermektedir. Bologna Süreci'nde öngörülen AYA'nın yaratılarak

yurttaşların istihdam ve hareketliliğini artırma hedefi Afrika ülkelerinin, özellikle de Cezayir'in dikkatini çekmiştir. Derece yapılarında yapılan düzenlemelerle bu ülkelerden öğrencilerin eğitimlerinin bir kısmını Avrupa'da sürdürebilme şansını yakalayacağı düşünülmektedir (Benghabrit-Remaoun, 2007). Cezayir Dışındaki Afrika ülkelerinde ise Afrika Yükseköğretim Konseyi'nin (CAMES) yükseköğretim reformlarına öncülük ettiği görülmektedir. 17 Afrika ülkesi ve çok sayıda uluslararası yükseköğretim ve araştırma kurumunun oluşturduğu CAMES yükseköğretimde ölçünler oluşturmaya çalışan uluslararası bir örgüttür. CAMES'e üye olan ülkelerin yükseköğretim sistemleri Avrupa ülkelerinin sistemlerine benzemektedir. 2007 yılında bu ülkeler yaptıkları düzenlemelerle yükseköğretim sistemlerini Bologna Süreci'nin öngördüğü derece yapısıyla paralel olacak şekilde yeniden yapılandırma kararı almışlardır. Yeniden yapılandırma kapsamında öğretim programlarında yapılan standardizasyon çalışmalarını ortak bir kredi transfer sistemi çalışmaları izleyecektir (Sall, 2007).

Ancak Amerikalılar uzun süre Bologna Süreci'ne oldukça ilgisiz kalmışlardır. Hatta kısa süre öncesine kadar Amerikan yükseköğretiminin özellikle araştırma alanında Avrupa'dan daha üstün olduğunu varsayılmakta, Amerikan üniversitelerinin daha şeffaf ve ekonomik durumlarının daha iyi olduğuna inanılmaktaydı. Ama geçen zaman içinde bu düşünceler değişmeye ve Amerikan yükseköğretim sisteminin küresel rekabet gücü sorgulanmaya başlanmıştır. Amerikan yükseköğretiminde sözü geçen pek çok kişi Bologna Süreci'ni değişen küresel koşullara Avrupa'nın bir yanıtı olarak görmeye başlamıştır. Avrupa'nın derece yapılarında uyum sağlamaya yönelik çalışmaları ve AKTS Amerika'nın Avrupa'ya olan ilgisinin artmasını sağlamıştır. Üç aşamalı derece yapısının oluşturulması Avrupa yükseköğretimini Amerikan modeline benzetecektir. Yeni derece yapısı diğer ülkeler kadar Amerikalı öğrenciler için de çekici olacak ve onları Avrupa'da öğrenim görmeye özendirilecektir. İngilizce tüm dünyada çoğu insanın konuştuğu ortak bir dil olarak kabul edilebilir ama İngilizce dışında farklı yabancı dilleri de öğrenmek Avrupalı öğrenciler için uluslararası çalışma dünyasında bir avantaj haline gelecektir. Bologna Süreci kalite güvencesi ve öğrencilerin mezuniyetten sonra istihdam edilmesi gibi sorunları da gündeme getirmiştir. Öte yandan kurumsal kaliteden emin olunması ve niteliklerin karşılaştırılabilir olmasının aynı ülke içinde ve farklı ülkeler arasında kurumlar arası öğrenci değişimini kolaylaştıracığı bir gerçektir (Ward, 2007).

Bologna Süreci'nin Türkiye'de Uygulanması

1999 yılındaki Helsinki Zirvesi'nde Türkiye'nin aday ülke statüsünde olduğu kabul edilmiş; aday ülke statüsünde olmasına karşın, AB eğitim programlarına katılma hakkını elde etmiştir (Erçetin, 2006). Helsinki Zirvesi sonrasında kazanılan adaylık statüsüyle Türkiye'nin Haziran 2002'den itibaren AB eğitim programlarından yararlanması için gerekli düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır. Bu tarihten itibaren genel eğitim programı Sokrates, mesleki eğitim programı Leonardo ve gençlik programı Youth'a Türkiye'nin katılım ve pilot uygulamalar için gerekli anlaşmalar imzalanmış ve 27 Aralık 2002'de yürürlüğe girmiştir. Bu kapsamda öncelikle AB eğitim ve gençlik programlarının Türkiye'de başlatılması ve yürütülmesi için Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı AB ile İlişkiler Genel Müdürlüğü bünyesinde AB eğitim ve Gençlik Programları Daire Başkanlığı (Ulusal Ajans) kurulmuştur. Ulusal ajans etkinlikleri çerçevesinde AB eğitim programları içinde yükseköğretime yönelik Erasmus ile ilgili çalışmaları ve bu çalışmalar paralelinde AKTS ile ilgili çalışmaları gerçekleştirmiştir. Erasmus programının pilot uygulamalarına 2003 yılında 15 üniversitede (Akdeniz, Ankara, Atatürk, Bilkent, Çukurova, Dokuz Eylül, Ege, Galatasaray, Gaziantep İstanbul, İTÜ, KTÜ, Marmara, ODTÜ ve Sabancı Üniversitesi) başlanmış, pilot uygulama 2004 yılı sonuna kadar devam etmiştir (Serbest, 2005).

Türkiye Bologna Süreci'ne tam olarak katıldığını 2001'de Prag'da Avrupa ülkelerinin eğitim bakanlarınca düzenlenen toplantıda açıklamıştır. Sürece katılan ülkelerde görüldüğü gibi, Türkiye'de de yükseköğretim kurumları Bologna Bildirgesi'nde belirlenen amaçları yerine getirebilmek için Mayıs 2001'den itibaren önemli reformlar gerçekleştirmişlerdir. Üniversitelerde konuya ilişkin bir dizi çalıştay, seminer ve konferans düzenlenmiştir (Kuruüzüm, Asilkan ve Çizel, 2005). Bugün Türkiye BFUG'da da yer alan bir üyedir ve Bologna Süreci ile ilgili konferans, seminer ve projelere katılmaktadır (Turgut ve Özlük, 2007). Türkiye'de 2001 yılından sonra AYA'yı gerçekleştirmek için Bologna Süreci'nde belirlenen eylem alanlarına yönelik çalışmalar özetle şunlardır (YÖK, 2007):

- Türkiye'nin Bologna Süreci'ndeki resmi temsilcisi BFUG grup üyesi olarak YÖK başkan yardımcısı ve ülke içindeki çalışmalarla ilgili olarak da ulusal Bologna rehberleri seçilmiştir.

- DPT’de 2002 yılında kurulan Ulusal Ajans tarafından AB eğitim programları ve Bologna Süreci’nin tanıtımı için finansal destek sağlanmış ve çok sayıda bilgilendirme toplantısı yapılmıştır.
- Üniversitelerde Erasmus ofisleri kurulmuş; çok sayıda üniversite Erasmus Üniversite Beyannamesi sahibi olmuştur. Erasmus programı kapsamında öğrenci-öğretim üyesi hareketliliği başlamıştır.
- Diploma Eki ve AKTS zorunlu hale getirilmiştir.
- Öğrencilerin sürece etkin katılımının sağlanması Türkiye Ulusal Öğrenci Konseyi Başkanı ve organları çalışmalarına başlamıştır.
- Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) bu konudaki çalışmaları yürütmek ve eşgüdüm sağlamak üzere oluşturularak göreve başlamıştır.
- Lizbon Tanınma Sözleşmesi onaylanıp Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Özellikle 2005–2007 yılları arasında gerçekleştirilen ulusal düzenlemelerle Türk yükseköğretim sisteminde Bologna Süreci’ne uyum sağlamak için adımlar atılmıştır. Yapılan uygulamalara yönelik değerlendirmeler üye ülkelerin bu süreç içerisindeki performanslarının değerlendirildiği ve her iki yılda bir yayınlanan ülkelerin Bologna karnesinde gözlenmektedir. 2005 ve 2007 yıllarında yayınlanan bu performans karnesi Çizelge 3’te gösterilmektedir:

Çizelge 3. Türkiye’nin Bologna Süreci Performans Karnesi

Öncelik Alanı		Performans		
		Türkiye 2005	Türkiye 2007	Diğer Ülkeler (Ort)
2005	2007	Puan	Puan	
Derece Sistemi		4.67	4.33	3.8
İki aşamalı sistemin uygulanma düzeyi	Birinci ve ikinci kademe sisteminin uygulanma düzeyi	5	5	4.1
İlk kademedeki ikinci kademeye geçiş	Bir sonraki aşamaya geçiş	5	5	4.5
İki aşamalı sisteme öğrencilerin kayıt olma düzeyi	–	4	–	–
–	Ulusal Yeterlikler çerçevesinin uygulanma düzeyi	–	3	2.9

Çizelge 3. Türkiye'nin Bologna Süreci Performans Karnesi (Devamı)

Kalite Güvencesi		2	4	3.9
Kalite güvencesi sisteminin gelişim düzeyi	–	2	–	–
Değerlendirme sistemlerinin önemli unsurları	–	2	–	–
–	AYA kalite güvencesi ölçün ve ilkelerinin uygulanması	–	5	4.2
–	Dış kalite güvencesi sisteminin gelişim düzeyi	–	4	4.2
Öğrencilerin sürece katılım düzeyi	Öğrenci katılım düzeyi	2	4	4.0
Uluslararası ağ, işbirliği ve katılım düzeyi	Uluslararası katılım düzeyi	2	3	3.5
Diploma ve Öğrenim Sürelerinin Tanınması		3.67	4.33	4.1
Diploma eki uygulama düzeyi	Diploma eki uygulama düzeyi	4	4	4.1
Lizbon Tanınma Sözleşmesi'nin onaylanması	–	3	–	–
–	Lizbon Tanınma Sözleşmesi'nin uygulanması	–	4	4.0
AKTS uygulama düzeyi	AKTS uygulama düzeyi	4	5	4.2
Yaşamboyu Öğrenme		–	3	3.7
–	Deneyime dayalı yeterliklerin tanınması	–	3	3.7
Ortak Dereceler		–	5	4.6
–	Ortak dereceler oluşturulması ve tanınması	–	5	4.6
Genel Sonuç		3.44	4.17	4

(Kaynak: YÖK, 2007, 4)

Çizelge 3'te de görüldüğü gibi, Türkiye'nin, 2005 yılında 5 üzerinden "3.44" (iyi performans) olan notu, 2007'de "4.17"ye (çok iyi performans) düzeyine; 2005'te "2" (gelişme var) olan Kalite Güvencesi notu, 2007'de, "4.17" (çok iyi performans) düzeyine yükselmiştir. Türkiye, 5 temel öncelik alanından dördünde, Bologna Süreci'ne katılan ülkelerin toplam ortalamasının üzerinde performans göstermiştir; Yalnızca yaşam boyu öğrenme konusunda Bologna Süreci'ne katılan ülkelerin ortalaması 3.7 iken Türkiye'nin notu 3'tür. Türkiye, 2005'te 43 ülke arasında "3.44" ortalama ile 33. sırada iken; 2007'de, "4.16" ortalama ile 9.sırada (Almanya, Hollanda ve İsviçre ile birlikte) yer almıştır (YÖK, 2007, 5). Aşağıda sürece ilişkin çalışmalara daha ayrıntılı şekilde değinilmektedir.

Akademik derece ve öğrenim sürelerinin tanınması. İki aşamalı derece yapısı Bologna Süreci'nden önce de Türk yükseköğretim sisteminde uygulanmaktadır. Lisans aşaması 240 AKTS kredisi (4 yıl), tezli yüksek lisans için

120 AKTS kredisi, tezsiz yüksek lisans için ise 90 AKTS kredisi toplanması gerekmektedir (Ertepinar, 2006, 8).

Yine Türkiye'nin sürece katılımından önce yükseköğretimde hareketlilik ve tanınmayla ilgili çalışmalar başlatılmıştır. Türk Akademik Hareketlilik ve Tanınma Ulusal Bilgi Merkezi (ENIC), YÖK'e bağlı olarak 1998'den beri çalışmalar yapmaktadır. NARIC ve ENIC ofislerinin başlıca hedefi diploma ve öğrenim sürelerinin AB'ne üye ve aday ülkelerle bilgi ve deneyimlerin paylaşılması yoluyla akademik tanınmayı artırmaktır (Ertepinar, 2005, 7). Türkiye ENIC/NARIC Merkezi, Yükseköğretim Kurulu bünyesinde yeniden yapılandırılmıştır ve 2003 yılından itibaren ENIC/NARIC iletişim ağının bir parçası olarak çalışmalarını sürdürmektedir. ENIC/NARIC merkezlerinin temsilcileri düzenli olarak bir araya gelerek diploma/derecelerin tanınması ile ilgili bilgi alışverişinde bulunmaktadır. Türkiye ENIC/NARIC Merkezi aşağıda belirtilen konularda öğrencileri, yükseköğretim kurumlarını, yetkilileri ve ilgilileri bilgilendirmektedir (YÖK, 2009a):

- Yabancı ülkelerde kazanılan diplomaların, derecelerin ve yeterliklerin tanınması,
- Yabancı ülkelerin ve Türkiye'nin yükseköğretim sistemi,
- Yurtdışında eğitim için burslar, dersler, programların denkliği vb.

Avrupa'da yükseköğretimle ilgili belgelerin tanınmasına ilişkin Lizbon Tanınma Sözleşmesi Türkiye tarafından 01 Aralık 2004 tarihinde imzalanmış ve sözleşme 01 Mart 2007 tarihinde; Lizbon Tanınma Sözleşmesi ile ulusal mevzuat arasındaki uyumsuzlukları kaldırmak amacıyla Yurtdışı Yükseköğretim Diplomaları Denklik Yönetmeliği'nde yapılan düzenlemeler de 11 Mayıs 2007 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Yeni yönetmelik, yurtdışındaki yükseköğretim kurumlarından alınmış önlisans, lisans, yüksek lisans diplomalarının denklik işlemlerinde uyulacak usul ve esasları belirlemeyi amaçlamaktadır (YÖK, 2009a).

AKTS ve diploma eki. AKTS, Türkiye'nin AB eğitim ve gençlik programlarına katıldığı 2003 yılından bu yana Erasmus programında öğrenci hareketliliği için kullanılan kredi transfer sistemi olmuştur. 2005–2006 eğitim öğretim yılında 78 üniversiteden 45'i AKTS konusundaki çalışmalarını tamamlamışlar ve diploma eki vermeye başlamışlardır. YÖK, AKTS'nin

uygulanmasını zorunlu tutmaktadır ve üniversitelerin verdiği not dökümlerinde ulusal kredilerle beraber AKTS'ye de yer verilecektir (Ertepinar, 2006, 19). Özellikle son iki yıl içinde Türk üniversiteleri, öğrencilerin işyükü, öğrenme çıktıları ve kazanılan beceriler bağlamında kredi ve not sistemini AKTS'ye nasıl uyumlu hale getireceğine yönelik çalışmalara odaklanmıştır. 2008–2009 yılı çalışma planına göre AKTS ve diploma ekinin en doğru şekilde uygulanmasının önemine dikkat çekmek ve üniversitelerin Avrupa Komisyonu tarafından verilen diploma eki sertifikasını almaya özendirmek için bir günlük çalıştay düzenlenmesi söz konusudur. Ayrıca AKTS ve diploma eki konusundaki deneyimlerin paylaşılması için 10 üniversiteye saha ziyareti yapılmıştır (Demir, 2008, 35).

Üniversitelerin kendi kredi ve notlandırma sistemlerini AKTS ilkelerine uyumlaştırma çalışmaları kapsamında, üniversitelerde hem AKTS'nin uygulanışından hem de öğrencilerin AKTS üzerine bilgilendirilmesinden sorumlu olmak üzere AKTS kurum koordinatörleri ve her fakülte/bölüm için ayrı AKTS bölüm koordinatörleri belirlenmiştir. Aynı zamanda, Bologna Ulusal Takımı, YÖK ile birlikte, özellikle yeni kurulmuş olan üniversitelerdeki akademisyenleri AKTS'nin doğru şekilde uygulanması konusunda bilgilendirmek amacıyla ulusal ve bölgesel düzeyde toplantılar, çalıştaylar düzenleyerek üniversitelerdeki AKTS çalışmalarını hızlandırmaktadırlar (YÖK, 2009a).

Ancak AKTS ile ilgili, kredi toplama ve transferinin net anlaşılmasından dolayı hareketlilik açısından engeller söz konusudur. Eğilimler V raporunda Bologna Bildirgesini imzalayan ülkelerdeki kurumların neredeyse %75'i AKTS'yi kredi transferi, %66'sı da kredi toplama için kullandıklarını bildirmişlerdir. Türkiye, akademik dereceleri/diplomaları yalnızca birikmiş kredi temelinde verdiğini bildiren ülkeler arasındadır. Eğilimler V raporu, pek çok ülkede, AKTS'nin yanlış ya da yüzeysel kullanımının halen yaygın olduğunu belirterek, bu şekilde kullanımının öğretim programlarının yeniden yapılandırılmasına ve öğrenciler için esnek öğrenme yollarının geliştirilmesine engel olduğunu bildirmektedir. Bologna Süreci Türkiye Ulusal Raporu da bu sorunun altını çizmektedir. Tüm yükseköğretim kurumlarındaki kredi sisteminin, özellikle 2006 yılına kadar, ders yükü temelinde olduğu ve her dönem verilen kredilerin her bir ders için haftalık ders saatleri artı haftalık laboratuvar veya staj saatlerinin yarısına eşit olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle programların yapısının ve içeriğinin gözden geçirilmesi gerektiği görülmektedir. AKTS'yi potansiyelinden yararlanarak uygulamak Türkiye için daha

uygun olacaktır. Üniversitelerde, AKTS bir araç olarak kullanılarak, meslek yüksekokulları ve yaşam boyu öğrenme programlarıyla lisans ve lisansüstü programları arasında bir bağlantı kurulabilir (Visakorpi ve diğerleri, 2008, 119–120).

AYA'yı oluşturmayı hedefleyen Bologna Süreci'nin öğelerinden bir diğeri de diploma ekidir. Ülkemizin de içerisinde yer aldığı, Lizbon Sözleşmesi uyarınca UNESCO-CEPES, Avrupa Komisyonu ve Avrupa Konseyi işbirliği ile geliştirilen diploma ekinin anlaşmayı imzalayan ülkelerin yükseköğretim kurumları tarafından kullanılması zorunluluğu bulunmaktadır. YÖK Genel Kurulu'nun 11 Mart 2005 tarihli kararına göre, 2005–2006 öğretim yılı itibariyle yükseköğretim kurumlarından mezun olacak öğrencilere diplomalarına ek olarak YÖK onaylı diploma ekinin öğrencinin istemi üzerine verilmesi, ilk nüshasının ücretsiz olması ve İngilizce, Fransızca ve Almanca dilerinden birinde düzenlenmesi için çalışmalar başlatılmıştır. Şimdiye kadar, üniversitelerin çoğu öğrencilerin istemleri doğrultusunda diploma eki vermektedir (YÖK, 2009). 2005–2006 eğitim öğretim yılı sonu itibariyle 78 üniversitenin 67'sinde önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora derecesi alan 113.153 öğrenci diploma eki almıştır. Yine 2006 yılı itibariyle 13 üniversiteye (2005 yılında iki, 2006 yılında 11 üniversite) Avrupa Komisyonu tarafından diploma eki sertifikası verilmiştir (Ertepinar, 2006, 17). Diploma eki sertifikası olan 13 üniversitede diploma eki öğrencilere öğrencilerin istemi olmaksızın verilmekteyken, diğer üniversitelerde mezun sayısının fazla olmasından dolayı öğrencilerin isteği üzerine verilmektedir (Demir, 2008, 29).

Eğilimler V raporuna göre Türkiye, yükseköğretim kurumlarının %20'sinden daha azının tüm mezun öğrencilere diploma eki verdiği ülkeler arasındadır. Diploma Ekinin, 2005–2006 öğretim yılı sonundan itibaren tüm yükseköğretim kurumları için zorunlu hale getirildiği dikkate alındığında bir sonraki raporda Türkiye'nin bu alanda ilerleme kaydedeceği öngörülmektedir (Visakorpi ve diğerleri, 2008, 119).

Türkiye Ayrıca ENIC/NARIC Merkezi Fransa ve Finlandiya ENIC/NARIC merkezleri ve ENQA ile birlikte Sokrates Eğitim Programı tarafından finanse edilen bir diploma eki projesi yürütmektedir. Proje kapsamında 2008 yılında Hacettepe Üniversitesine saha ziyareti yapılmıştır. Ziyarete Türkiye, Fransa ve Finlandiya ENIC/NARIC merkezleri, ENQA, ESU, EUA ve Business Europe temsilcileriyle Hacettepe Üniversitesi AKTS/Diploma Eki Koordinatörleri

katılmıştır. Ziyaretin amacı diploma eki konusundaki örnek uygulamaları incelemek ve paylaşılmasını sağlamaktır. Bu çalışmaların yanı sıra Ulusal Ajans ve Bologna Uzmanları Ulusal Takımı tarafından diploma eki konusunda öğrencilerin, üniversitelerin ve işverenlerin farkındalığını artırarak; şeffaflığın artırılması, akademik niteliklerin tanınması ve böylece hareketliliğin kolaylaştırılmasını amaçlayan diploma ekinin daha iyi anlaşılması için büyük çaba harcamaktadırlar. Bu kapsamda Bologna Uzmanları Ulusal Takımı tarafından Bologna Süreci'nin Türkiye'de uygulanmasına ilişkin çeşitli konferanslar ve bölgesel bilgilendirme toplantıları düzenlenmektedir (Demir, 2008, 29).

Kalite güvencesi. Ülkemizde kalite güvencesi konusu son yıllarda gündemde olan bir konu olmasına karşın, bu alanda sistematik bir yapılanma sözü konusu olmamıştır. Bologna Süreci'nde ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin değerlendirildiği karnede Türkiye'nin en zayıf olduğu alan kalite güvencesi olmuştur. Fakat son yıllarda Bologna Süreci kapsamında yapılan çalışmalarla ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarının konuya gösterdikleri ilgi artmıştır (YÖK, 2006, 51–52).

Bu kapsamda, her ülke kendi eğitim sistemine uygun kalite güvence ölçünlerini ortaya koymakta ve bu ölçünler ışığında kendi eğitim sistemlerini değerlendirmektedir. Türkiye'de kalite güvencesi, üniversitelerin yıllık olarak gerçekleştirdiği iç değerlendirme ve normal koşullarda beş yılda bir gerçekleştirilen dış değerlendirme temeline dayanmaktadır. Bu sistem aynı zamanda "Ulusal Yeterlikler Çerçevesi" bağlamında program düzeyinde belirlenen öğrenim çıktılarının kalitesini garanti altına almak üzere akreditasyon ve değerlendirme unsurlarını da içermektedir (YÖK, 2009b).

Bazı üniversitelerin kalite güvencesi konusundaki çalışmaları Bologna Süreci öncesinde başlatılmıştır. Kalite güvencesi çalışmaları çerçevesinde ilk olarak 1994 yılında ODTÜ'nün mühendislik fakültesinde iki program ABET (Accreditation Board of Engineering and Technology-ABD) değerlendirme sürecinden geçmişlerdir. 2006 yılı itibarıyla, 1990'lı yılların ilk yarısından itibaren ülkemizden dört KKTC'den bir üniversite'den (ODTÜ, Boğaziçi, İTÜ, BİLKENT, Doğu Akdeniz Üniversitesi) 45 program ABET tarafından değerlendirilerek akredite olmuştur. ABET ile yapılan işbirliği sonucunda, ABET'e benzer bir ulusal kalite değerlendirme sistemi oluşturulma çalışmaları başlamıştır. Öncelikle 2001

yılında üyelerini Türkiye ve KKTC’de bulunan üniversitelerin mühendislik ve mimarlık fakülteleri dekanlarının oluşturduğu Mühendislik Dekanları Konseyi (MDK) kurulmuştur. Daha sonra ise MDK tarafından 2002 yılında Mühendislik Değerlendirme Kurulu (MÜDEK) kurulmuştur. 2003–2004 yılları arasında sekiz üniversitenin 10 mühendislik programı MÜDEK’in değerlendirme sürecinden geçmiştir (Platin, 2007). MÜDEK, 15 Kasım 2007’de Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi almıştır ve bugüne kadar 10 farklı üniversitenin 57 mühendislik programını akredite etmiştir. MÜDEK haricinde Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu’na (YÖDEK) ulusal bağımsız dış değerlendirme ajansı olmak için başvuruda bulunan iki ajans daha bulunmaktadır (YÖK, 2009b).

Akreditasyon yasası Türkiye Büyük Millet Meclisi’nden 1999 yılında geçmiştir. Bundan dolayı üniversitelerde akreditasyon işlemlerinin geliştirilmesi ve tam olarak uygulanabilmesi için zamana gerek duyulmaktadır. Son bir kaç yıldır YÖK yükseköğretim kurumlarında uluslararası uygulamaları Türkiye’ye uyarlamak istemektedir. Bu nedenle seçilen üniversitelerden bazı bölümler bir pilot projede değerlendirmeye tabi tutulmuşlardır (Akduman, Özkale ve Ekinci, 2001).

YÖK tarafından 1997 yılında İngiliz Konsoloslugu ile birlikte Türk üniversitelerinde kalite güvencesi sisteminin oluşturulması için fizibilite çalışmaları yapmak amacıyla bir pilot proje başlatılmıştır. Türk üniversitelerinde öğretim ve araştırmaya yönelik bir akademik değerlendirme mekanizmasının geliştirilmesini görmek istemektedir. Bu süreç üniversitelerdeki akademik ölçünleri yükseltmeyi amaçlamaktadır ve öğretimin bölüm düzeyinde öz değerlendirmesi temeline dayanmaktadır. Bunu başarabilmek için 1997 yılının sonunda hem öğretim hem de araştırma alanın sekiz Türk üniversitesinin seçilen 13 bölümünde pilot uygulamaya başlanmıştır. Proje eğitim ve bilgilendirme amaçlı bir çalıştay ile başlamıştır. Bu çalışmaya değerlendirmenin yapılacağı üniversite ve bölümlerin temsilcileri katılmış; değerlendirme 1997 yılının ekim ayında başlatılmıştır. Süreç kurumlarda dağıtılan anketlerle ve çalıştaya katılan temsilciler yoluyla izlenmiştir. Sonuçlar 1997 Kasım’da yapılan bir toplantıyla değerlendirilmiş, bunu uluslararası bir konferans izlemiştir. Fransa, Hollanda, İngiltere ve Amerika’ya çalışma ziyaretleri düzenlenmiştir. Final raporu Ocak 1998’de Ankara’da YÖK Akademik Değerlendirme Kurulu’nun katılımıyla düzenlenen iki seminer ile açıklanıp proje sonlandırılmıştır. Projede İngiltere’den de konuyla ilgili örnekler incelenerek bir

kalite güvence sisteminin oluşturulması amaçlanmıştır ancak proje hayata geçirilememiştir (Billing ve Thomas, 2000)

Eğitim fakültelerinde konuya ilişkin olarak yapılan örnek çalışma ise, 1998–1999 yılları arasında başlatılan akreditasyon çalışmalarıdır. “Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon” çalışmasıyla öğretmen yetiştirme sisteminin iyileştirilmesi için uygulanabilecek bir model önerisinde bulunulmuştur. Bu çalışma sonrasında eğitim fakültelerindeki lisans programları yeniden düzenlenmiştir. Yeni yapılanma ile eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme lisans programları yeniden geliştirilmiş ve bu programlar 1998–99 öğretim yılından itibaren tüm eğitim fakültelerinde uygulanmaya başlamıştır (Kavak, 1999).

Kalite güvencesi ile ilgili yasal düzenlemelerden biri de 20 Eylül 2005'te Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği'nin yürürlüğe girmesidir. Yönetmelik, Berlin Bildirgesi'ndeki öneriler, ölçütler ve ENQA tarafından geliştirilmiş olan kalite güvencesi ölçün ve talimatları ile uyumaktadır. Bu yönetmelik yükseköğretim kurumlarındaki eğitim, öğretim ve araştırma etkinliklerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için ilkeleri belirlemiştir. Yönetmelik ayrıca bağımsız olarak gerçekleştirilen dış değerlendirmelerle kalitelerinin nasıl belirleneceğini ortaya koymuştur. Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği, Berlin Bildirgesi'nde sıralanan beş önemli noktayı içermektedir: Özdeğerlendirme, kurum dışı değerlendirme, öğrencilerin katılımı, sonuçların yayımlanması ve uluslararası katılım. Yönetmelik, yükseköğretim kurumlarının 2006 yılından itibaren her aşamada öğretim ve yönetim uygulamalarının kurum içi değerlendirmesini garanti altına almıştır. Ayrıca yönetmelikte her beş yılda bir sonuçları kamuya açıklanacak olan kurum dışı değerlendirme önerilmektedir ama bu konudaki karar kurumların kendisine bırakılmıştır. Üniversitelerin hepsinin kurumiçi değerlendirmesinin ve bir kısmının kurumdışı değerlendirmesinin 2007 yılı bitimine kadar tamamlanması planlanmıştır. Söz edilen yönetmelikle kalite güvencesinde Avrupa ölçünleri uyarınca değerlendirme yapabilecek bağımsız ulusal dernek ve kurullar kurulmasını amaçlamaktadır. Yine Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği uyarınca 2005 yılında ÜAK tarafından YÖDEK kurulmuştur. YÖDEK kalite güvencesi için oluşturulan bağımsız bir kuruldur ve yükseköğretim kurumlarında kurum içi ve kurum dışı kalite güvencesi çalışmalarına ilişkin ilke, ölçün ve talimatları oluşturmakla

sorumludur. Örneğin, YÖDEK farklı yükseköğretim kurumları tarafından hazırlanan özdeğerlendirme raporlarını inceler ve genel yıllık yükseköğretimde akademik değerlendirme kalite geliştirme raporunu YÖK ve ÜAK başkanlığına ulusal düzeyde yükseköğretim stratejilerine katkıda bulunmak amacıyla hazırlar (European Commission, 2007). Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliğine uygun olarak 78 yükseköğretim kurumundan 40 tanesi öz değerlendirme raporlarını hazırlamışlardır. 2007 yılındaki Londra'daki eğitim bakanları toplantısına kadar bütün üniversitelerin öz değerlendirmelerini tamamlamaları planlanmıştır (Ertepinar, 2006, 15).

Bir başka kalite değerlendirme çalışması da EUA tarafından yapılan kurumsal değerlendirme çalışmasıdır. Şimdiye kadar 19'u kamu; ikisi vakıf üniversitesi olmak üzere 21 Türk üniversitesi başarılı bir şekilde kurumsal değerlendirme programını tamamlamıştır (EUA, 2009). Ayrıca üç üniversite de EUA tarafından gerçekleştirilen Kalite Kültürü Projesinin 2002/2003 yılındaki birinci aşamasına katılmışlar projenin ikinci aşamasına (2003/2004) bir Türk üniversitesi katılmış; üçüncü aşama için ise (2005) iki Türk üniversitesi seçilmiştir (European Commission, 2007).

Ulusal yeterlikler çerçevesi. Türkiye'de yükseköğretimde ulusal yeterlikler çerçevesi oluşturulmasına yönelik ilk çalışmalar, 2005 yılında Bergen'de gerçekleştirilen ve ulusal yeterlikler çerçevelerinin oluşturulmasını karara bağlayan toplantı sonrasında YÖK tarafından başlatılmıştır (YÖK, 2009c). YÖK kararıyla 26 Mayıs 2006'da Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi Komisyonu oluşturulmuştur. Komisyonun bir YÖK üyesi, bir rektör, YÖDEK başkanı ve Türk Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV) mütevelli heyeti başkanından oluşan dört üyesi bulunmaktadır. Komisyon YÖK'ten aldığı yetkiyle gerektiğinde ilgili paydaşlarla görüşülmek üzere araştırma yapılması ve rapor hazırlanması için alt kurullar oluşturabilir (Ertepinar, 2006, 3).

Yükseköğretim Yeterlikler Komisyonu'nun ilk üyeleri çalışmalarını 04.02.2008 tarihine kadar sürdürmüştür. Komisyon bu tarihler arasında sürdürdüğü çalışmalar sonucunda yükseköğretimin her düzeyi (önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) sonunda asgari olarak kazanılması gereken bilgi ve kavrama, kavrananları uygulama ve yeterliklere göre tanımlamıştır. Bu kapsamda öğrenim çıktılarından oluşan Türk Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi taslağını

ilgili paydaşların görüşlerine ve katkılarına sunulmuştur. Belirlenen takvime göre 2006 yılında başlatılmış olan Ulusal Yeterlikler Çerçevesi'nin hazırlanması ve onaylanmasının 2009'a kadar tamamlanması öngörülmüştür. Çerçevenin pilot uygulanmasının 2010 yılına kadar ve uygulanmasının ise 2012 yılı sonunda tamamlanması planlanmıştır (YÖK, 2009c).

Öğrenci katılımı. 20 Eylül 2005 tarihinde resmi gazetede Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği yayımlanmış, yönetmelik uyarınca Ulusal Öğrenci Konseyi kurulmuştur. Yönetmeliğe uygun olarak, fakültelerin öğrenci konseylerinin başkanları, öğrenciler ile ilgili konuların görüşülmesi sırasında ilgili yükseköğretim kurumunun senato ve yönetim kurulu toplantılarına; Ulusal Öğrenci Konseyi Başkanı da YÖK Başkanı'nın davetiyle YÖK Genel Kurulu'nun öğrencilerle ilgili konuların görüşüldüğü toplantılara katılabilmektedir. Ayrıca YÖDEK Yönetmeliği'nde yapılan değişiklikle öğrenci temsilcisinin YÖDEK'e üye olarak katılımı kararı alınmıştır (YÖK, 2009d).

Bologna Süreci'nin başarısı için önemli koşullardan biri olan öğrenci katılımının artırılmasına yönelik çalışmalar halen sürmektedir. Bu çalışmalar çerçevesinde Ulusal Öğrenci Konseyi temsilcilerinin Bologna Süreci ve Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesi hakkında bilgilendirilmesi; Bologna Süreci'nin öngördüğü şekilde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının uygulanması, hareketliliğin önündeki engellerin kaldırılması; sürecin sosyal boyutu kapsamında öğrencilerin sosyoekonomik engeller olmadan eğitimlerini tamamlayabilmeleri ve her düzeyde eşit fırsata dayalı katılımın artırılması amaçlarına yönelik üniversitelerin öğrenci konseyleri ile görüş ve deneyimlerin paylaşılmasına yönelik çalışmalar devam etmektedir (YÖK, 2009d).

Öğrenci-öğretim elemanı hareketliliği. Öğrenci-öğretim elemanı hareketliliğine yönelik bir program olan Erasmus programı Türkiye'de 2003–2004 yılında bazı üniversitelerde pilot çalışma olarak uygulanmaya başlanmıştır. Pilot uygulama için seçilen 15 üniversiteden 10'u öğrenci değişimi için AB üniversitelerine öğrenci göndermiştir (Serbest, 2005). Pilot programda yurtdışına giden öğrenci sayısı 124, gelen öğrenci sayısı ise yalnızca 17'dir. 2004–2005 dönemi programın pilot uygulamasının tamamlanıp tam olarak uygulanmaya

başlandığı yıldır. Erasmus programı kapsamında 2004–2005 öğretim yılının bahar döneminde yurtdışından gelen öğrenci sayısı 183, giden Türk öğrenci sayısı ise 475'tir. Türkiye'ye gelen yabancı öğretim üyesi sayısı iki, giden Türk öğretim elemanı sayısı 55'tir. 2004–2005 yılının bahar döneminde öğrenci açısından toplam sayının 1150'ye ulaşacağı tahmin edilmiştir. (Ertepinar, 2005, 1). Resmi verilere göre, 2004–2007 yılları arasında Erasmus programı kapsamında AB ülkelerine giden ve Türkiye'ye AB ülkelerinden gelen öğrenci-öğretim elemanı dağılımı Çizelge 4'te gösterilmektedir:

Çizelge 4. Erasmus Programı Kapsamında Hareketlilik Programına Katılan Öğrenci-Öğretim Elemanı Sayıları

Yıllar	Öğrenci		Öğretim Elemanı	
	Giden	Gelen	Giden	Gelen
2004-2005	1142	299	339	218
2005-2006	2852	900	581	350
2006-2007	4438	1200	1382	418
2007-2008	7119	1982	1904	931

(Kaynak: Ulusal Ajans, 2006; Ulusal Ajans, 2008; European Commission 2009)

Çizelge 4'te de görüldüğü gibi hareketlilik programının başlatıldığı 2004 yılından itibaren programa olan ilgi giderek artmaktadır. İlk yıl 1142 olan giden öğrenci sayısı üç yıl içinde yaklaşık dört kat artarak 4438'e; 2007–2008 öğretim yılında ise 7119'a yükselmiştir. Benzer şekilde giden öğretim elemanı sayısı da 2004 yılında 339 iken; 2007'de 1382'ye; 2007–2008 öğretim yılında ise 1904'e yükselmiştir. Çizelge incelendiğinde de görüleceği gibi gelen öğrenci ve öğretim elemanı sayısının da sürekli artış eğiliminde olmasına karşın, giden öğrenci ve öğretim elemanından daha az olduğu dikkat çekici bir noktadır.

İstatistiklere göre 2004–2007 yılları arasında Türk öğrencilerin en fazla tercih ettikleri ülkeler ve Türkiye'yi en fazla tercih eden öğrencilerin ülkeleri: Almanya, Hollanda, Fransa, İtalya ve Polonya olmuştur. Bu dönemlerde yurtdışına en fazla öğrenci gönderen üniversiteler İTÜ, Ege, Çukurova, Anadolu, İstanbul ve Hacettepe; yurtdışından en fazla öğrencinin geldiği üniversiteler ise Marmara, Boğaziçi, Galatasaray, ODTÜ, İstanbul, İTÜ, Anadolu ve Bilgi Üniversitesi olmuştur (Ulusal Ajans, 2008).

Bologna Süreci'ne yönelik farkındalığın geliştirilmesinde hareketliliğin, dolayısıyla Erasmus programının önemi açık bir şekilde görülmektedir. Bununla beraber hareketlilik ve uluslararası etkinliklere katılım açısından üniversiteler arasında büyük farklılık söz konusudur. Üniversiteler arasındaki bu farkın yabancı dil konusundaki yetersizlikten kaynaklandığı görülmektedir. Bu nedenle öğrenci ve personel hareketliliğinde yabancı dil öğretiminin Türkiye için stratejik bir önemi olduğu söylenebilir (Visakorpi ve diğerleri, 2008, 121).

Ayrıca Türkiye'nin ekonomik koşullarının çoğu Batı Avrupa ülkesine göre geride olması nedeniyle, öğrenci ve öğretim elemanlarının Türkiye'de olduğundan daha fazla maddi desteğe ihtiyacı olduğu düşünülerek Erasmus programına katılan öğrenci ve öğretim elemanlarına yüksek düzeyde hibe sağlanmaktadır. Engelli öğrenci ve öğretim elemanlarına da fazladan maddi destek verilmektedir. Yükseköğretim kurumlarından hareketlilik programına katılmak isteyen engelli öğrenci ve öğretim elemanlarını bildirmeleri istenmiştir. Bazı üniversitelerde de hareketliliğe özendirme için öğrenci ve öğretim elemanlarına fazladan maddi destek sağlanmaktadır. Yurtdışından gelen öğrencilere ise çoğu üniversite tarafından ücretsiz yemek ve barınma gibi olanaklar sunularak daha fazla öğrenci için ülkemizin çekici bir hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Hareketlilik konusunda Türkiye'nin önündeki en büyük engel vize olarak görülmektedir. Ulusal Ajans tarafından Avrupa Komisyonu'na çeşitli raporlar gönderilmiş olmasına ve büyükelçiliklerle iletişim kurulmuş olmasına karşın, bazı ülkelerle vize konusunda yaşanan sorun hala devam etmektedir. Yurtdışından gelen öğrenciler için ise Ulusal Ajans, Dışişleri Bakanlığı ve ilgili konsolosluklarla temas kurarak vize işlemlerinin kolaylaştırılmasını istemiştir (Demir, 2008, 43).

Yaşam boyu öğrenme. Yaşam boyu öğrenme konusunda 2005–2007 Bologna Süreci Ulusal Taslak Raporu'nda uygun bir yasal çerçevenin olmamasından dolayı eğitim programları dışında edinilen informal yetkinliklerin lisans programlarında geçerli sayılması kararı Türkiye'de uygulanmamaktadır ve yakın gelecekte de gündemde bu konu yer almamaktadır. Bu konuda Türkiye'nin şu anda genç nüfusuna odaklandığı için yaşam boyu öğrenmenin öncelikler arasında yer almadığı belirtilmektedir. Bununla birlikte, Anadolu Üniversitesi de dahil olmak üzere, yaşam boyu öğrenme ile ilgili etkinlikler üniversitelerin çoğunda mevcuttur. Yaşam boyu öğrenme, topluma yönelik üniversite için gelir getiren bir

hizmet şeklinde veya toplumsal nedenlerle çoğu üniversitede bulunmaktadır (Visakorpi ve diğeri, 2008, 127).

Neredeyse bütün üniversitelerin yaşam boyu öğrenme konusuna katkıda bulunan sürekli eğitim merkezleri, meslekleriyle ilgili güncel gelişmeleri yakından izlemek isteyen ya da farklı bir alanda bilgi ve beceri kazanmak isteyenlere yönelik seminer, konferans ve kurslar düzenlemektedir. Ayrıca 2001 yılından beri Anadolu Üniversitesi tarafından uygulanmakta olan “Sınavsız İkinci Üniversite Projesi” ile herhangi bir üniversitenin örgün bölümlerinde okuyan öğrenciler ve örgün eğitim mezunları, okumakta veya mezun oldukları alanlarda olmamak üzere Öğrenci Seçme Sınavı’na tekrar girmeden, aynı zamanda Anadolu Üniversitesi’nin uzaktan eğitim veren Açıköğretim Fakültesi Önlisans, İktisat ve İşletme Fakültesi lisans programlarından birine kayıt yaptıırma fırsatı bulmaktadır. Proje kapsamında lisans mezunları ve halen üniversitelerin lisans programlarına devam etmekte olan öğrenciler iki yıllık önlisans ve dört yıllık lisans programlarına başvuru yapabilmekteyken; önlisans mezunları ya da halen üniversitelerin önlisans programlarına devam eden öğrenciler yalnızca önlisans programlarına başvurabilmektedirler (Anadolu Üniversitesi, 2009).

Bunun yanında üniversiteler, araştırma kurum ve kuruluşları ile üretim sektörlerinin işbirliği sağlanarak, teknolojik bilgi üretmek, üründe ve üretim yöntemlerinde yenilik geliştirmek, teknolojik bilgiyi ticarileştirmek, teknoloji yoğun üretimi desteklemek, küçük ve orta ölçekli işletmelerin yeni teknolojilere uyumunu sağlamak, Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu’nun kararları dikkate alınarak teknoloji yoğun alanlarda yatırım olanakları yaratmak, nitelikli kişilere iş imkânı yaratmak, teknoloji transferine yardımcı olmak ve yüksek teknoloji sağlayacak yabancı sermayenin ülkeye girişini hızlandıracak teknolojik alt yapıyı sağlamak amacıyla Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Kanunu çıkartılmıştır (T.C. Resmi Gazete, 2001). Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Kanunu’nun çıkartılmasından sonra yükseköğretim kurumlarının yerleşkelerinde teknoloji geliştirme bölgeleri kurulmuş; bu sayede üniversite-sanayi işbirliğinin geliştirilmesi sağlanmıştır (Karip, 2005, 16).

Türkiye’nin önde gelen üniversitelerinden bazıları bu konuyla ilgili olarak önemli ilerlemeler kaydetmişlerdir. Örneğin, bu üniversiteler eğitim programları açısından kurumlarının hem işgücü piyasası hem de sanayi ortakları ile ilişkisinin gayet iyi olduğunu belirtmektedirler. Ancak, bu durum istihdam edilebilirlik

açısından geneli yansıtmamaktadır. Bununla birlikte Türkiye’de üniversiteler ve sanayi arasındaki ilişkilerde bir artış söz konusudur. Bazı teknik üniversiteler iş piyasasına uygun ders programlarını tasarlamada işbirliği yapmak için sanayi sektöründeki paydaşlardan oluşan danışma kurulları oluşturmuşlardır. Bunlar, ülkedeki diğer üniversiteler için model oluşturabilecek örnek girişimlerdir (Visakorpi ve diğerleri, 2008, 23).

Bologna Süreci’nin Türk yükseköğretimine etkisi. Bologna Süreci, küreselleşen dünyada birleşerek ve genişleyerek dünyanın en rekabetçi bilgi tabanlı ekonomik gücü olmak isteyen Avrupa için stratejik bir önem taşımaktadır (Özsoy, 2007). Bu yolda Avrupa’nın en büyük rakibinin ABD olduğu düşünülmekte; Bologna Süreci yoluyla kaydedilecek gelişmelerle Avrupa’daki üniversitelerin yabancı öğrenciler için daha çekici bir hale geleceği öngörülmektedir. Avrupa Komisyonu tarafından 2003 yılında hazırlanan Bilgi Avrupa’sında Üniversitelerin Rolü başlıklı rapor ABD ile rekabet edebilmek için Avrupa’da yükseköğretim alanında daha fazla çaba gösterilmesinin gerekliliğini net bir şekilde ortaya koymuştur. Bu raporun verilerine göre: Amerika milli gelirin %2.3’ünü, AB ise yaklaşık %1.1’ini yükseköğretime ayırmaktadır; ABD üniversitelerinde öğrenci başına harcama, AB’dekilerin iki ile beş katı arasındadır; AB’deki öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği ABD’ye oranla daha düşüktür (Türel, 2003). Bu veriler ışığında Bologna Süreci’yle başlatılan değişim hareketinin, ABD ile rekabet edebilmek için gerekli bir adım olduğu görülmektedir.

Süreçte gereken değişimi gerçekleştirmek ve Bologna Bildirgesi’nde belirtilen amaçları gerçekleştirebilmek için sürece katılan çok sayıda ülke yükseköğretim sistemlerinde değişiklikler yapmaya başlamışlardır. Yapılan değişiklikler Avrupa’da yükseköğretim konusunda alınan farklı kararların azalmasına, sistemlerin birbirlerine olan benzerliklerinin artmasına neden olmaktadır. Ayrıca ülkelerin sürekli olarak birbirleriyle işbirliği içerisinde olmaları yeni örnekleri birbirlerinden almalarını sağlamaktadır. Sistemlerin bir noktada birbirlerine benzeşmesinin nedenlerinden biri ortak politikalar ve ortak kararlarla, belirlenen ortak hedeflerin kabul görmesine yardımcı olmaktır. Örneğin, akademik derecelerin karşılıklı olarak tanınması yaşanan uyum sürecinin bir parçasıdır. Birlik üyesi ülkelerin yurttaşlarının serbest dolaşımını ve nitelikli yurttaşların her

ülkede aynı mesleği yapabilmesi esasını benimsemiştir (Ahola ve Mesikammen, 2003).

Sistemlerin birbiriyle karşılaştırılabilirliğini artırmak çeşitliliği artırır mı ya da rekabet ortamı oluşturur mu sorusu akla gelebilir. AB'nin kurulmasıyla Avrupa'da ekonomi ve işgücü piyasaları zaten büyük ölçüde uyum sağlamayı ve kendi içlerinde ortak pazar oluşturmayı başarmışlardır. Bu nedenle nitelikli eleman yetiştirerek Avrupa'nın rekabet gücünü artırması umulan yükseköğretim alanında uyum sağlanarak aynı başarının yakalanması beklenmektedir. Bologna Süreci yardımıyla bu beklentilerin gerçekleştirilmesi belki Avrupa'nın yükseköğretimde ABD'nin önüne geçmesini sağlamayabilir ama en azından bu alanda ABD'nin karşısına ciddi bir rakip olarak ortaya çıkmasına yardımcı olabilir.

2001 yılında sürece dahil olan Türkiye açısından bakıldığında ise, YÖK tarafından temsil edilen Türkiye'nin yükseköğretim sistemi yapısal olarak zaten Bologna Süreci'nde öngörülen yapıyla uyumlu olduğu için önemli yapısal reformlara gerek kalmadığı görülmektedir. Sürece uyum sağlamak için kalite güvencesi konusundaki düzenlemeler, diploma ekliyle ilgili düzenleme ve AKTS'ye uyum sağlamak için ulusal kredi sistemlerinde değişiklikler, ulusal yeterlikler çerçevesinin oluşturulması gibi bazı çalışmalar yapmak yeterli sayılmaktadır (Gür, 2009). Öğrenci öğretim elemanı hareketliliğinin geliştirilmesine yönelik eğitim programlarına gösterilen ilgi de gün geçtikçe artmaktadır.

Bologna Süreci Türkiye'de genel anlamda destek görmekte ve süreçle ilgili olan aktörler tarafından olumlu karşılanmaktadır. Hatta kimileri tarafından Türkiye için katılmak dışında seçeneğin olmadığı bir yazgı olarak sunulmaktadır. Ancak yükseköğretim alanında yeni bir anlayış ve paradigmatik bir dönüşümü gerektiren sürecin bu kadar destek görmesi yadırganabilir (Özsoy, 2007). Aslında bu noktada sürece gözü kapalı destek vermek ya da tamamen görmezden gelmek yerine Bologna Süreci'nin Türkiye'nin yükseköğretimde yaşadığı sorunlara ne ölçüde çözüm bulabileceğinin tartışılması gereklidir.

Bologna Süreci kesinlikle Türkiye'nin yükseköğretimde bütün sorunlarının hallolacağına ilişkin çözümler sunmaktadır denilemez. Öyle ki Bologna Süreci'nin Avrupa ülkelerine bile sağlayacağı avantajlar ve sürecin amaçlarına tam olarak ne zaman ulaşılacağı net olarak belirlenmiş değildir. Çünkü daha önceki bildirgelerde ortaya konan 2010 yılına kadar AYA'nın gerçekleştirilmesi hedefi Leuven Bildirgesi'nde 2020 yılı şeklinde revize edilmiştir. 2005 ve 2007 yıllarında durum

saptama raporlarına göre süreçte kaydedilen ilerleme ve 2009 yılında aynı hızla sürmemiş; hareketlilik, sosyal boyut, üç aşamalı derece yapısı, ulusal yeterlikler çerçevesi, AKTS'nin tam olarak uygulanması gibi konularda istenilen düzeye henüz ulaşamadığı görülmüştür. Bu gelişmelere bakıldığında süreçte her şeyin planlandığı gibi, kusursuz bir şekilde ilerlediği söylenemez.

Bununla birlikte Bologna Süreci, yükseköğretim kurumlarının küresel olarak karşı karşıya olduğu kimi sorunları yeterince vurgulamamış, çözüme yönelik girişimler bazı yapısal değişikliklerden ibaret kalmıştır. Üniversitelerin ticarileşmesi, yükseköğretime erişimin artırılması, kamu fonlarının azalması ve öğretim üyelerinin haklarının azaltılması gibi küresel eğilimlere karşı neler yapılması gerektiği konusunda sıkıntılar vardır. Bu sıkıntılar Bologna Süreci'nin mükemmel bir şekilde düşünülmüş eksiksiz bir çalışma olmadığını göstermektedir. Bu sorunlar göz önüne alındığında Türkiye'nin yapması gereken yükseköğretimde yaşanan ulusal sorunları da düşünerek stratejiler üreterek, bu stratejiler doğrultusunda Bologna Süreci'ne etkin bir biçimde katılmak ve süreci yönlendirmektir (Gür, 2009). Çünkü Bologna Süreci Türkiye'nin yükseköğretimde yaşadığı bütün sorunlara çare olamasa da ülkemiz açısından ilgisiz kalınamayacak bir çalışmadır. Süreçte yapılan çalışmalarla kalite güvencesi, hareketlilik, tanınma vb. alanlarda yapılan düzenlemeler ülkeler arasında belli ölçünlerin oluşmasını ve işbirliğinin artmasını sağlamıştır. Bologna Süreci'nde belirlenen hedefler, yükseköğretimin gelişmesi için bir temel oluşturmaktadır. Ancak sürece katılan her ülkenin yapılan düzenlemelerden aynı ölçüde yararlanacağı düşünülemez, bu nedenle zaten katılmış olduğumuz süreçte daha etkin bir şekilde rol alarak kendi yükseköğretim sistemimizin en üst düzeyde yararlanmasını sağlamaya çalışmak gerekmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve çalışma grubu, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması konularına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modelindedir. Araştırma ile üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları ile üniversitelerin AB ofisi, uluslararası ilişkiler ofisi ve Erasmus ofisinde görev yapan uzmanların ve koordinatörlerin, ortak bir AYA oluşturulması konusundaki görüşleri incelenmiştir. Ayrıca öğretim elemanı ve uzmanların görüşleri arasında farklılıklar olup olmadığı ile görüşlerin bazı kişisel özelliklere göre değişip değişmediğini belirlemeye yönelik ölçekler kullanılmıştır. Bu belirlemelerin, öğretim elemanı ve uzmanların görüşlerine dayalı olması nedeniyle araştırma durum saptayıcı, betimsel niteliktedir. Tarama modellerinde; mevcut durumlar ve koşullar aynen ortaya konmaya çalışılır. Durumlar genellikle doğal çevre içinde oluşmaktadır. Bu tür araştırmalarda değişkenlerin deneysel ve fiziki olarak ayarlanması, olayların meydana gelme ya da gelmemesini kontrol diye bir durum söz konusu değildir. Gerçekte üzerinde araştırma yapılan olaylar ve davranışlar, bu çalışmalar yapılmaya bile aynı şekilde devam edecektir (Kaptan,1998, 59–60).

Evren ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın hedef evrenini, EUA tarafından yürütülen kurumsal değerlendirme programını tamamlamış olan Boğaziçi, Erciyes, Marmara, ODTÜ, Uludağ ve Yüzüncü Yıl üniversitelerinin eğitim fakültelerinde ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde görev yapan öğretim elemanları ve yine bu üniversitelerde Bologna Süreci'yle ilişkili görev yapan uzmanlar oluşturmaktadır. Çizelge 5'te araştırma kapsamındaki üniversitelerin istatistikleri ve internet sayfalarından edinilen bilgilere göre bu üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim elemanı ve uzman sayılarıyla, araştırmada bu öğretim elemanları ve uzmanlara uygulanan ölçek sayıları, geri dönen geçerli ölçek sayıları ve ölçeğin geri dönüş oranları verilmektedir.

Çizelge 5. Araştırma Evreni ve Çalışma Grubu

Üniversiteler	Öğretim Elemanı Sayısı	Uygulanan Ölçek Sayısı	Geri Dönen Geçerli Ölçek Sayısı ve Oranı		Uzman Sayısı	Uygulanan Ölçek Sayısı	Geri Dönen Geçerli Ölçek Sayısı ve Oranı	
			N	%			N	%
Ankara	160	63	41	65.07	4	4	4	100.00
Boğaziçi	87	44	26	59.09	10	6	3	50.00
Erciyes	58	34	29	85.29	9	6	3	50.00
Marmara	238	136	53	38.97	5	5	3	60.00
ODTÜ	286	134	58	43.28	13	10	8	80.00
Uludağ	193	105	57	54.28	6	6	4	66.66
Yüzüncü Yıl	107	68	44	64.70	2	2	2	100.00
TOPLAM	1129	584	308	52.74	49	39	27	69.23

Çizelge 5'te de görüldüğü gibi araştırmanın yapıldığı yedi üniversitede toplam 1129 öğretim elemanı ve 49 uzman görev yapmaktadır. Araştırma kapsamında, Bologna Süreci konusunda bilgi sahibi olan ve araştırmaya katılmaya istekli olan öğretim görevlilerinin ve uzmanların tamamına ulaşılması hedeflendiği için örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2008–2009 öğretim yılında belirtilen yedi üniversitede görev yapan öğretim elemanları ve uzmanlardan Bologna Süreci'ne ilişkin bilgi sahibi olduğunu belirten ve araştırmaya katılmaya istekli 584 öğretim elemanı ve 39 uzmandan oluşmaktadır. Öğretim elemanlarına dağıtılan 584 ölçekten geri dönenler arasında 308'i geçerli sayılmıştır. Öğretim elemanlarının yanıtlamış oldukları geçerli ölçeğin toplam gönderilen ölçek sayısına oranı 52.7'dir. Uzmanlara dağıtılan 39 ölçekten geri dönenler arasında 27'si geçerli sayılmıştır. Uzmanların yanıtlamış oldukları geçerli ölçeğin toplam gönderilen ölçek sayısına oranı ise 69.2'dir.

Katılımcıların cinsiyet, unvan, Bologna Süreci'yle ilgili bilgilendirme toplantısına katılma, Bologna Süreci'yle ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alma, görev yapılan kurum ve görev yapılan bölüm değişkenlerine ilişkin kişisel bilgilerine ilişkin dağılımları ve yüzdeleri Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının ve Uzmanların Kişisel Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken	Düzye	Öğretim Elemanı		Uzman	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	170	55,2	24	88,9
	Erkek	138	44,8	3	11,1
Unvan	Öğretim Üyesi	109	35,4	-	-
	Öğretim Gör./Okutman	88	28,6	-	-
	Araştırma Görevlisi	111	36,0	-	-
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	84	27,3	11	40,74
	6-10 Yıl	72	23,4	10	37,04
	11-15 Yıl	74	24,0	3	11,11
	16-20 Yıl	47	15,3	1	3,70
	21 Yıl ve üzeri	31	10,0	2	7,41
Bilgilendirme Top. katılma	Katılan	68	22,1	24	88,9
	Katılmayan	240	77,9	3	11,1
Çalışma Gr. Yer Alma	Yer alan	24	7,8	19	70,4
	Yer almayan	284	92,2	8	29,6
Görev Yaptığı Kurum	Ankara	41	13,31	4	14,82
	Boğaziçi	26	8,44	3	11,11
	Erciyes	29	9,42	3	11,11
	Marmara	53	17,21	3	11,11
	ODTÜ	58	18,83	8	29,63
	Uludağ	57	18,50	4	14,82
	YYÜ	44	14,29	2	7,40
Bölüm	Bilgisayar ve Öğr. Tek. Böl.	26	8,4	-	-
	Eğitim Bilimleri Böl.	70	22,7	-	-
	İlköğretim Böl.	72	23,4	-	-
	Orta Öğretim Sosyal Al. Eğ. Böl.	9	2,9	-	-
	Orta Öğretim Fen ve Mat. Al.Eğ. Böl.	30	9,7	-	-
	Özel Eğitim Bölümü	3	1,0	-	-
	Yabancı Diller Eğ. Böl.	47	15,3	-	-
	Güzel sanatlar eğitimi	24	7,8	-	-
	Türkçe eğitimi	15	4,9	-	-
	Beden eğitimi	11	3,6	-	-
	Din kültürü eğitimi	1	0,3	-	-

Çizelge 6'nın incelenmesinden de anlaşılacağı gibi araştırmaya 308 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının 170'i kadın (%55.2) 138'i erkek (%44.8) öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Yine öğretim elemanları unvanları açısından incelendiğinde %35.4'ünün öğretim üyesi (N=109); %28.6'sının öğretim görevlisi/okutman (N= 88) ve %36'sının (N=111) da araştırma görevlisi olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının %27.3'ü (N= 84) 1-5 yıl

arası mesleki kıdeme; %23.4'ü (N= 72) 6-10 yıl arası mesleki kıdeme; %24'ü (N= 74) 11-15 yıl arası mesleki kıdeme; %15.3'ü (N= 47) 16-20 arası mesleki kıdeme; %10.1' de (N= 31) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptirler.

Bologna Süreci'yle ilgili bilgilendirme toplantısına katılıp katılmama durumuna bakıldığında ise, öğretim elemanlarının %22.1'inin (N= 68) Bologna Süreci'yle ilgili her hangi bir bilgilendirme toplantısına katılmış olduğu; %77.9'unun (N= 240) da süreçle ilgili herhangi bir bilgilendirme toplantısına katılmamış olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının %7.8'i (N= 24) Bologna Süreci'yle ilgili her hangi bir çalışma grubu içerisinde yer almamışken; %92.8'i (N= 284) süreçle ilgili bir çalışma grubu içerisinde yer almıştır.

Görev yapılan kurum açısından değerlendirildiğinde ise, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %13.3'ünün (N= 41) Ankara; %8.4'ünün (N= 26) Boğaziçi; %9.4'ünün (N=29) Erciyes; %17.2'sinin (N= 53) Marmara; %18.8'inin (N= 58) ODTÜ; %18.5'inin (N= 57) Uludağ; %14.3'ünün (N= 44) de Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde görev yaptığı görülmektedir. Görev yapılan bölüm değişkeni açısından bakıldığında araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %8.4'ü (N= 26) bilgisayar ve öğretim teknolojileri; %22.7'si (N= 70) eğitim bilimleri; %23.4'ü (N= 72) ilköğretim; %2.9'u (N= 9) orta öğretim sosyal alanlar eğitimi; %9.7'si (N= 30) orta öğretim fen ve matematik alanları eğitimi; %1'i (N= 3) özel eğitim bölümü; %15.3'ü (N= 7.8) yabancı diller eğitimi; %7.8'i (N= 24) güzel sanatlar eğitimi bölümü; %4.9'u (N= 15) Türkçe Eğitimi; %3.6'sı beden eğitimi (N= 11); %0.3'ü (N= 1) de din kültürü eğitimi bölümünde görev yapmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan uzmanlar kişisel özellikleri açısından değerlendirildiğinde ise; uzmanların %88.9'unun kadınlardan; %11.1'inin de erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan uzmanların %40.7'si (N= 11) 1-5 yıl arası mesleki kıdeme; %37'si (N= 10) 6-10 yıl arası mesleki kıdeme; %11.1'i (N= 3) 11-15 yıl arası mesleki kıdeme; %3.7'si (N= 1) 16-20 arası mesleki kıdeme; %7.4'ü de (N= 2) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptirler. Uzmanların %88.9'unun (N= 24) Bologna Süreci ile ilgili bilgilendirme toplantısına katıldığı; %11.1'inin (N= 3) de süreçle ilgili herhangi bir bilgilendirme toplantısına katılmamış olduğu görülmektedir. Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubu içerisinde yer alıp, yer almama değişkeni açısından değerlendirildiğinde ise uzmanların %70.4'ünün (N= 19) süreçle ilgili bir çalışma grubu içinde yer aldığı; %29.6'sının (N= 8) da süreçle ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer almadığı

görülmektedir. Görev yapılan kurum açısından değerlendirildiğinde ise, araştırmaya katılan uzmanların %14.8'inin (N= 4) Ankara; %11.1'inin (N= 3) Boğaziçi; %11.1'inin (N= 3) Erciyes; %11.1'inin (N= 3) Marmara; %29.6'sının (N= 8) ODTÜ; %14.8'inin (N= 4) Uludağ; %7.4'ünün (N= 2) de Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde görev yaptığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırma kapsamındaki üniversitelerin eğitim fakülteleri ve ilgili birimlerinde görev yapan uzmanların Bologna Süreci'ne ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi için "Ortak Avrupa Yükseköğretim Alanının Değerlendirilmesi Ölçeği" geliştirilmiştir. Veri toplama aracının birinci bölümünde kişisel değişkenlere yönelik ifadeler; ikinci bölümünde ise Bologna Süreci'ne ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesine yönelik dokuz alt boyuttan oluşan ifadeler yer almıştır.

Ortak Avrupa Yükseköğretim Alanına Yönelik Görüş Belirleme Ölçeği

Araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracının geliştirilmesi aşamasında ilk önce, araştırmanın temellendirilmesi ve belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için konuyla ilgili alanyazın incelenmiştir. Elde edilen veriler yardımıyla veri toplama aracının kavramsal yapısı ve ana çerçevesi belirlenmiştir.

Veri toplama aracı likert ölçeği şeklinde geliştirilmiştir. Görüşler her bir ifadeye "Hiç Katılmıyorum", "Biraz Katılıyorum" "Orta Düzeyde Katılıyorum", "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinden birisi işaretlenerek belirtilmiştir.

Danışman öğretim üyesiyle birlikte geliştirilen taslak veri toplama aracında kişisel değişkenlere yönelik sorular ve ortak Avrupa yüksek öğretime alanına ilişkin dokuz alt boyutta ifadeler yer almıştır. Taslak veri toplama aracı, biçim, dil ve bilimsel araştırma ilkelerine uygunluk gibi yönlerden değerlendirilmesi için alan ve ölçme değerlendirme uzmanlarının¹ görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda veri toplama aracında gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Ölçme aracının birinci bölümü kişisel bilgilere ilişkin dokuz soru, ikinci bölüm ise Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin

¹ Görüşü alınan uzmanlar şunlardır: Prof. Dr. İlayet AYDIN, Prof. Dr. Emin KARİP, Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR, Doç. Dr. Y. Karaman KEPENEKÇİ, Yrd. Doç. Dr. Ömay Çokluk BÖKEOĞLU, Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKÇI, Yrd. Doç. Dr. Bayram ÇETİN, Dr. Abdurrahman İlhan, Dr. Murat Taştan, Dr. Ö. Cem KARACAOĞLU.

değerlendirilmesine ilişkin ifadeleri içermektedir. İkinci bölüm kendi içerisinde; “Bologna Süreci İle İlgili Genel Düşünceler” (1); “Bologna Süreci’nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi (2)”; “Bologna Süreci’nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması” (3); “Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları” (4); “Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler (5)”; “Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler” (6); “Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar” (7); “Bologna Süreci’nin Toplumsal Boyutu” (8); “Öğrenci Katılımı” (9) olmak üzere dokuz alt boyut ve 54 maddeden oluşmuştur.

Ölçeği oluşturan alt ölçeklerin yapı geçerliliği ve güvenilirliğinin sınanması için ise Türkiye’de EUA’nın kurumsal değerlendirme sürecini tamamlamış olan üniversitelerden Abant İzzet Baysal, Akdeniz, Atatürk, Ege, Gazi, Hacettepe ve Selçuk Üniversitesi’nde eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanı ve uzmanlardan oluşan 142 kişilik pilot gruba uygulanarak ön denemesi yapılmış, bununla birlikte eksik ya da hatalı cevap veren 6 kişinin yanıtları değerlendirme dışı bırakılarak 136 kişinin görüşleri değerlendirmeye alınmıştır.

Ön deneme sonuçlarından elde edilen verilere Faktör Analizi uygulanmıştır. Yapı geçerliliğinin saptanması amacıyla Temel Bileşenler Analizi Tekniği (Principal Component Analysis) kullanılarak, alt ölçeklerin bir ya da daha fazla faktör içerip içermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Ön uygulamada elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity küresellik testi ile incelenmiştir. Büyüköztürk (2002, 120) KMO katsayısının .60’dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması halinde verilerin faktör analizi için uygun olduğunu belirtmiştir.

Alt ölçeklerin güvenilirlik çalışması için ise, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeklerde faktör yük değeri .30 ve üzerinde olan maddeler yorumlanabilir nitelikte bulunmuştur. Alt ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğiyle ilgili analiz sonucunda faktör yük değeri .30’un altında çıkan maddeler ölçeklerden çıkarılmış ve önyuğulama sonucunda 46 madde ve 9 boyuttan oluşan Ortak Avrupa Yükseköğretim Alanına Yönelik Görüş Belirleme Ölçeği elde edilmiştir. Boyutlara göre yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçları aşağıdaki çizelgelerde görülmektedir.

Ortak Avrupa Yükseköğretim Alanına Yönelik Görüş Belirleme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ortak Avrupa Yükseköğretim Alanına Yönelik Görüş Belirleme Ölçeği ile ilgili yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması sonuçları aşağıda özetlenmektedir.

Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı Alt Ölçeği

Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı alt boyutunda incelenen ifadelerle ilişkin değerler çizelge 7' de görülmektedir.

Çizelge 7. Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları

MADDELER	FAKTÖR YÜKÜ	MADDE-TOPLAM KORELASYONU
1	.619	.786
2	.464	.778
3	.438	.681
4	.605	.662
5	.395	.628
Açıklanan Varyans = 50.41		KMO = .75
Cronbach-Alpha = .75		Barlett Küresellik Testi = p<.05

Ön uygulamada elde edilen verilerin açıklayıcı faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi ile incelenmiştir. Çizelge 7 incelendiğinde Bologna Süreci İle İlgili Genel Düşünceler alt boyutunun K.M.O katsayısının .75 ve Barlett testi sonucunun ($p<.05$) anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara dayanarak toplanan verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin bu boyutunda yer alan bir madde faktör yük değeri .30'un altında olduğu için ölçekten çıkartılarak yeniden analiz yapılmıştır. Yeniden yapılan analiz sonucunda bu boyuttaki maddelerin faktör yük değerlerinin .39 ile .61 arasında değiştiği ve maddelerin toplam varyansın %50.41'ini açıkladığı görülmüştür. Sonuçta ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi Alt Ölçeği

Çizelge 8' de Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi alt boyutunda yer alan ifadelerin faktör yük değerleri gösterilmektedir.

Çizelge 8. Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyonları

MADDELER	FAKTÖR YÜKÜ	MADDE-TOPLAM KORELASYONU
1	.651	.902
2	.813	.873
3	.762	.812
4	.659	.807
5	.641	.801
Açıklanan Varyans = 70.54		KMO = ,83
Cronbach-Alpha = .89		Barlett Küresellik Testi = p<.05

Çizelge 8'de de görüldüğü gibi Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi alt boyutunun K.M.O katsayısı .83 ve Barlett testi sonucu ($p<.05$) anlamlıdır. Bu sonuçlara dayanarak toplanan verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu boyuttaki maddelerin faktör yük değerlerinin .64 ile .81 arasında değiştiği ve maddelerin toplam varyansın %70.54'ünü açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin bu boyutunda yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .89 olduğu belirlenmiştir. Sonuçta ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması Alt Ölçeği

Çizelge 9'da Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması alt boyutunda yer alan ifadelerin faktör yük değerleri gösterilmektedir.

Çizelge 9. Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyonları

MADDELER	FAKTÖR YÜKÜ	MADDE-TOPLAM KORELASYONU
1	.681	.860
2	.634	.825
3	.565	.796
4	.740	.752
Açıklanan Varyans = 44.23		KMO = .60
Cronbach-Alpha = .70		Barlett Küresellik Testi = p<.05

Çizelge 9 incelendiğinde Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması alt boyutunun K.M.O katsayısının .60 ve Barlett testi sonucunun ($p<.05$) anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara dayanarak toplanan verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin bu boyutunda yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbah Alpha iç tutarlılık katsayısının .70 olduğu belirlenmiştir. Faktör yük değerleri .30'un altında olan iki madde ölçekten çıkartılmıştır. Yeniden yapılan analiz sonucunda bu boyuttaki maddelerin faktör yük değerlerinin .56 ile .74 arasında değiştiği ve maddelerin toplam varyansın %44.23'ünü açıkladığı görülmüştür. Sonuçta ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları Alt Ölçeği

Çizelge 10'da Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları alt boyutunda yer alan ifadelerin faktör yük değerleri gösterilmektedir.

Çizelge 10. Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyonları

MADDELER	FAKTÖR YÜKÜ	MADDE-TOPLAM KORELASYONU
1	.420	.805
2	.527	.750
3	.471	.726
4	.648	.722
5	.521	.686
6	.563	.648
Açıklanan Varyans = 52.51		KMO = .70
Cronbach-Alpha = .81		Barlett Küresellik Testi = $p<.05$

Çizelge 10 incelendiğinde Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları alt boyutunun K.M.O katsayısının .70 ve Barlett testi sonucunun ($p<.05$) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara dayanarak toplanan verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin bu boyutunda yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbah Alpha iç tutarlılık katsayısının .81 olduğu belirlenmiştir. Bu boyuttaki maddelerin faktör yük değerlerinin .42 ile .64 arasında değiştiği ve maddelerin toplam varyansın %52.51'ini açıkladığı görülmüştür. Sonuçta ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik Düzenlemeler Alt Ölçeği

Çizelge 11'de Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik Düzenlemeler alt boyutunda yer alan ifadelerin faktör yük değerleri gösterilmektedir.

Çizelge 11. Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik Düzenlemeler Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyonları

MADDELER	FAKTÖR YÜKÜ	MADDE-TOPLAM KORELASYONU
1	.699	.875
2	.508	.836
3	.766	.776
4	.565	.752
5	.603	.726
6	.528	.713
Açıklanan Varyans = 54.26		KMO = .83
Cronbach-Alpha = .84		Barlett Küresellik Testi = $p < .05$

Çizelge incelendiğinde Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik Düzenlemeler alt boyutunun K.M.O katsayısının .83 ve Barlett testi sonucunun ($p < .05$) anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara dayanarak toplanan verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin bu boyutunda yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbah Alpha iç tutarlılık katsayısının .84 olduğu belirlenmiştir. Faktör yük değeri .30'un altında olan bir madde ölçekten çıkartılmıştır. Yeniden yapılan analiz sonucunda bu boyuttaki maddelerin faktör yük değerlerinin .50 ile .76 arasında değiştiği ve maddelerin toplam varyansın %54.51'ini açıkladığı görülmüştür. Sonuçta ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler Alt Ölçeği

Çizelge 12'de Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler alt boyutunda yer alan ifadelerin faktör yük değerleri gösterilmektedir. Çizelge 12 incelendiğinde Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler alt boyutunun K.M.O katsayısının .71 ve Barlett testi sonucunun ($p < .05$) anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara dayanarak toplanan verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin bu boyutunda yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbah Alpha iç tutarlılık katsayısının .84 olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 12. Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyonları

MADDELER	FAKTÖR YÜKÜ	MADDE-TOPLAM KORELASYONU
1	.626	.857
2	.735	.849
3	.456	.791
4	.720	.762
5	.580	.675
Açıklanan Varyans = 62.34		KMO = .71
Cronbach-Alpha = .84		Barlett Küresellik Testi = p<.05

Ölçeğin bu boyutunda yer alan bir madde faktör yük değeri .30'un altında olduğu için ölçekten çıkartılmıştır. Yeniden yapılan analiz sonucunda bu boyuttaki maddelerin faktör yük değerlerinin .45 ile .73 arasında değiştiği ve boyuttaki maddelerin toplam varyansın %62.34'ünü açıkladığı görülmüştür. Sonuçta ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Alt Ölçeği

Çizelge 13'te Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar alt boyutunda yer alan ifadelerin faktör yük değerleri gösterilmektedir.

Çizelge 13. Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yükü ve Madde Toplam Korelasyonları

MADDELER	FAKTÖR YÜKÜ	MADDE-TOPLAM KORELASYONU
1	.727	.888
2	.789	.881
3	.709	.860
4	.776	.853
5	.523	.842
6	.740	.723
Açıklanan Varyans = 71.05		KMO = .85
Cronbach-Alpha = .91		Barlett Küresellik Testi = p<.05

Çizelge 13 incelendiğinde Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar alt boyutunun K.M.O katsayısının .85 ve Barlett testi sonucunun

($p < .05$) anlamlı olduğu gör÷lmektedir. Bu sonuçlara dayanarak toplanan verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin bu boyutunda yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbah Alpha iç tutarlılık katsayısının .91 olduğu belirlenmiştir. Bu boyuttaki maddelerin faktör yük değerlerinin .52 ile .78 arasında değiştii ve boyuttaki maddelerin toplam varyansın %71.05'ini açıkladığı gör÷lmüştür. Sonuçta ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutu Alt Ölçeği

Çizelge 14'te Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutu alt boyutunda yer alan ifadelerin faktör yük değerleri gösterilmektedir.

Çizelge 14. Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutu Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları

MADDELER	FAKTÖR YÜKÜ	MADDE-TOPLAM KORELASYONU
1	.647	.828
2	.560	.805
3	.686	.748
4	.556	.745
5	.496	.704
Açıklanan Varyans = 58.89		KMO = .77
Cronbach-Alpha = .81		Barlett Küresellik Testi = $p < .05$

Çizelge 14 incelendiğinde Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutu alt boyutunun K.M.O katsayısının .77 ve Barlett testi sonucunun ($p < .05$) anlamlı olduğu gör÷lmektedir. Bu sonuçlara dayanarak toplanan verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin bu boyutunda yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbah Alpha iç tutarlılık katsayısının .81 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin bu boyutunda yer alan bir madde faktör yük değeri .30'un altında olduğu için ölçekten çıkartılmıştır. Yeniden yapılan analiz sonucunda bu boyuttaki maddelerin faktör yük değerlerinin .49 ile .68 arasında değiştii ve boyuttaki maddelerin toplam varyansın %58.89'unu açıkladığı gör÷lmüştür. Sonuçta ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Öğrenci Katılımı Alt Ölçeği

Çizelge 15'te Öğrenci Katılımı alt boyutunda yer alan ifadelerin faktör yük değerleri gösterilmektedir.

Çizelge 15. Öğrenci Katılımı Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yüğü ve Madde Toplam Korelasyonları

MADDELER	FAKTÖR YÜKÜ	MADDE-TOPLAM KORELASYONU
1	.542	.334
2	.472	.312
3	.590	.349
4	.598	.351
Açıklanan Varyans = 55.04		KMO = .74
Cronbach-Alpha = .72		Barlett Küresellik Testi = p<.05

Çizelge 15 incelendiğinde Öğrenci Katılımı alt boyutunun K.M.O katsayısının .74 ve Barlett testi sonucunun ($p<.05$) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara dayanarak toplanan verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin bu boyutunda yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbah Alpha iç tutarlılık katsayısının .72 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin bu boyutunda yer alan iki madde faktör yük değerleri .30'un altında olduğu için ölçekten çıkartılmıştır. Yeniden yapılan analiz sonucunda bu boyuttaki maddelerin faktör yük değerlerinin ,47 ile .59 arasında değiştiği görülmüştür. Bu boyuttaki maddeler toplam varyansın %55.04'ünü açıkladığı görülmüştür. Sonuçta ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bologna Süreci ve ortak bir Avrupa yükseköğretim sistemi geliştirme çalışmasına yönelik veriler, Türkçe ve yabancı dillerde yayımlanmış olan kaynaklardan ve iletişim ortamlarından belgesel tarama yöntemi ile elde edilmiştir. Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin öğretim elemanları ve uzmanlarının Bologna Süreci ve ortak bir AYA geliştirme konusundaki görüşlerinin saptanmasına yönelik veriler ise, çalışma grubuna uygulanan ölçek ile elde edilmiştir.

Çalışma, eğitim fakültelerinin bütün bölümlerinde görev yapmakta olan öğretim elemanları ve üniversitelerin AB ofisi, uluslararası ilişkiler ofisi ya da Erasmus ofisinde görev yapmakta olan uzmanlara ve koordinatörlere yönelik gerçekleştirilmiştir.

Ölçek öncelikle e-posta yoluyla öğretim elemanlarına gönderilmiştir. Gönderilen e-postalara 44 öğretim elemanı yanıt vermiştir. Gerekli izinlerin

alınmasıyla ölçek araştırmacı tarafından eğitim fakültelerinde ve AB ofislerinde uygulanmıştır (hem ön uygulama hem de asıl uygulama aşamasında Bologna Süreci hakkında bilgi sahibi olmadığını belirten öğretim elemanları araştırma kapsamı dışında tutulmuştur).

Hazırlanan ölçek 2008–2009 öğretim yılında Türkiye’deki yedi üniversitenin (Ankara, Boğaziçi, Erciyes, Marmara, ODTÜ, Uludağ ve Yüzüncü Yıl) 11 anabilim dalında bulunan toplam 308 öğretim elemanı ve 27 uzmanın büyük bir kısmına araştırmacı tarafından, bir kısmına ise yardımcı araştırmacılar yoluyla uygulanmış, öğretim elemanları ve uzmanlardan araştırmaya katılmaya istekli olanlar tercih edilmiştir. Uygulama sonucunda cevap kağıtları incelenmiş ve açıklamalara göre eksik yanıtlar bulunan 12 cevap kağıdı araştırma kapsamından çıkartılmıştır.

Veriler araştırmacı tarafından Ankara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, ODTÜ ve Uludağ Üniversitesi’nde elden toplanırken; Erciyes Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi’nde yardımcı araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Öğretim elemanları ve uzmanlara uygulanan toplam 623 ölçekten toplam 347’si geri dönmüş; eksik yanıtlar bulunan 12 ölçeğin çıkarılmasıyla toplam 335 ölçek değerlendirmeye uygun görülmüştür. Buna göre öğretim elemanı ve uzmanlara uygulanan toplam ölçeğin geri dönüş oranı yaklaşık %53.7’dir.

Verilerin Çözömlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt amaçlara yönelik olarak toplanan veriler, önce veri kodlama formlarına işlenmiştir. Daha sonra bilgisayara aktarılan veriler üzerinde gerekli istatistiksel çözümlenmeler için SPSS 13.0 (The Statistical Packet for The Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Anılan paket programdan yararlanarak:

1. Öğretim elemanı ve uzmanların görüşlerinin betimlenmesinde; frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) kullanılmıştır.

2. Görüşler arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesinde ise değişkenlerin düzeylerine göre; t testi, scheffe testi ve varyans analizi uygulanmıştır. Ancak uzman görüşlerinin kişisel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde uzman sayısının 30’un altında olması

nedeniyle parametrik olmayan istatistik teknikleri kullanılmıştır. İki kategoriye ayrılan değişkenler için t testinin parametrik olmayan karşılığı olan Mann Whitney U testi, üç kategoriye ayrılan değişkenler için tek yönlü varyans analizinin parametrik olmayan karşılığı olan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Görüşler arasındaki farklılıkların test edilmesinde anlamlılık düzeyi $\alpha= 0.05$ alınmıştır.

Ölçekte yer alan aralıkların eşit olduğu düşüncesinden hareket ederek seçeneklere ait sınırlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

<u>Seçenek</u>	<u>Sınırı</u>
Hiç katılmıyorum	(1) 1.00 – 1.80
Biraz katılıyorum	(2) 1.81 – 2.60
Orta düzeyde katılıyorum	(3) 2.61 – 3.40
Büyük ölçüde katılıyorum	(4) 3.41 – 4.20
Tamamen katılıyorum	(5) 4.21 – 5.00

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda verilmiştir. Okuyucuya kolaylık sağlaması ve bütünlük oluşturması amacıyla uzman ve öğretim elemanlarının görüşleri ayrı ayrı incelenmiştir. Son alt amaçta ise görüşlerin karşılaştırılması yoluna gidilmiştir.

Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında Bologna Süreci'yle ilgili olarak, ilk önce öğretim elemanlarının görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle, ortak bir AYA oluşturulması konusunda öğretim elemanlarının genel düşünceleri ortaya konulmuş, daha sonra bazı kişisel değişkenler açısından görüşlerinin farklılaşıp, farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde genel anlamda öğretim elemanlarının ortak bir AYA oluşturulması konusundaki görüşleri belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının görüşleri: (1) Genel Algı, (2) Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi, (3) Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması, (4) Öğretim Programları, (5) Teknik Düzenlemeler (6) Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler, (7) Kalite Güvencesi, (8) Toplumsal Boyut ve (9) Öğrenci Katılımı olmak üzere dokuz alt boyut açısından ayrı ayrı gruplandırılarak incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'ne İlişkin Genel Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt amacı içerisinde incelenen ilk boyut, öğretim elemanlarının "Bologna Süreci'ne ilişkin Genel Algı"larıdır. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarından beş ifade ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Çizelge 16'da öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmalar (ss) verilmektedir.

Çizelge 16. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci İle İlgili Genel Algıları

GÖRÜŞLER	1		2		3		4		5		n	\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1. Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması çalışmaları, gerçekleştirilmesi mümkün bir amaca yöneliktir.	11	3,6	34	11,0	109	35,4	118	38,3	36	11,7	308	3,44	0,96
2. Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması çalışmaları, küreselleşmenin ortaya çıkardığı bir zorunluluktur.	11	3,6	32	10,4	78	25,3	145	47,1	42	13,6	308	3,57	0,97
3. Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması çalışmaları, Amerika, Asya ve Avustralya üniversiteleri ile sürdürülen rekabette öne çıkmayı sağlayacak bir gereksinimdir.	19	6,2	47	15,3	96	31,2	119	38,6	27	8,8	308	3,29	1,03
4. Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması çalışmaları, Avrupa üniversiteleri arasındaki işbirliğini artıracaktır.	2	0,6	11	3,6	56	18,2	165	53,6	74	24,0	308	3,97	0,79
5. Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması çalışmaları, zorunlu bir standartlaşmayı getirecek olmakla birlikte üniversitelerdeki akademik özgürlüğü sınırlamayacaktır.	15	4,9	43	14,0	65	21,1	102	33,1	83	26,9	308	3,63	1,16
ORTALAMA											308	3,58	0,54

Çizelge 16'nın incelenmesinden de anlaşılabilceği gibi araştırmaya katılarak "Bologna Süreci İle İlgili Genel Algılar" boyutundaki ifadelerle "büyük ölçüde katılıyorum" veya "tamamen katılıyorum" şeklinde yanıt veren öğretim elemanlarının oranı %47.4 ile %77.6 arasında değişmektedir. Bologna Süreci'yle ilgili genel algıları olumsuz olan öğretim elemanlarının oranı ise %0,6 ile %6,2 arasında değişmektedir. Bologna Süreci'yle ilgili en olumlu algılamaya "Avrupa üniversiteleri arasındaki işbirliğini artıracığına" ilişkindir.

Öğretim elemanlarının Bologna Süreci'ne ilişkin genel algıları aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde ise, $\bar{x} = 3,29$ (orta düzeyde katılıyorum) ile 3,97 (büyük ölçüde katılıyorum) arasında değiştiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının yalnızca "Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması çalışmaları, Amerika, Asya ve Avustralya üniversiteleri ile sürdürülen rekabette öne çıkmayı sağlayacak bir gereksinim" olduğu görüşüne "orta" düzeyde katıldıkları, diğer görüşlere ise "büyük ölçüde" katıldıkları gözlenmektedir. Çizelge 16'da verilen Bologna Süreci'yle ilgili genel algı ortalaması da $\bar{x} = 3,58$, öğretim elemanlarının süreci büyük ölçüde olumlu algıladıklarını göstermektedir. Diğer bir deyişle, öğretim elemanları tarafından, ortak bir AYA oluşturulması çalışmaları; akademik özgürlüğü sınırlandırmayacağı, Avrupa üniversiteleri arasındaki işbirliğini artıracığı, küreselleşmenin getirdiği bir zorunluluk ve gerçekleşmesi mümkün bir amaca yönelik olduğu şeklinde algılanmaktadır denilebilir. Bu durum genel olarak, öğretim

elemanlarının Bologna Süreci'ni ve ortak bir AYA oluşturulması çalışmalarını olumlu algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Gornitzka ve Langfelt (2005) tarafından gerçekleştirilen ve Bologna Süreci'ne ilişkin konularda akademisyenlerin algı ve görüşlerine yönelik veri toplamayı amaçlayan araştırmada elde edilen bulgular, yukarıda vurgulanan bulguları destekler niteliktedir. Araştırmada akademisyenlerin Bologna Süreci'ne yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Gornitzka ve Langfelt (2005), tarafından gerçekleştirilen araştırmaya katılan akademisyenler Bologna Süreci'nin yükseköğretimle ilgili önemli sorunlara işaret ettiğini ve ülkelerinin yükseköğretim sistemlerine olumlu etkiler yapacağını belirtmişler; ama genel olarak ortak bir AYA oluşturulmasının çok çaba gerektiren bir hedef olduğuna inandıklarını vurgulamışlardır.

Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt amacı içerisinde incelenen ikinci boyut, öğretim elemanlarının “Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi” konusundaki görüşleridir. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarından beş ifade ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Çizelge 17'de görüşlere ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmalar (ss) verilmektedir.

Çizelge 17'de de görüldüğü gibi araştırmaya katılarak “Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi” boyutundaki ifadelerle “büyük ölçüde katılıyorum” veya “tamamen katılıyorum” şeklinde yanıt veren öğretim elemanlarının oranı %55.2 ile %85.4 arasında değişmektedir. Bologna Süreci'nin Türk yükseköğretim sistemini olumsuz etkileyeceğini düşünen öğretim elemanlarının oranı %4.9'u geçmemektedir. Öğretim elemanlarının en fazla katıldıkları görüş, “Türk yükseköğretim sisteminin, kendine özgü yapısı içerisinde kalmaması, diğer bir ifadeyle ortak Avrupa yükseköğretim alanı oluşturma çalışmalarının içinde yer alması” görüşüdür.

Öğretim elemanlarının Bologna Sürecinin Türk yükseköğretim sistemine etkisine ilişkin görüşleri aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aritmetik ortalamaların $\bar{x} = 3,51$ (büyük ölçüde katılıyorum) ile 4,39 (tamamen katılıyorum) arasında değiştiği gözlenmektedir.

Çizelge 17. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisine İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	1		2		3		4		5		n	\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1. Türk yükseköğretim sistemi, ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasına yönelik işbirliği önerilerini kabul etmelidir.	15	4,9	41	13,3	82	26,6	112	36,4	58	18,8	308	3,51	1,09
2. Türk yükseköğretim sistemi, Avrupa yükseköğretim alanına uyum sağlama konusunda zaman kaybetmemek için Bologna Sürecine ilgisiz kalmamalıdır.	8	2,6	20	6,5	89	28,9	131	42,5	60	19,5	308	3,70	,94
3. Türk yükseköğretim sistemi, kendine özgü yapısını korumaya çalışmamalı ve ortak Avrupa yükseköğretim alanı oluşturma çalışmalarının içinde yer almalıdır.	8	2,6	10	3,2	27	8,8	72	23,4	191	62,0	308	4,39	,96
4. Türk yükseköğretim sistemi, ortak bir Avrupa yükseköğretim alanına dahil olmanın sağlayabileceği katkılardan yararlanmak için Bologna Sürecine katılmalıdır.	13	4,2	24	7,8	76	24,7	135	43,8	60	19,5	308	3,67	1,01
5. Türk yükseköğretim sisteminde, ortak bir Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gereken düzenlemeler kamu kaynaklarının israfına neden olmaz.	6	1,9	16	5,2	43	14,0	73	23,7	170	55,2	308	4,25	1,01
ORTALAMA											308	3,90	0,79

Çizelge 17'de genel ortalamanın $\bar{x} = 3,90$ (büyük ölçüde katılıyorum) görüşünü yansıtmakta olduğu ve öğretim elemanlarının, sürecin Türk yükseköğretim sistemini olumlu etkileyeceğini düşündükleri görülmektedir. Görüşler ayrı ayrı incelendiğinde ise, öğretim elemanlarının "Türk yükseköğretim sisteminin, kendine özgü yapısı içerisinde kalmaması, ortak Avrupa yükseköğretim alanı oluşturma çalışmalarının içinde yer alması ($\bar{x} = 4,39$)" gerektiği ve "Türk yükseköğretim sisteminde, ortak bir Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gereken düzenlemelerin kamu kaynaklarının israfına neden olmayacağı ($\bar{x} = 4,25$)" görüşlerine kesinlikle katıldıkları, diğer görüşlere ise büyük ölçüde katıldıkları görülmektedir. Buna göre öğretim elemanlarının Türk yükseköğretim sisteminin, Bologna Süreci ve ortak bir AYA oluşturulması çalışmalarının içerisinde yer alması gerektiğini, bunun için kaynak ayrılması ve hatta uygulamalar için adım atılması gerektiğini düşündükleri, bunun da Türk yükseköğretim sistemini olumlu etkileyeceği görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanmasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt amacı içerisinde incelenen üçüncü boyut, öğretim elemanlarının “Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması”na ilişkin görüşleridir. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarından dört ifade ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Çizelge 18'de öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmalar (ss) verilmektedir.

Çizelge 18. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanmasına İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	1		2		3		4		5		n	\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1. Türk üniversiteleri, Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gerçekleştirilecek reform çalışmalarında aktif rol almalıdır.	17	5,5	22	7,1	52	17,2	123	39,9	93	30,2	308	3,82	1,11
2. Türk üniversiteleri, dış paydaşların (sivil toplum, iş gücü piyasası temsilcileri vb) da görüşlerini alarak yükseköğretimde AB'ne uyum sürecine katkı yapmalarını sağlamalıdır.	11	3,6	15	4,9	77	25,0	125	40,6	80	26,0	308	3,81	1,00
3. Türk üniversiteleri, Avrupa yükseköğretim alanına uyuma yönelik yasal düzenlemelerle kurumsal açıdan daha özerk olacaklardır.	26	8,4	51	16,6	100	32,5	94	30,5	37	12,0	308	3,21	1,12
4. Türk üniversiteleri, Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gerçekleştirilen düzenlemelerle daha şeffaf kurumlar haline gelecektir.	15	4,9	50	16,2	93	30,2	95	30,8	55	17,9	308	3,41	1,10
ORTALAMA											308	3,56	0,88

Çizelge 18'in incelenmesinden de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılarak “Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması” boyutundaki ifadelerle “büyük ölçüde katılıyorum” veya “tamamen katılıyorum” şeklinde yanıt veren öğretim elemanlarının oranı %42.5 ile %70.1 arasında; olumsuz görüşte olan öğretim elemanlarının oranı ise %3,6 ile %8,4 arasında değişmektedir. Bologna Süreci'nin uygulanmasıyla ilgili görece en olumsuz yaklaşım “Türk üniversitelerinin, Avrupa yükseköğretim alanına uyuma yönelik yasal düzenlemelerle kurumsal açıdan daha özerk olacağı” görüşüdür ve öğretim elemanları bu görüşe “orta” düzeyde katılmaktadır.

Bologna Süreci'nin Türk yükseköğretim kurumlarında uygulanmasına ilişkin genel aritmetik ortalamalar incelendiğinde, görüşlere ilişkin ortalamaların $\bar{x} = 3,21$

(orta düzeyde katılıyorum) ile 3,82 (büyük ölçüde katılıyorum) arasında yer aldığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının yalnızca “Türk üniversitelerinin, Avrupa yükseköğretim alanına uyuma yönelik yasal düzenlemelerle kurumsal açıdan daha özerk olacağı” görüşüne “orta” düzeyde katıldıkları, diğer görüşlere ise “büyük ölçüde” katıldıkları gözlenmektedir. Çizelge 18’de yer alan Bologna Süreci’nin Türk Yükseköğretim kurumlarında uygulanmasına ilişkin genel görüş ortalaması $\bar{x} = 3,56$ ’dır. Buna göre, öğretim elemanlarının Bologna Süreci’nin Türk yükseköğretim kurumlarında uygulanmasına büyük ölçüde olumlu yaklaştıkları söylenebilir. Diğer bir deyişle, öğretim elemanları; uyum için gerçekleştirilecek reform çalışmalarında üniversitelerin aktif rol almaları ve sürece dış paydaşların katkılarına sağlamaları gerektiğini ve bu reform çalışmalarıyla üniversitelerin daha şeffaf kurumlar olacaklarını düşünmektedirler.

Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt amacı içerisinde incelenen dördüncü boyut, öğretim elemanlarının “Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları”na yönelik görüşleridir. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarından altı ifadeyle ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Çizelge 19’da görüşlere ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmalar (ss) verilmektedir.

Çizelge 19’da da görüldüğü gibi araştırmaya katılarak “Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları” boyutundaki ifadelere “büyük ölçüde katılıyorum” veya “tamamen katılıyorum” şeklinde yanıt veren öğretim elemanlarının oranı %55.5 ile %77.6 arasında değişmektedir. Bu boyuttaki ifadeler tamamen olumsuz yaklaşan öğretim elemanlarının oranı %5,5’i geçmemektedir. Öğretim elemanlarının en fazla katıldıkları görüş, “Üniversitelerin öğretim programlarının, mezunlara sunulan istihdam fırsatlarını artırmak için yeniden yapılandırılması gerektiği” görüşüdür.

Öğretim programlarıyla ilgili görüşler aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aritmetik ortalamaların $\bar{x} = 3,51$ (büyük ölçüde katılıyorum) ile 4,01 (büyük ölçüde katılıyorum) arasında değiştiği gözlenmektedir. Genel ortalama $\bar{x} = 3,78$ (büyük ölçüde katılıyorum) görüşünü yansıtmakta ve öğretim elemanlarının, Bologna Süreci kapsamında öğretim programlarında

yapılacak düzenlemelerin Türk yükseköğretim sistemini olumlu etkileyeceğini düşündüklerini göstermektedir.

Çizelge 19. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programlarına İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	1		2		3		4		5		n	\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1. Üniversitelerin öğretim programları, mezunlara sunulan istihdam fırsatlarını artırmak için yeniden yapılandırılmalıdır.	6	1,9	24	7,8	39	12,7	130	42,2	109	35,4	308	4,01	,99
2. Üniversitelerin öğretim programları, ortak bir çekirdek program izleyerek Avrupa ülkeleri ile program uyumunu sağlamalıdır.	11	3,6	29	9,4	71	23,1	138	44,8	59	19,2	308	3,67	1,01
3. Üniversitelerin öğretim programları, işgücü piyasalarının ihtiyaç duyduğu elemanların niteliklerini de göz önüne alarak düzenlenmelidir.	5	1,6	17	5,5	64	20,8	108	35,1	114	37,0	308	4,00	,97
4. Üniversitelerin öğretim programları, mezunlara kazandırılacak mesleki becerilere ilişkin Avrupa üniversiteleri ile beraber ortak standartlar belirlemelidir.	8	2,6	19	6,2	88	28,6	123	39,9	70	22,7	308	3,74	,96
5. Üniversitelerin öğretim programları, mezun niteliklerine ilişkin belirlenecek ortak standartlar ile üniversite mezunlarına Avrupa'da daha fazla istihdam fırsatı sunabilecektir.	9	2,9	14	4,5	100	32,5	115	37,3	70	22,7	308	3,72	,96
6. Üniversitelerin öğretim programları, Bologna Süreci kapsamında yapılacak düzenlemelerle daha nitelikli mezunlar verecektir.	17	5,5	43	14,0	77	25,0	109	35,4	62	20,1	308	3,51	1,13
ORTALAMA											308	3,78	0,79

Görüşler ayrı ayrı incelendiğinde ise, öğretim elemanlarının öğretim programlarıyla ilgili tüm görüşlere “büyük ölçüde” katıldıkları anlaşılmaktadır. Buna göre, öğretim elemanlarının Türk yükseköğretim sisteminde uygulanacak öğretim programlarının; Avrupa üniversiteleriyle birlikte, ortak standartlar doğrultusunda, işgücü piyasası ve istihdam olanakları dikkate alınarak, nitelikli mezunlar verecek şekilde düzenlenmesi gerektiği görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemelere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi içerisinde incelenen beşinci boyut, öğretim elemanlarının “Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik Düzenlemeler”e yönelik görüşleridir. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarından altı ifadeyle ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Çizelge 20’de öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin

frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmalar (ss) verilmektedir.

Çizelge 20. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemelere İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	1		2		3		4		5		n	\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1. Avrupa ülkelerinin, ortak derece yapıları benimsemesi (lisans/yüksek lisans/doktora şeklinde) mezunlara sunulan istihdam fırsatlarını artıracaktır.	5	1,6	30	9,7	75	24,4	125	40,6	73	23,7	308	3,75	,98
2. Avrupa ülkelerinin, akademik derecelerin (lisans/yüksek lisans/doktora) sürelerinde uyum sağlanması ülkeler arasında derecelerin tanınması için gereklidir.	5	1,6	30	9,7	58	18,8	124	40,3	91	29,5	308	3,86	1,00
3. Avrupa ülkelerinin, ortak bir ders geçme ve kredi transfer sistemi kullanması yükseköğretim kurumları arasındaki uyumu geliştirecektir.	6	1,9	26	8,4	50	16,2	142	46,1	84	27,3	308	3,88	,97
4. Avrupa ülkelerinin, ortak bir kredi transfer sistemi kullanması yükseköğretim kurumları arasındaki işbirliğini kolaylaştıracaktır.	3	1,0	16	5,2	52	16,9	146	47,9	91	29,5	308	3,99	,87
5. Avrupa ülkelerinin, mezunların mesleki kazanımlarını açıklayan bir diploma eki vermesi mezunların niteliklerinin kolay anlaşılmasını sağlayacaktır.	13	4,2	16	5,2	48	15,6	121	39,3	110	35,7	308	3,97	1,05
6. Avrupa ülkelerinin, ortak standartlar oluşturmak için yapılan teknik düzenlemeler yapması, üniversitelerdeki öğretimin niteliğini geliştirecektir.	10	3,2	29	9,4	83	26,9	112	36,5	74	24,0	308	3,69	1,05
ORTALAMA											308	3,86	0,81

Çizelge 20'nin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılarak "Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik Düzenlemeler" boyutundaki ifadelerle "büyük ölçüde katılıyorum" veya "tamamen katılıyorum" şeklinde yanıt veren öğretim elemanlarının oranı %60.5 ile %77.4 arasında değişmektedir. Bu boyuttaki ifadelerle tamamen olumsuz yaklaşan öğretim elemanlarının oranı %1 ile %4,2 arasında değişmektedir. Bologna Süreci'nin teknik düzenlemeleriyle ilgili en olumsuz yaklaşım "Avrupa ülkelerinin, ortak standartlar oluşturmak için yapılan teknik düzenlemelerin, üniversitelerdeki öğretimin niteliğini geliştireceği" görüşüdür. Bununla birlikte öğretim elemanları bu ifadeye de "büyük ölçüde" katılmaktadır.

Bologna Süreci'nin Türk yükseköğretim kurumlarında uygulanması için gerekli teknik düzenlemelere ilişkin genel aritmetik ortalamalar incelendiğinde, görüşlere ilişkin ortalamaların $\bar{x} = 3,69$ (büyük ölçüde katılıyorum) ile 3,99 (büyük ölçüde katılıyorum) arasında yer aldığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının

sunulan teknik düzenlemelerin tümüne “büyük ölçüde” katıldıkları gözlenmektedir. Çizelge 20’de de görüldüğü gibi, teknik düzenlemeler konusunda öğretim elemanlarının genel görüş ortalaması $\bar{x} = 3,86$ ’dır. Buna göre, öğretim elemanlarının Bologna Süreci’nin Türk yükseköğretim kurumlarında uygulanması için gerekli teknik düzenlemelere büyük ölçüde olumlu yaklaştıkları söylenebilir. Diğer bir deyişle, öğretim elemanları; Avrupa ülkeleri arasında lisans/yüksek lisans/doktora programlarında ortak bir ders geçme ve kredi transfer sistemi düzenlenmesinin, kullanılmasının ve öğrencilere diploma eki olanağı verilmesinin; üniversiteler arasındaki uyum ve işbirliğini artıracacağı, öğretimin niteliğini geliştireceğini, mezunların niteliklerinin tanınmasını sağlayacağını ve istihdam edilmelerini kolaylaştıracağını düşünmektedirler.

Egorov ve Sukhova (2006) tarafından gerçekleştirilen ve Slomensk’teki (Rusya) akademisyenlerin Bologna Süreci’nin temel uygulamalarına ilişkin görüşlerini oraya koymayı amaçlayan araştırma sonuçlarında da sürecin uygulanması için yapılan teknik düzenlemelerin akademisyenler tarafından olumlu bulunduğu; yalnızca yükseköğretimde iki aşamalı derece yapısının benimsenmesinin diğer düzenlemeler kadar destek görmediği ve daha az kabul gördüğü görülmüştür.

Gornitzka ve Langfelt (2005), Bologna Süreci kapsamında yapılan düzenlemeler içerisinde en az sorunlu olan teknik düzenlemelerin AKTS ve diploma ekinin uygulanması olduğu ifade etmektedirler. Buna karşın en fazla sorun yaşanan teknik düzenlemenin bazı öğretim programlarının süreçte öngörülen derece yapısına ve özellikle lisans aşamasının işgücü piyasalarının ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi olduğu vurgulanarak derece yapılarında uyumun sağlanmasında sorunlar yaşanabildiği belirtilmiştir.

Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemelere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt amacı içerisinde incelenen altıncı boyut, öğretim elemanlarının “Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler”e ilişkin görüşleridir. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarından beş ifadeyle ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Çizelge 21’de görüşlere ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmalar (ss) verilmektedir.

Çizelge 21. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemelere İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	1		2		3		4		5		n	\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1. Avrupa üniversiteleri arasındaki hareketlilik (değişim) programları, öğrenci değişimi açısından kurumlar arasındaki işbirliğini artıracaktır.	3	1,0	11	3,6	34	11,0	149	48,4	111	36,0	308	4,15	,83
2. Avrupa üniversiteleri arasındaki hareketlilik (değişim) programları, öğretim elemanı değişimi açısından kurumlar arasındaki işbirliğini artıracaktır.	1	0,3	13	4,2	46	14,9	143	46,4	105	34,1	308	4,10	,83
3. Avrupa üniversiteleri arasındaki hareketlilik (değişim) programları, çok kültürlü ortamlar oluşturarak, yükseköğretim kurumlarında olumlu bir iklim yaratacaktır.	9	2,9	24	7,8	56	18,2	126	40,9	93	30,2	308	3,88	1,02
4. Avrupa üniversiteleri arasındaki hareketlilik (değişim) programları, öğrenci ve öğretim elemanlarının entelektüel gelişimlerine önemli katkılar sağlayacaktır.	3	1,0	20	6,5	52	16,9	127	41,2	106	34,4	308	4,02	,93
5. Avrupa üniversiteleri arasındaki hareketlilik (değişim) programları, üniversiteler arasındaki işbirliğine katkı sağlayarak akademik kaliteyi geliştirecektir.	7	2,3	25	8,1	54	17,5	120	39,0	102	33,1	308	3,93	1,02
ORTALAMA											308	4,01	0,82

Çizelge 21’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılarak “Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler” boyutundaki ifadelerle “büyük ölçüde katılıyorum” veya “tamamen katılıyorum” şeklinde yanıt veren öğretim elemanlarının oranı %71.1 ile %84.4 arasında değişmektedir. Hareketlilikle ilgili düzenlemelere, tamamen olumsuz yaklaşan öğretim elemanlarının oranı %2,9’u geçmemektedir. Öğretim elemanlarının en fazla katıldıkları görüş, “Avrupa üniversiteleri arasındaki hareketlilik (değişim) programlarının, öğrenci değişimi açısından kurumlar arasındaki işbirliğini artıracacağı” görüşüdür.

Hareketliliğe ilişkin düzenlemelerle ilgili görüşler aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aritmetik ortalamaların $\bar{x} = 3,88$ (büyük ölçüde katılıyorum) ile 4,15 (büyük ölçüde katılıyorum) arasında değiştiği gözlenmektedir. Genel ortalama $\bar{x} = 4,01$ (büyük ölçüde katılıyorum) görüşünü yansıtmakta ve öğretim elemanlarının, hareketlilikle ilgili düzenlemelerin Türk yükseköğretim sistemini olumlu etkileyeceğini düşündüklerini göstermektedir. Görüşler ayrı ayrı incelendiğinde ise, öğretim elemanlarının hareketlilik düzenlemeleriyle ilgili tüm görüşlere “büyük ölçüde” katıldıkları anlaşılmaktadır. Buna göre, öğretim elemanlarının Türk Yükseköğretim sisteminde gerçekleştirilecek hareketlilikle ilgili düzenlemelerin; öğretim elemanlarının entelektüel gelişimini artıracığını,

akademik kaliteyi geliştireceğini, kurumlar arası işbirliğini artıracığını ve üniversitelerde olumlu bir iklim yaratacağını düşündükleri söylenebilir.

Teichler (2004) tarafından gerçekleştirilen ve hareketlilik programlarının etkilerini ortaya koymayı amaçlayan araştırma sonuçları özellikle öğrencilerin yurtdışında öğrenim için geçirdikleri sürenin yararlı olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin hareketlilik programlarından akademik ve kültürel katkıların yanı sıra dil öğrenimine yönelik yararlar görmeyi beklemektedirler.

Öğretim Elemanlarının Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalara İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt amacı içerisinde incelenen yedinci boyut, öğretim elemanlarının “Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar”a ilişkin görüşleridir. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarından altı ifadeyle ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Çizelge 22’de görüşlere ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmalar (ss) verilmektedir.

Çizelge 22. Öğretim Elemanlarının Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalara İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	1		2		3		4		5		n	\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1. Yükseköğretimde kurumsal kaliteyi geliştirmeye yönelik Avrupa ülkelerinin ortak kriterler geliştirmesi, üniversitelerde şeffaflık ve güvenilirliği artıracaktır.	14	4,5	39	12,7	92	29,9	97	31,5	66	21,4	308	3,53	1,10
2. Yükseköğretimde kurumsal kaliteyi geliştirmeye yönelik Avrupa ülkelerinin ortak kriterler geliştirmesi, üniversitelerin kurumsal gelişmesine katkı sağlayacaktır	6	1,9	42	13,6	68	22,1	117	38,0	75	24,4	308	3,69	1,05
3. Yükseköğretimde kurumsal kaliteyi geliştirmeye yönelik Avrupa ülkelerinin ortak kriterler geliştirmesi, üniversitelerde akademik kalitenin devamı için şarttır.	11	3,6	40	13,0	89	28,9	101	32,8	67	21,8	308	3,56	1,08
4. Yükseköğretimde kurumsal kaliteyi geliştirmeye yönelik Avrupa ülkelerinin ortak kriterler geliştirmesi, üniversitelerde kalite kültürünün yaygınlaşmasına yardım edecektir.	10	3,2	39	12,7	81	26,3	105	34,1	73	27,3	308	3,62	1,08
5. Yükseköğretimde kurumsal kaliteyi geliştirmeye yönelik Avrupa ülkelerinin ortak kriterler geliştirmesi, bireysel açıdan akademisyenlerin performanslarının gelişmesini sağlayacaktır.	6	1,9	30	9,7	71	23,1	108	35,1	93	30,2	308	3,82	1,03
6. Yükseköğretimde kurumsal kaliteyi geliştirmeye yönelik Avrupa ülkelerinin ortak kriterler geliştirmesi, üniversitelere yapılacak değerlendirmelerde (kurum içi / kurum dışı) dikkat edilecek konulara ilişkin net ölçütler sağlayacaktır.	8	2,6	33	10,7	83	26,9	106	34,4	78	25,5	308	3,69	1,05
ORTALAMA											308	3,65	0,96

Çizelge 22'nin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılarak "Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar" boyutundaki ifadelerle "büyük ölçüde katılıyorum" veya "tamamen katılıyorum" şeklinde yanıt veren öğretim elemanlarının oranı %52.9 ile %65.3 arasında değişmektedir. Kalite güvencesinin sağlanması çalışmalarına tamamen olumsuz yaklaşan öğretim elemanlarının oranı %1.9 ile %4.5 arasında değişmektedir. Öğretim elemanlarının Bologna Süreci'nde kalite güvencesinin sağlanmasıyla ilgili en olumsuz yaklaşımı, "Yükseköğretimde kurumsal kalite için Avrupa ülkelerinin ortak kriterler geliştirmesinin, üniversitelerin şeffaflığını ve güvenilirliğini artıracığı" görüşüdür. Bununla birlikte öğretim elemanları bu teknik düzenlemeye de "büyük ölçüde" katılmaktadır.

Bologna Süreci'nde kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik çalışmalara ilişkin genel aritmetik ortalamalar incelendiğinde, görüşlere ilişkin ortalamaların $\bar{x} = 3,53$ (büyük ölçüde katılıyorum) ile $\bar{x} = 3,82$ (büyük ölçüde katılıyorum) arasında yer aldığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının sunulan kalite güvencesi çalışmalarının tümüne "büyük ölçüde" katıldıkları gözlenmektedir. Çizelge 22'de de görüldüğü gibi, kalite güvencesi konusunda öğretim elemanlarının genel görüş ortalaması $\bar{x} = 3,65$ 'tir. Buna göre, öğretim elemanlarının Bologna Süreci kapsamında yürütülen kalite güvence çalışmalarına büyük ölçüde olumlu yaklaştıkları söylenebilir. Diğer bir deyişle, öğretim elemanları; üniversitelerin ortak kriterler geliştirmesinin onları daha şeffaf bir yapıya dönüştüreceğini, daha güvenilir kurumlar haline getireceğini, değerlendirmeyi kolaylaştıracağını, akademisyenlerin performanslarını artıracığını ve üniversitelerde kalite kültürünü geliştireceğini düşünmektedirler.

Öz (2005) tarafından yapılan ve Türk yüksek öğretiminde Bologna Süreci sonrasında akreditasyon uygulamalarına yönelik araştırma sonuçları da öğretim elemanlarının görüşlerine paraleldir. Araştırma sonuçları, kalite güvencesi uygulamalarının yükseköğretim kurumlarında şeffaflığın gelişmesini; bunun gerçekleşmesi için de dış değerlendirme ve paydaşların işbirliğinin gerektiği vurgulanmaktadır.

Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt amacı içerisinde incelenen sekizinci boyut, öğretim elemanlarının “Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutu”na ilişkin görüşleridir. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarından beş ifadeyle ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Çizelge 23'te görüşlere ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmalar (ss) verilmektedir.

Çizelge 23. Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	1		2		3		4		5		n	\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1. Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması Avrupa'da bilgi toplumunun oluşturulmasına katkıda bulunacaktır.	14	4,5	38	12,3	96	31,2	103	33,4	57	18,5	308	3,49	1,07
2. Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması Avrupa'da toplumun ekonomik gelişimine katkıda bulunacaktır.	15	4,9	47	15,3	107	34,7	92	29,9	47	15,3	308	3,35	1,07
3. Avrupa yükseköğretim alanı, Avrupa'daki yükseköğretim kurumları arasında sürekli eğitim konusunda işbirliğini geliştirecektir.	5	1,6	27	8,8	89	28,9	119	38,6	68	22,1	308	3,71	,96
4. Üniversiteler geliştirecekleri sürekli eğitim stratejileri ile toplumla olan diyaloglarını artırabilir.	10	3,2	31	10,1	104	33,8	106	34,4	57	18,5	308	3,55	1,01
5. Üniversiteler sürekli eğitim konusunda işverenler ve sanayi kuruluşları ile ortak programlar başlatmalıdır.	2	0,6	24	7,8	58	18,8	126	40,9	98	31,8	308	3,95	,94
ORTALAMA											308	3,61	0,86

Çizelge 23'te de görüldüğü gibi araştırmaya katılarak “Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutu” kısmındaki ifadelerle “büyük ölçüde katılıyorum” veya “tamamen katılıyorum” şeklinde yanıt veren öğretim elemanlarının oranı %45.2 ile %72.7 arasında değişmektedir. Bu kısımdaki ifadelerle tamamen olumsuz yaklaşan öğretim elemanlarının oranı %4,9'u geçmemektedir. Öğretim elemanlarının toplumsal boyutla ilgili olarak en fazla katıldıkları görüş, “Üniversiteler, sürekli eğitim konusunda işverenler ve sanayi kuruluşları ile ortak programlar başlatmalıdır” görüşüdür.

Toplumsal boyutla ilgili görüşler aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aritmetik ortalamaların $\bar{x} = 3,35$ (orta düzeyde katılıyorum) ile 3,95 (büyük ölçüde katılıyorum) arasında değiştiği gözlenmektedir. Genel ortalama $\bar{x} = 3,61$ (büyük ölçüde katılıyorum) görüşünü yansıtmakta ve öğretim

elemanlarının, Bologna Süreci kapsamında yapılan düzenlemelerin toplumsal etkisinin olumlu olacağını düşündüklerini göstermektedir. Görüşler ayrı ayrı incelendiğinde ise öğretim elemanlarının, “Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasının Avrupa’da toplumun ekonomik gelişimine katkıda bulunacaktır.” görüşü dışındaki toplumsal boyutla ilgili tüm görüşlere “büyük ölçüde” katıldıkları anlaşılmaktadır. Buna göre, öğretim elemanlarının Bologna Süreci kapsamında gerçekleştirilecek düzenlemelerin; Avrupa’da bilgi toplumunun oluşturulmasına, sürekli eğitim konusunda işbirliğinin geliştirilmesine, eğitim stratejileri ile toplum ilişkisinin kurulmasına, üniversite sanayi işbirliğinin oluşturulmasına katkı sağlayacağını düşündükleri söylenebilir.

Dalgıç (2008), yaptığı araştırmada Bologna Süreci sonrasında üniversitelerin araştırma ve öğretim görevleri yanında, toplumun kültürel gelişmesine katkıda bulunmalarının beklenmeye başladığını belirtmektedir. Bu işlevi yerine getirmek ve toplumsal beklentileri karşılamak için yükseköğretim kurumlarının, kendilerine bağlı hizmet birimi kurmak ve diğer akademik kuruluşlarla, şirketlerle ve sivil toplum örgütleriyle işbirliği içine girmek zorunda olduğu araştırmada vurgulanmaktadır.

Öğretim Elemanlarının Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt amacı içerisinde incelenen dokuzuncu ve son boyut, öğretim elemanlarının “Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı”na ilişkin görüşleridir. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarından dört ifadeyle ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir Çizelge 24’te görüşlere ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmalar (ss) verilmektedir.

Çizelge 24’ün incelenmesinden de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılarak “Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı” boyutundaki ifadelere “hiç katılmıyorum” şeklinde yanıt veren öğretim elemanlarının oranı %49.0 ile %58.8 arasında değişmektedir. Öğretim elemanları sadece, “Türkiye’de öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin, karara katılmaları için biraz teşvik edildiklerini”, genellikle diğer katılım biçimleri içerisinde ise öğrencilerin hiç yer almadıklarını düşünmektedirler.

Çizelge 24. Öğretim Elemanlarının Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımına İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	1		2		3		4		5		n	\bar{x}	ss
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1. Türkiye'de öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri, yönetime katılım haklarına ilişkin bilgi sahibidirler.	162	52,6	90	29,2	39	12,7	12	3,9	5	1,6	308	1,73	,94
2. Türkiye'de öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri, yönetime katılarak kurumsal kararlara yön verebilmektedirler.	181	58,8	64	20,8	40	13,0	18	5,8	5	1,6	308	1,71	1,01
3. Türkiye'de öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri, karara katılmaları için teşvik edilmektedir.	112	36,4	85	27,6	51	16,6	36	11,7	24	7,8	308	2,27	1,28
4. Türkiye'de öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri, Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasında aktif rol almaktadır.	151	49,0	74	24,0	36	11,7	39	12,7	8	2,6	308	1,96	1,16
ORTALAMA											308	1,92	0,91

Bologna Süreci'nde Avrupa Yükseköğretim alanına öğrenci katılımına ilişkin genel aritmetik ortalamalar incelendiğinde, görüşlere ilişkin ortalamaların $\bar{x} = 1,71$ (hiç katılmıyorum) ile 2,27 (biraz katılıyorum) arasında yer aldığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının Avrupa Yükseköğretim alanına Türk öğrenci katılımı konusunda sunulan görüşlere ya "hiç katılmadıkları" ya da "biraz katıldıkları" gözlenmektedir. Çizelge 24'de de görüldüğü gibi, öğrenci katılımı konusunda öğretim elemanlarının genel görüş ortalaması $\bar{x} = 1,92$ 'dir. Buna göre, öğretim elemanlarının Avrupa yükseköğretim alanında Türk öğrencilerin sürece katılımını yeterli bulmadıkları söylenebilir. Diğer bir deyişle, öğretim elemanları; Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasında öğrencilerin yeterince aktif rol almadıklarını, kararlara katılım konusunda yeterince teşvik edilmediklerini, kurumsal kararlarda söz sahibi olmadıklarını hatta yönetime katılım konusundaki haklarını dahi yeterince bilmediklerini düşünmektedirler.

Kuruüzüm, Asilkan ve Çizel (2005) ve Persson (2003) tarafından yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin karar katılımına ilişkin yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Kuruüzüm, Asilkan ve Çizel (2005), Türkiye'de yükseköğretime öğrenci katılımına ilişkin yasal düzenlemeler yapılmış olsa da uygulamada öğrencilerin bazı engellerle karşılaştığını ve katılımın istenilen düzeyde olmadığını belirtmişlerdir.

Persson (2003) tarafından yapılan araştırmada ise yükseköğretimin yönetimine öğrenci katılımı araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularında; öğrencilerin ulusal düzeyde yönetime katılımının kurumsal katılım kadar fazla olmadığı, bölüm

düzeyinde öğrenci katılımının kurumsal ve fakülte düzeyinde katılımı karşılaştırıldığında az olduğu belirtilmiştir. Araştırmada öğrenci temsilcilerinin seçimlerine öğrencilerin katılımının düşük olmasının nedenlerinin ve öğrencilerin yönetime katılım hakları konusunda bilgi düzeylerine ilişkin araştırma yapılması önerilmiştir.

Bazı Bireysel Değişkenlere Göre, Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt amacında ikinci olarak öğretim elemanlarının bazı bireysel değişkenlere göre ortak bir AYA oluşturulması konusundaki görüşlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Bu değişkenler; cinsiyet, görev yaptığı kurum, unvan, mesleki kıdem, Bologna Süreci ile ilgili bilgilendirme toplantısına katılıp katılmama, Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alıp almama olarak ele alınmıştır. Karşılaştırmalar ise yine; (1) Genel Algı, (2) Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi, (3) Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması, (4) Öğretim Programları, (5) Teknik Düzenlemeler (6) Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler, (7) Kalite Güvencesi, (8) Toplumsal Boyut ve (9) Öğrenci Katılımı olmak üzere dokuz alt boyutta karşılaştırılması yapılmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre Bologna Süreci'ne yönelik görüşler. Araştırmanın bu bölümünde öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre ortak bir Avrupa yükseköğretim alanı oluşturulması konusundaki görüşleri dokuz alt boyutta ve tek bir çizelge halinde karşılaştırılmıştır. Öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre Bologna Süreci'ne ilişkin görüşleri Çizelge 25'te özetlenmektedir.

Çizelge 25 incelendiğinde, kadın ve erkek öğretim elemanlarının gözlem sonuçlarına göre görüşleri arasında farklılıklar gözlenmektedir. Genellikle erkek öğretim elemanları kadın öğretim elemanlarına göre Bologna Süreci'ne daha olumlu yaklaşmakta ve ortak bir AYA oluşturulmasına daha ılımlı yaklaşmaktadır. Ancak bu farklılıkların istatistiksel olarak tüm boyutlarda anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bu durum cinsiyet değişkeninin öğretim elemanlarının Bologna Süreci'ne yönelik görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç

sürecin yapısal değişiklikleri standart bir biçimde hayata geçirilmesini öngörmesinden kaynaklanabilir.

Çizelge 25. Cinsiyetlerine Göre, Öğretim Elemanlarının Bologna Sürecine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
(1) Genel Algı	Kadın	170	3,57	,56	306	0,150	0,881
	Erkek	138	3,58	,71			
(2) Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi	Kadın	170	3,92	,76	306	0,457	0,648
	Erkek	138	3,88	,83			
(3) Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması	Kadın	170	3,51	,84	306	1,017	0,310
	Erkek	138	3,62	,93			
(4) Öğretim Programları	Kadın	170	3,77	,77	306	0,169	0,866
	Erkek	138	3,79	,82			
(5) Teknik Düzenlemeler	Kadın	170	3,84	,77	306	0,539	0,590
	Erkek	138	3,89	,87			
(6) Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler	Kadın	170	4,02	,76	306	0,113	0,845
	Erkek	138	4,00	,89			
(7) Kalite Güvencesi	Kadın	170	3,60	,92	306	0,196	0,337
	Erkek	138	3,71	,99			
(8) Toplumsal Boyut	Kadın	170	3,54	,84	306	0,569	0,103
	Erkek	138	3,70	,89			
(9) Öğrenci Katılımı	Kadın	170	1,83	,85	306	0,036	0,070
	Erkek	138	2,02	,97			

Görev yapılan kurum değişkenine göre Bologna Süreci'ne yönelik görüşler. Öğretim elemanları görev yaptıkları kuruma göre; (1) Ankara, (2) Boğaziçi, (3) Erciyes, (4) Marmara, (5) Orta Doğu Teknik, (6) Uludağ ve (7) Yüzüncü Yıl Üniversitesi olmak üzere yedi gruba ayrılmış, ortak bir AYA oluşturulması konusundaki görüşleri dokuz alt boyutta ve tek bir çizelge halinde karşılaştırılmıştır. Çizelge 26'da görev yaptıkları kuruma göre öğretim elemanlarının görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 26. Kurumlarına Göre, Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Üniversite/ Kurum	N	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlam
(1) Genel Algı	(1) Ankara	41	3,57	,63	6 301 307	5,680	0,001	3-1 3-2 3-4 3-5 3-6 3-7
	(2) Boğaziçi	26	3,35	,58				
	(3) Erciyes	29	4,15	,65				
	(4) Marmara	53	3,51	,61				
	(5) ODTÜ	58	3,63	,53				
	(6) Uludağ	57	3,49	,54				
	(7) Yüzüncü Yıl	44	3,46	,70				
(2) Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi	(1) Ankara	41	3,90	,81	6 301 307	3,489	0,002	2-3 2-4 2-7
	(2) Boğaziçi	26	3,55	,77				
	(3) Erciyes	29	4,39	,77				
	(4) Marmara	53	3,99	,74				
	(5) ODTÜ	58	3,97	,79				
	(6) Uludağ	57	3,80	,67				
	(7) Yüzüncü Yıl	44	3,74	,86				
(3) Uygulanması	(1) Ankara	41	3,45	,90	6 301 307	7,399	0,001	3-1 2-3 2-4 2-7 3-6 3-7
	(2) Boğaziçi	26	2,96	,95				
	(3) Erciyes	29	4,30	,71				
	(4) Marmara	53	3,72	,67				
	(5) ODTÜ	58	3,44	,81				
	(6) Uludağ	57	3,39	,86				
	(7) Yüzüncü Yıl	44	3,73	,93				
(4) Öğretim Programları	(1) Ankara	41	3,67	,82	6 301 307	4,907	0,001	3-1 3-2 3-5 3-6 3-7
	(2) Boğaziçi	26	3,40	,82				
	(3) Erciyes	29	4,43	,69				
	(4) Marmara	53	3,84	,85				
	(5) ODTÜ	58	3,71	,61				
	(6) Uludağ	57	3,70	,83				
	(7) Yüzüncü Yıl	44	3,77	,72				
(5) Teknik Düzenlemeler	(1) Ankara	41	3,71	,78	6 301 307	3,966	0,001	3-1 3-2 3-6 3-7
	(2) Boğaziçi	26	3,53	,80				
	(3) Erciyes	29	4,44	,74				
	(4) Marmara	53	3,89	,83				
	(5) ODTÜ	58	3,94	,75				
	(6) Uludağ	57	3,77	,81				
	(7) Yüzüncü Yıl	44	3,78	,81				

Çizelge 26. Kurumlarına Göre, Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması (Devamı)

Boyutlar	Üniversite/ Kurum	N	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlam
(6) Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler	(1) Ankara	41	4,03	,83	6 301 307	4,766	0,001	3-2 3-6 3-7
	(2) Boğaziçi	26	3,82	,83				
	(3) Erciyes	29	4,64	,45				
	(4) Marmara	53	3,91	,83				
	(5) ODTÜ	58	4,18	,69				
	(6) Uludağ	57	3,83	,86				
	(7) Yüzüncü Yıl	44	3,85	,86				
(7) Kalite Güvencesi	(1) Ankara	41	3,48	,93	6 301 307	6,157	0,001	3-1 3-2 3-4 3-6 3-7
	(2) Boğaziçi	26	3,20	1,04				
	(3) Erciyes	29	4,50	,67				
	(4) Marmara	53	3,78	,87				
	(5) ODTÜ	58	3,58	,89				
	(6) Uludağ	57	3,47	,96				
	(7) Yüzüncü Yıl	44	3,71	,95				
(8) Toplumsal Boyut	(1) Ankara	41	3,43	,90	6 301 307	6,829	0,001	3-1 3-2 3-4 3-5 3-6 3-7
	(2) Boğaziçi	26	3,20	,86				
	(3) Erciyes	29	4,45	,70				
	(4) Marmara	53	3,71	,73				
	(5) ODTÜ	58	3,52	,83				
	(6) Uludağ	57	3,56	,88				
	(7) Yüzüncü Yıl	44	3,55	,78				
(9) Öğrenci Katılımı	(1) Ankara	41	1,93	,82	6 301 307	1,383	0,221	-
	(2) Boğaziçi	26	1,80	,97				
	(3) Erciyes	29	2,36	1,28				
	(4) Marmara	53	1,89	,88				
	(5) ODTÜ	58	1,88	,85				
	(6) Uludağ	57	1,86	,93				
	(7) Yüzüncü Yıl	44	1,81	,72				

Çizelge 26 incelendiğinde, farklı kurumlarda/üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının Bologna Süreci'yle ilgili görüşleri arasında gözlem sonuçlarına göre farklılıklar gözlenmektedir. Bu farklılıkların $\alpha= 0.05$ düzeyinde anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucuna göre, görüş farklılıkları "Öğrenci Katılımı [$F_{(6,301)}= 1.383$; $p>.05$] dışında tüm boyutlarda anlamlı bulunmuştur. Bu bulguya göre, öğrenci katılımını hangi kurumda/üniversitede görev yaparsa yapsın öğretim elemanlarının tümü benzer

şekilde değerlendirmekte ve yetersiz görmektedir. “Bologna Süreci’nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması” boyutu dışında anlamlı farklılık bulunan diğer boyutlarda farklılığın kaynağını görece Erciyes Üniversitesi’nde görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Erciyes Üniversitesi’nde görev yapan öğretim elemanları, diğer üniversitelerde görev yapanlara oranla, ortak bir AYA oluşturulması konusuna daha olumlu yaklaşmakta, sürece daha fazla taraftar görünmektedir. “Bologna Süreci’nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması” boyutunda da Erciyes Üniversitesi’nde görev yapan öğretim elemanları daha olumlu tavır sergileyerek görüş farklılığı oluşturmakla birlikte, bu boyutta farklılığın oluşmasında Boğaziçi Üniversitesi’nde görev yapan öğretim elemanları da rol oynamaktadır. Boğaziçi Üniversitesi öğretim elemanları sürece genellikle diğer üniversite öğretim elemanlarına oranla daha olumsuz yaklaşmakta, Bologna Süreci’yle ilgili görüşlere daha az katılmaktadır. Bu durum sürecin Türk üniversitelerinde uygulanmasına yönelik Marmara ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğretim elemanlarıyla Boğaziçi öğretim elemanlarının görüşleri arasında farklılık oluşmasına neden olmaktadır. Sonuç olarak, öğretim elemanlarının ortak bir AYA oluşturulması konusundaki görüşleri üzerinde çalıştıkları kurum değişkeninin etkisi bulunmaktadır. Genellikle yabancı dille eğitim yapan üniversitelerin öğretim elemanlarının Türkçe eğitim yapan üniversitelerin öğretim elemanlarına göre, ortak bir AYA oluşturulması konusuna daha olumsuz yaklaştıkları söylenebilir. Bu sonuca, yabancı dille eğitim yapan üniversitelerin kurumsal bağlantıları sonucunda sağladıkları işbirliği çerçevesinde ABD’deki üniversitelerle ortak çalışmalar yapabilmeleri olanaklarının yüksek olması neden olmuş olabilir. Yurtdışından üniversitelerle olan bağlantılarının yalnızca Bologna Süreci’nin gerçekleşmesine bağlı olmaması, yabancı dille eğitim yapan üniversitelerin süreci daha az olumlu görmelerinin bir nedeni olabilir.

Dalgıç (2008), tarafından yapılan araştırmada da öğretim elemanlarının Bologna Süreci uygulamalarına ilişkin genel görüşlerinin üniversite türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Araştırmada, öğretim elemanlarının görevli oldukları üniversitelerdeki Bologna Süreci uygulamalarına ilişkin algılarının çalıştıkları üniversitenin kamu üniversitesi ya da vakıf üniversitesi olmasına bağlı olarak değiştiği; Bologna Süreci’yle ilgili uygulamalara yönelik vakıf üniversitelerinde görevli öğretim elemanlarının kamu üniversitelerindeki meslektaşlarına oranla daha olumlu bir algı içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Unvan değişkenine göre Bologna Süreci'ne yönelik görüşler. Öğretim elemanları unvanlarına göre; (1) Araştırma Görevlisi, (2) Öğretim Görevlisi-Okutman ve (3) Öğretim Üyesi olmak üzere üç gruba ayrılmış, ortak bir AYA oluşturulması konusundaki görüşleri dokuz alt boyutta ve tek bir çizelge halinde karşılaştırılmıştır. Çizelge 27'de unvanlarına göre öğretim elemanlarının görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 27. Unvanlarına Göre, Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Unvan	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlam
(1) Genel Algı	(1) Arş. Gör	111	3,53	,60	2 305	1,073	,343	-
	(2) Öğr. Gör.-Okutm.	88	3,55	,58				
	(3) Öğr. Üyesi	109	3,65	,69				
(2) Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi	(1) Arş. Gör	111	3,87	,80	2 305	,439	,645	-
	(2) Öğr. Gör.-Okutm.	88	3,87	,75				
	(3) Öğr. Üyesi	109	3,96	,82				
(3) Uygulanması	(1) Arş. Gör	111	3,37	,90	2 305	4,332	,014	1-3
	(2) Öğr. Gör.-Okutm.	88	3,62	,79				
	(3) Öğr. Üyesi	109	3,71	,91				
(4) Öğretim Programları	(1) Arş. Gör	111	3,73	,75	2 305	,381	,684	-
	(2) Öğr. Gör.-Okutm.	88	3,83	,81				
	(3) Öğr. Üyesi	109	3,79	,83				
(5) Teknik Düzenlemeler	(1) Arş. Gör	111	3,85	,79	2 305	,035	,965	-
	(2) Öğr. Gör.-Okutm.	88	3,84	,81				
	(3) Öğr. Üyesi	109	3,87	,84				
(6) Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler	(1) Arş. Gör	111	4,11	,77	2 305	1,140	,321	-
	(2) Öğr. Gör.-Okutm.	88	3,95	,83				
	(3) Öğr. Üyesi	109	3,97	,85				
(7) Kalite Güvencesi	(1) Arş. Gör	111	3,61	,92	2 305	,341	,711	-
	(2) Öğr. Gör.-Okutm.	88	3,72	1,00				
	(3) Öğr. Üyesi	109	3,64	,96				
(8) Toplumsal Boyut	(1) Arş. Gör	111	3,48	,84	2 305	2,491	,085	-
	(2) Öğr. Gör.-Okutm.	88	3,75	,90				
	(3) Öğr. Üyesi	109	3,63	,84				
(9) Öğrenci Katılımı	(1) Arş. Gör	111	1,73	,75	2 305	3,890	,021	1-2
	(2) Öğr. Gör.-Okutm.	88	2,07	,94				
	(3) Öğr. Üyesi	109	1,98	1,01				

Çizelge 27'nin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, üniversitelerde görev yapan unvanları farklı öğretim elemanlarının Bologna Süreciyle ilgili görüşleri arasında gözlem sonuçlarına göre farklılıklar gözlenmektedir. Bu farklılıkların $\alpha= 0.05$ düzeyinde anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucuna göre, "Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması [$F_{(2,305)}= 4.332; p>.05$]" ve "Öğrenci Katılımı [$F_{(2,305)}= 3.890; p>.05$]" boyutları dışında görüşler arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır. "Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması" boyutunda araştırma görevlilerinin görüşleri, öğretim üyelerinden daha olumsuz iken öğrenci katılımı boyutunda yine araştırma görevlilerinin görüşleri bu defa öğretim görevlisi ve okutmalardan daha olumsuzdur. Diğer bir deyişle, araştırma görevlileri uygulama ve öğrenci katılımı konusunda ortak bir AYA oluşturulması fikrine daha olumsuz yaklaşmaktadırlar. Bununla birlikte unvanları farklı öğretim elemanlarının Bologna Süreci'yle ilgili görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, görüşlerin büyük ölçüde benzerlik taşıdığı, öğretim üyelerinin de öğretim yardımcılarının da Bologna Süreci'ni benzer biçimde olumlu algıladıkları, yararlı olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Dalgıç (2008) tarafından yapılan çalışmada ise unvan değişkenine göre öğretim elemanlarının Bologna Süreci'yle ilgili uygulamalara yönelik görüşlerinin ölçek maddelerinin çoğunda farklılaşmadığı anlaşılmakla birlikte, bazı maddelerde öğretim elemanlarının görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Anlamlı farklılıkların görüldüğü ölçek maddelerinde araştırma görevlilerinin Bologna Süreci'yle ilgili uygulamalara yönelik daha olumlu bir algıya sahip oldukları söylenebilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre Bologna Süreci'ne yönelik görüşler. Öğretim elemanları mesleki kıdemlerine göre; (1) 1-5 yıl (2) 6-10 yıl (3) 11-15 yıl (4) 16-20 yıl (5) 21 yıl ve üzeri olmak üzere beş gruba ayrılmış, ortak bir AYA oluşturulması konusundaki görüşleri dokuz alt boyutta ve tek bir çizelge halinde karşılaştırılmıştır. Çizelge 28'de mesleki kıdemlerine göre öğretim elemanlarının görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 28. Mesleki Kıdemlerine Göre, Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlam
(1) Genel Algı	(1) 1-5 yıl	84	3,67	,68	4 303 307	1,294	,272	-
	(2) 6-10 yıl	72	3,65	,53				
	(3) 11-15 yıl	74	3,63	,65				
	(4) 16-20 yıl	47	3,43	,62				
	(5) 21 yıl +	31	3,64	,66				
(2) Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi	(1) 1-5 yıl	84	4,00	,87	4 303 307	1,805	,127	-
	(2) 6-10 yıl	72	4,08	,68				
	(3) 11-15 yıl	74	3,94	,77				
	(4) 16-20 yıl	47	3,70	,88				
	(5) 21 yıl +	31	4,00	,71				
(3) Uygulanması	(1) 1-5 yıl	84	3,52	,97	4 303 307	,543	,704	-
	(2) 6-10 yıl	72	3,70	,68				
	(3) 11-15 yıl	74	3,63	,85				
	(4) 16-20 yıl	47	3,56	,93				
	(5) 21 yıl +	31	3,58	,93				
(4) Öğretim Programları	(1) 1-5 yıl	84	3,86	,78	4 303 307	1,370	,244	-
	(2) 6-10 yıl	72	3,90	,63				
	(3) 11-15 yıl	74	3,78	,80				
	(4) 16-20 yıl	47	3,59	,95				
	(5) 21 yıl +	31	3,81	,79				
(5) Teknik Düzenlemeler	(1) 1-5 yıl	84	3,94	,83	4 303 307	2,437	,047	1-4 2-4
	(2) 6-10 yıl	72	4,07	,62				
	(3) 11-15 yıl	74	3,86	,83				
	(4) 16-20 yıl	47	3,63	,96				
	(5) 21 yıl +	31	3,92	,81				
(6) Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler	(1) 1-5 yıl	84	4,20	,73	4 303 307	3,796	,005	1-4 2-4
	(2) 6-10 yıl	72	4,20	,70				
	(3) 11-15 yıl	74	4,01	,79				
	(4) 16-20 yıl	47	3,72	1,05				
	(5) 21 yıl +	31	3,98	,77				
(7) Kalite Güvencesi	(1) 1-5 yıl	84	3,70	,97	4 303 307	1,571	,182	-
	(2) 6-10 yıl	72	3,87	,78				
	(3) 11-15 yıl	74	3,65	,98				
	(4) 16-20 yıl	47	3,45	1,06				
	(5) 21 yıl +	31	3,65	,91				

Çizelge 28. Mesleki Kıdemlerine Göre, Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması (Devamı)

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlam
(8) Toplumsal Boyut	(1) 1-5 yıl	84	3,65	,91	4 303 307	1,506	,200	-
	(2) 6-10 yıl	72	3,76	,71				
	(3) 11-15 yıl	74	3,69	,84				
	(4) 16-20 yıl	47	3,39	1,00				
	(5) 21 yıl +	31	3,67	,74				
(9) Öğrenci Katılımı	(1) 1-5 yıl	84	1,95	,97	4 303 307	,824	,510	-
	(2) 6-10 yıl	72	1,90	,82				
	(3) 11-15 yıl	74	1,89	,88				
	(4) 16-20 yıl	47	2,10	1,01				
	(5) 21 yıl +	31	1,75	,70				

Çizelge 28'in incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, üniversitelerde görev yapan mesleki kıdemleri farklı öğretim elemanlarının Bologna Süreci'yle ilgili görüşleri arasında gözlem sonuçlarına göre farklılıklar gözlenmektedir. Bu farklılıkların $\alpha= 0.05$ düzeyinde anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucuna göre, yalnızca "Teknik Düzenlemeler [$F_{(4,303)}= 2.437$; $p>.05$]" ve "Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler [$F_{(4,303)}$; $p<0.05$]" boyutları dışında görüşler arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır. Teknik düzenlemeler ve hareketlilikle ilgili düzenlemeler konusunda 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretim elemanları, 16–20 yıllık kıdeme sahip öğretim elemanlarından daha olumlu yaklaşmaktadırlar. Diğer bir deyişle, 16–20 yıllık kıdeme sahip olan öğretim elemanları ortak bir AYA oluşturulmasına ilişkin düzenlemeleri daha olumsuz olarak nitelendirmektedirler. Ancak Bologna Süreci'yle ilgili görüşler genel olarak değerlendirildiğinde kıdemin öğretim elemanlarının görüşleri üzerinde büyük bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Diğer bir deyişle, deneyim faktörüne karşın öğretim elemanlarının görüşlerinin benzerlik taşımakta olduğu; mesleki kıdemin öğretim elemanlarının görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenilebilir.

Bologna Süreci ile ilgili bilgilendirme toplantısına katılıp, katılmama değişkenine göre Bologna Süreci'ne yönelik görüşler. Öğretim elemanları (1) Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir bilgilendirme toplantısına katılanlar (2)

Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir bilgilendirme toplantısına katılmayanlar olmak üzere iki gruba ayrılmış, ortak bir AYA oluşturulması konusundaki görüşler dokuz alt boyutta ve tek bir çizelge halinde karşılaştırılmıştır. Çizelge 29’da Bologna Süreci ile ilgili bilgilendirme toplantısına katılıp katılmama durumuna göre öğretim elemanlarının görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 29. Bologna Süreci İle İlgili Bilgilendirme Toplantısına Katılıp Katılmama Durumuna Göre, Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci’ne Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Bil.Top.Katıl Durumu	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
(1) Genel Algı	Katılan	68	3,75	,65	306	2,300	0,022
	Katılmayan	240	3,57	,61			
(2) Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi	Katılan	68	4,16	,84	306	2,802	0,005
	Katılmayan	240	3,89	,76			
(3) Uygulanması	Katılan	68	3,75	,83	306	1,960	0,049
	Katılmayan	240	3,55	,88			
(4) Öğretim Programları	Katılan	68	3,88	,84	306	1,016	0,310
	Katılmayan	240	3,78	,76			
(5) Teknik Düzenlemeler	Katılan	68	4,06	,79	306	2,154	0,032
	Katılmayan	240	3,85	,81			
(6) Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler	Katılan	68	4,20	,80	306	1,899	0,048
	Katılmayan	240	4,01	,81			
(7) Kalite Güvencesi	Katılan	68	3,89	,85	306	2,610	0,010
	Katılmayan	240	3,61	,96			
(8) Toplumsal Boyut	Katılan	68	3,84	,81	306	2,528	0,012
	Katılmayan	240	3,58	,86			
(9) Öğrenci Katılımı	Katılan	68	2,13	,94	306	2,500	0,013
	Katılmayan	240	1,85	,87			

Çizelge 29 incelendiğinde, Bologna Süreci ile ilgili bilgilendirme toplantısına katılan ve katılmayan öğretim elemanlarının görüşleri arasında gözlem sonuçlarına göre farklılıklar gözlenmektedir. Genellikle Bologna Süreci ile ilgili bilgilendirme toplantısına katılan öğretim elemanları; Bologna Süreci ile ilgili bilgilendirme toplantısına katılmayan öğretim elemanlarına göre Bologna Süreci’ne daha olumlu yaklaşmakta ve ortak bir AYA oluşturulması fikrini daha ılımlı değerlendirmektedir. Görüşler arasındaki bu farklılıkların istatistiksel olarak

anlamli düzeyde olup olmadigini belirlemek amacıyla yapilan t-testi sonucuna göre Bologna Süreci ile ilgili Bilgilendirme Toplantısına katılan ve katılmayan ğretim elemanlarının “Bologna Süreci Kapsamında ğretim Programları [$t_{(306)}=0,310$; $p>.05$] dışındaki tüm boyutlarda görüşler arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu durum bilgilendirme toplantısına katılma durumu değişkeninin ğretim elemanlarının Bologna Süreci'ne yönelik görüşlerini etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bilgilendirme toplantısına katılan ğretim elemanları süreçle ilgili daha çok bilgi sahibi olmaları ve sürecin getirilerini bilmeleri nedeniyle katılmayanlara oranla ortak AYA oluşturulması fikrini daha çok benimsemektedir. Öğretim programları boyutunda bilgilendirme toplantısına katılan ve katılmayan ğretim elemanları arasında farklılık çıkmaması bilgilendirme toplantılarında Bologna Süreci'nin ğretim programlarına etkileri konusuna yeterince yer verilmemesi ya da bilgilendirme toplantısına katılmayan ğretim elemanlarının da ğretim programları konusunda benzer bilgiye sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Gornitzka ve Langfelt'in (2005) yaptığı araştırmada da Bologna Süreci'ne ilişkin konularda algı ve görüşlerin süreçle ilgili bilgi düzeylerine göre farklılaştığı vurgulanmıştır. Araştırmaya katılan UAE yesi örgütlerin büyük bir kısmı akademik personelin Bologna Süreci'yle ilgili yazılı bültenler, seminerler, konferanslar vb. yollarla bilgilendirilmesine yönelik toplantılara katıldıklarını belirtmişlerdir. Gönderilen anketlere verilen cevaplara göre bilgilendirme toplantılarına katılmış yelerin Bologna Süreci'ne ilişkin farkındalıklarının diğer üyelere oranla daha yüksek olduğuna yönelik değerlendirmeler yapılmıştır.

Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alıp, almama değişkenine göre Bologna Süreci'ne yönelik görüşler. Öğretim elemanları (1) Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alanlar (2) Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer almayanlar olmak üzere iki gruba ayrılmış, ortak bir AYA oluşturulması konusundaki görüşleri dokuz alt boyutta ve tek bir izelge halinde karşılaştırılmıştır. Çizelge 30'da Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alıp almama durumuna göre ğretim elemanlarının görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 30. Bologna Süreci İle İlgili Herhangi Bir Çalışma Grubunda Yer Alıp, Almama Durumuna Göre Öğretim Elemanlarının Bologna Sürecine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Çal. Gr. Yer Alma Durumu	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
(1) Genel Algı	Yer Alan	24	4,00	,61	306	4,412	0,001
	Almayan	284	3,56	,61			
(2) Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi	Yer Alan	24	4,42	,69	306	4,122	0,001
	Almayan	284	3,90	,79			
(3) Uygulanması	Yer Alan	24	3,92	,78	306	2,628	0,009
	Almayan	284	3,55	,87			
(4) Öğretim Programları	Yer Alan	24	3,98	,85	306	1,538	0,125
	Almayan	284	3,78	,77			
(5) Teknik Düzenlemeler	Yer Alan	24	4,29	,72	306	3,416	0,001
	Almayan	284	3,85	,81			
(6) Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler	Yer Alan	24	4,41	,63	306	3,014	0,003
	Almayan	284	4,02	,82			
(7) Kalite Güvencesi	Yer Alan	24	3,88	,83	306	1,444	0,150
	Almayan	284	3,66	,95			
(8) Toplumsal Boyut	Yer Alan	24	4,00	,81	306	2,907	0,004
	Almayan	284	3,60	,84			
(9) Öğrenci Katılımı	Yer Alan	24	2,19	,95	306	2,035	0,043
	Almayan	284	1,89	,88			

Çizelge 30 incelendiğinde, Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alan ve almayan öğretim elemanlarının görüşleri arasında farklılıklar gözlenmektedir. Genellikle Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alan öğretim elemanları Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer almayan öğretim elemanlarına göre Bologna Süreci'ne daha olumlu yaklaşmakta ve ortak bir AYA oluşturulmasına daha taraftar görünmektedir. Görüşler arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alan ve Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer almayan öğretim elemanlarının "Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları [$t_{(306)}= 1,538$; $p>0.05$]" ve "Kalite Güvencesi [$t_{(306)}= 1,444$; $p>0.05$]" dışındaki bütün boyutlarda görüşleri arasındaki fark anlamlı

bulunmuştur. Bu durum çalışma grubunda yer alma değişkeninin öğretim elemanlarının Bologna Süreci'ne yönelik görüşlerini etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alan öğretim elemanları süreçle ilgili yaptıkları çalışmalar sonucunda sürecin ayrıntıları konusunda daha net fikirlere sahip olmaları nedeniyle çalışma grubunda yer almayanlara oranla Bologna Süreci'ni daha olumlu değerlendirmektedirler. Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alan ve Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer almayan öğretim elemanlarının “Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları” ve “Kalite Güvencesi” ile ilgili görüşleri arasında farklılık bulunmaması çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarının ortak kriterlerle ilgili bilgi eksiklikleri yaşamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Uzmanların Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada Bologna Süreciyle ilgili olarak, ikinci olarak uzmanların görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle, ortak bir Avrupa yükseköğretim alanı oluşturulması konusunda uzmanların genel düşünceleri ortaya konulmuş, daha sonra bazı bireysel değişkenler açısından görüşlerinin farklılaşıp, farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacında uzmanların genel anlamda ortak bir AYA oluşturulması konusundaki görüşleri belirlenmiştir. Görüşler: (1) Genel Algı, (2) Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi, (3) Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması, (4) Öğretim Programları, (5) Teknik Düzenlemeler (6) Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler, (7) Kalite Güvencesi, (8) Toplumsal Boyut ve (9) Öğrenci Katılımı olmak üzere dokuz alt boyut açısından ayrı ayrı gruplandırılarak incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Uzmanların Bologna Süreci'ne İlişkin Genel Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt amacı içerisinde incelenen ilk boyut, uzmanların Bologna Süreci'ne, bir diğer ifadeyle ortak bir Avrupa Yükseköğretim alanının oluşturulmasına ilişkin genel algılarıdır. Bu doğrultuda, uzmanlardan beş ifade ile

İlgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Çizelge 31'de uzmanların görüşlerine ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmalar (ss) verilmektedir.

Çizelge 31. Uzmanların Bologna Süreci'yle İlgili Genel Algıları

GÖRÜŞLER	1		2		3		4		5		n	\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1. Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması çalışmaları, gerçekleştirilmesi mümkün bir amaca yöneliktir.	-	-	1	3,7	5	18,5	11	40,7	10	37,0	27	4,11	,85
2. Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması çalışmaları, küreselleşmenin ortaya çıkardığı bir zorunluluktur.	-	-	-	-	13	48,1	10	37,0	4	14,8	27	3,67	,73
3. Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması çalışmaları, Amerika, Asya ve Avustralya üniversiteleri ile sürdürülen rekabette öne çıkmayı sağlayacak bir gereksinimdir.	-	-	3	11,1	9	33,3	9	33,3	6	22,2	27	3,67	,96
4. Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması çalışmaları, Avrupa üniversiteleri arasındaki işbirliğini artıracaktır.	-	-	-	-	-	-	9	33,3	18	66,7	27	4,67	,48
5. Ortak bir Avrupa yükseköğretim Alanının oluşturulması çalışmaları, zorunlu bir standartlaşmayı getirecek olmakla birlikte üniversitelerdeki akademik özgürlüğü sınırlamayacaktır.	-	-	1	3,7	5	18,5	3	11,1	18	66,7	27	4,41	,93
ORTALAMA											27	4,10	,39

Çizelge 31'in incelenmesinden de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılarak "Bologna Süreci İle İlgili Genel Algılar" boyutundaki ifadelerle "büyük ölçüde katılıyorum" veya "tamamen katılıyorum" şeklinde yanıt veren uzmanların oranı %51.8 ile %100 arasında değişmektedir. Genel olarak araştırmaya katılan uzmanların hiçbiri Bologna Süreci'ni olumsuz değerlendirmemektedir. Bologna Süreci'yle ilgili en olumlu algılamaya yine öğretim elemanlarında olduğu gibi "Avrupa üniversiteleri arasındaki işbirliğini artıracığına" ilişkindir.

Uzmanların Bologna Süreci'ne ilişkin genel algıları aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde ise, $\bar{x} = 3,67$ (büyük ölçüde katılıyorum) ile 4,67 (tamamen katılıyorum) arasında değiştiği görülmektedir. Uzmanlar, "Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması çalışmalarının, zorunlu bir standartlaşmayı getirecek olmakla birlikte üniversitelerdeki akademik özgürlüğü sınırlamayacağı ($\bar{x} = 4,41$)" ve "Avrupa üniversiteleri arasındaki işbirliğini artıracığı ($\bar{x} = 4,67$)" görüşlerine tamamen katılmakta, diğer görüşlere ise büyük ölçüde katılmaktadır. Çizelge 31'de verilen Bologna Süreci'yle ilgili genel algı ortalaması

da $\bar{x} = 4,10$, uzmanların süreci büyük ölçüde olumlu algıladıklarını göstermektedir. Diğer bir deyişle, ortak bir AYA oluşturulması çalışmalarının; akademik özgürlüğü sınırlandırmayacağı, Avrupa üniversiteleri arasındaki işbirliğini artıracığı, küreselleşmenin getirdiği bir zorunluluk ve gerçekleşmesi mümkün bir amaca yönelik olduğu uzmanlar tarafından algılanmaktadır. Bu durum genel olarak, uzmanların Bologna Süreci'ni ve ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması çalışmalarını olumlu algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Uzmanların Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt amacı içerisinde incelenen ikinci boyut, uzmanların Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi konusundaki görüşleridir. Bu doğrultuda, uzmanlardan beş ifade ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Çizelge 32'de bu görüşlere ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmalar (ss) verilmektedir.

Çizelge 32. Uzmanların Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisine İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	1		2		3		4		5		n	\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1. Türk yükseköğretim sistemi, ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasına yönelik işbirliği önerilerini kabul etmelidir.	-	-	1	3,7	2	7,4	9	33,3	15	55,6	27	4,41	,80
2. Türk yükseköğretim sistemi, Avrupa yükseköğretim sistemine uyum sağlama konusunda zaman kaybetmemek için Bologna Sürecine ilgisiz kalmamalıdır.	-	-	-	-	1	3,7	9	33,3	17	63,0	27	4,59	,57
3. Türk yükseköğretim sistemi, kendine özgü yapısını korumaya çalışmamalı ve ortak Avrupa yükseköğretim alanı oluşturma çalışmalarının içinde yer almalıdır.	-	-	-	-	-	-	3	11,1	24	88,9	27	4,89	,32
4. Türk yükseköğretim sistemi, ortak bir Avrupa yükseköğretim alanına dahil olmanın sağlayabileceği katkılardan yararlanmak için Bologna Sürecine katılmalıdır.	-	-	1	3,7	3	11,1	4	14,8	19	70,4	27	4,52	,85
5. Türk yükseköğretim sisteminde, ortak bir Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gereken düzenlemeler kamu kaynaklarının israfına neden olmaz.	-	-	-	-	-	-	4	14,8	23	85,2	27	4,85	,36
ORTALAMA											27	4,65	,45

Çizelge 32'de de görüldüğü gibi araştırmaya katılarak "Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi" boyutundaki ifadelerle "büyük ölçüde

katılıyorum” veya “tamamen katılıyorum” şeklinde yanıt veren uzmanların oranı %88.9 ile %100 arasında değişmektedir. Ayrıca hiçbir uzmanın Bologna Süreci'nin Türk yükseköğretim Sistemini olumsuz etkileyeceğini düşünmediği gözlenmektedir. Uzmanların Bologna Süreci'nin Türk yükseköğretim sistemine etkisi konusunda en fazla benimsedikleri görüş “Türk yükseköğretim sistemi, kendine özgü yapısını korumaya çalışmamalı ve ortak Avrupa yükseköğretim alanı oluşturma çalışmalarının içinde yer almalıdır.” görüşüdür.

Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise ortalamaların $\bar{x} = 4,41$ (tamamen katılıyorum) ile 4,89 (tamamen katılıyorum) arasında değiştiği gözlenmektedir. Genel ortalama $\bar{x} = 4,65$ (tamamen katılıyorum) görüşünü yansıtmakta ve uzmanların, sürecin Türk yükseköğretim sistemini olumlu etkileyeceğini düşündüklerini göstermektedir. Görüşler ayrı ayrı incelendiğinde ise, uzmanların “Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi” konusundaki bütün görüşlere tamamen katıldıkları görülmektedir. Buna göre uzmanların Türk yükseköğretim sisteminin, Bologna Süreci ve ortak bir AYA oluşturulması çalışmalarının içerisinde yer alması gerektiğini, bunun için kaynak ayrılması ve hatta uygulamalar için adım atılması gerektiğini düşündükleri, bunun da Türk yükseköğretim sistemini olumlu etkileyeceği görüşünde oldukları söylenebilir.

Uzmanların Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanmasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt amacı içerisinde incelenen üçüncü boyut, uzmanların “Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması”na ilişkin görüşleridir. Bu doğrultuda, uzmanlardan dört ifade ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Çizelge 33'te uzmanların görüşlerine ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmalar (ss) verilmektedir.

Çizelge 33'ün incelenmesinden de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılarak “Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması” boyutundaki ifadelerle “büyük ölçüde katılıyorum” veya “tamamen katılıyorum” şeklinde yanıt veren uzmanların oranı %51.8 ile %92.6 arasında değişmektedir. Uygulama konusunda olumsuz görüş bildiren hiçbir uzman bulunmamaktadır. Bologna Süreci'nin uygulanmasıyla ilgili en olumsuz yaklaşım (orta düzeyde katılıyorum) “Türk üniversitelerinin, Avrupa yükseköğretim alanına uyuma yönelik

yasal düzenlemelerle kurumsal açıdan daha özerk olacaklardır.” görüşüner ve uzmanlar bu görüşe “orta” düzeyde katılmaktadır.

Çizelge 33. Uzmanların Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanmasına İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	1		2		3		4		5		n	\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1. Türk üniversiteleri, Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gerçekleştirecek reform çalışmalarında aktif rol almalıdır.	-	-	-	-	2	7,4	8	29,6	17	63,0	27	4,56	,64
2. Türk üniversiteleri, dış paydaşların (sivil toplum, iş gücü piyasası temsilcileri vb) da görüşlerini alarak yükseköğretimde AB'ne uyum sürecine katkı yapmalarını sağlamalıdır.	-	-	1	3,7	1	3,7	15	55,6	10	37,0	27	4,26	,71
3. Türk üniversiteleri, Avrupa yükseköğretim alanına uyuma yönelik yasal düzenlemelerle kurumsal açıdan daha özerk olacaklardır.	-	-	1	3,7	12	44,4	10	37,0	4	14,8	27	3,63	,79
4. Türk üniversiteleri, Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gerçekleştirilen düzenlemelerle daha şeffaf kurumlar haline gelecektir.	-	-	4	14,8	4	14,8	11	40,7	8	29,6	27	3,85	1,03
ORTALAMA											27	4,07	,45

Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim kurumlarında uygulanmasına ilişkin genel aritmetik ortalamalar incelendiğinde, görüşlere ilişkin ortalamaların $\bar{x} = 3,63$ (büyük ölçüde katılıyorum) ile 4,56 (tamamen katılıyorum) arasında yer aldığı görülmektedir. Uzmanların “Türk üniversitelerinin, Avrupa yükseköğretim alanına uyuma yönelik yasal düzenlemelerle kurumsal açıdan daha özerk olacağı” ve “Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gerçekleştirilen düzenlemelerle daha şeffaf kurumlar haline geleceği” görüşüne büyük ölçüde katıldıkları, diğer görüşlere ise “tamamen” katıldıkları gözlenmektedir. Çizelge 33'te yer alan Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim kurumlarında uygulanmasına ilişkin genel görüş ortalaması $\bar{x} = 4,07$ 'dir. Buna göre, uzmanların Bologna Süreci'nin Türk yükseköğretim kurumlarında uygulanmasına büyük ölçüde olumlu yaklaştıkları söylenebilir. Diğer bir deyişle, uzmanlar; uyum için gerçekleştirilecek reform çalışmalarında üniversitelerin şeffaf olmaları, aktif rol almaları ve sürece dış paydaşların katkılarını sağlamaları gerektiğini düşünmektedirler.

Uzmanların Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt amacı içerisinde incelenen dördüncü boyut, uzmanların “Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları”na yönelik görüşleridir. Bu doğrultuda, uzmanlardan altı ifade ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Çizelge 34’te bu görüşlere ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmalar (ss) verilmektedir.

Çizelge 34. Uzmanların Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programlarına İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	1		2		3		4		5		n	\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1. Üniversitelerin öğretim programları, mezunlara sunulan istihdam fırsatlarını artırmak için yeniden yapılandırılmalıdır.	-	-	2	7,4	2	7,4	11	40,7	12	44,4	27	4,22	,89
2. Üniversitelerin öğretim programları, ortak bir çekirdek program izleyerek Avrupa ülkeleri ile program uyumunu sağlamalıdır.	-	-	3	11,1	5	18,5	14	51,9	5	18,5	27	3,78	,89
3. Üniversitelerin öğretim programları, işgücü piyasalarının ihtiyaç duyduğu elemanların niteliklerini de göz önüne alarak düzenlenmelidir.	-	-	-	-	-	-	15	55,6	12	44,4	27	4,44	,51
4. Üniversitelerin öğretim programları, mezunlara kazandırılacak mesleki becerilere ilişkin Avrupa üniversiteleri ile beraber ortak standartlar belirlemelidir.	-	-	-	-	1	3,7	21	77,8	5	18,5	27	4,15	,46
5. Üniversitelerin öğretim programları, mezun niteliklerine ilişkin belirlenecek ortak standartlar ile üniversite mezunlarına Avrupa’da daha fazla istihdam fırsatı sunabilecektir.	-	-	-	-	4	14,8	9	33,3	14	51,9	27	4,37	,74
6. Üniversitelerin öğretim programları, Bologna Süreci kapsamında yapılacak düzenlemelerle daha nitelikli mezunlar verecektir.	-	-	1	3,7	2	7,4	15	55,6	9	33,3	27	4,19	,74
ORTALAMA											27	4,19	,48

Çizelge 34’te de görüldüğü gibi araştırmaya katılarak “Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları” boyutundaki ifadelerle “büyük ölçüde katılıyorum” veya “tamamen katılıyorum” şeklinde yanıt veren uzmanların oranı %70.4 ile %100 arasında değişmektedir. Verilen ifadelerle tamamen olumsuz yaklaşan uzman bulunmamaktadır. Uzmanların en fazla katıldıkları görüş ise “Üniversitelerin öğretim programlarının, işgücü piyasalarının ihtiyaç duyduğu elemanların niteliklerini de göz önüne alarak düzenlenmesi gerektiği” görüşüdür.

Öğretim programlarıyla ilgili görüşler aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aritmetik ortalamaların $\bar{x} = 3,78$ (büyük ölçüde

katılıyorum) ile 4,44 (tamamen katılıyorum) arasında değiştiği gözlenmektedir. Genel ortalama $\bar{x} = 4,19$ değeri büyük ölçüde katılıyorum görüşünü yansıtmakta beraber tamamen katılıyorum görüşüne çok yakındır ve hatta sınır oluşturmaktadır. Bu nedenle uzmanların Bologna Süreci kapsamında öğretim programlarında yapılacak düzenlemelerin yükseköğretimi tamamıyla olumlu etkileyeceğini düşündükleri şekilde değerlendirilebilir. Görüşler ayrı ayrı incelendiğinde ise uzmanların, “Üniversitelerin öğretim programları; ortak bir çekirdek program izleyerek Avrupa ülkeleri ile program uyumunu sağlamalıdır.”, “Üniversitelerin öğretim programları, mezunlara kazandırılacak mesleki becerilere ilişkin Avrupa üniversiteleri ile beraber ortak standartlar belirlemelidir.” ve “Üniversitelerin öğretim programları Bologna Süreci kapsamında yapılacak düzenlemelerle daha nitelikli mezunlar verecektir.” görüşlerine “büyük ölçüde” katıldıkları diğer görüşlere ise “tamamen” katıldıkları anlaşılmaktadır. Buna göre, uzmanların Türk yükseköğretim sisteminde uygulanacak öğretim programlarının; Avrupa üniversiteleriyle birlikte, ortak standartlar doğrultusunda, işgücü piyasası ve istihdam olanakları dikkate alınarak, nitelikli mezunlar verecek şekilde düzenlenmesi gerektiği görüşünde oldukları söylenebilir.

Uzmanların Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemelere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt amacı içerisinde incelenen beşinci boyut, uzmanların “Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik Düzenlemeler”e yönelik görüşleridir. Bu doğrultuda, uzmanlardan altı ifadeyle ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Çizelge 35'te bu görüşlere ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmalar (ss) verilmektedir.

Çizelge 35'in incelenmesinden de anlaşılabilceği gibi araştırmaya katılarak “Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik Düzenlemeler” boyutundaki ifadelere “büyük ölçüde katılıyorum” veya “tamamen katılıyorum” şeklinde yanıt veren uzmanların oranı %77.7 ile %92.6 arasında değişmektedir. Teknik düzenlemelere tamamen olumsuz yaklaşan uzman bulunmamaktadır. Bologna Süreci'nin teknik düzenlemeleriyle ilgili en olumsuz yaklaşım “Avrupa ülkelerinin, ortak standartlar oluşturmak için yapılan teknik düzenlemelerin, Türk

üniversitelerdeki öğretimin niteliğini geliştirecektir.” görüşünerdir. Bununla birlikte uzmanlar bu görüşe de “büyük ölçüde” katılmaktadır.

Çizelge 35. Uzmanların Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemelere İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	1		2		3		4		5		n	\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1. Avrupa ülkelerinin, ortak derece yapıları benimsemesi (lisans/yüksek lisans/doktora şeklinde) mezunlara sunulan istihdam fırsatlarını artıracaktır.	-	-	-	-	6	22,2	9	33,3	12	44,4	27	4,22	,80
2. Avrupa ülkelerinin, akademik derecelerin (lisans/yüksek lisans/doktora) sürelerinde uyum sağlaması ülkeler arasında derecelerin tanınması için gereklidir	-	-	-	-	2	7,4	7	25,9	18	66,7	27	4,59	,64
3. Avrupa ülkelerinin, ortak bir ders geçme ve kredi transfer sistemi kullanması yükseköğretim kurumları arasındaki uyumu geliştirecektir.	-	-	-	-	2	7,4	7	25,9	18	66,7	27	4,59	,64
4. Avrupa ülkelerinin, ortak bir kredi transfer sistemi kullanması yükseköğretim kurumları arasındaki işbirliğini kolaylaştıracaktır.	-	-	-	-	2	7,4	6	22,2	19	70,4	27	4,63	,63
5. Avrupa ülkelerinin, mezunların mesleki kazanımlarını açıklayan bir diploma eki vermesi mezunların niteliklerinin kolay anlaşılmasını sağlayacaktır.	-	-	-	-	1	3,7	6	22,2	20	70,4	27	4,70	,54
6. Avrupa ülkelerinin, ortak standartlar oluşturmak için yapılan teknik düzenlemeler yapması, üniversitelerdeki öğretimin niteliğini geliştirecektir.	-	-	2	7,4	2	7,4	15	55,6	8	29,6	27	4,07	,83
ORTALAMA											27	4,47	,49

Bologna Süreci'nin Türk yükseköğretim kurumlarında uygulanması için gerekli teknik düzenlemelere ilişkin görüşler genel aritmetik ortalamalar incelendiğinde, görüşlere ilişkin ortalamaların $\bar{x} = 4,07$ (büyük ölçüde katılıyorum) ile 4,70 (tamamen katılıyorum) arasında yer aldığı görülmektedir. Uzmanların “Avrupa ülkelerinin, ortak standartlar oluşturmak için yapılan teknik düzenlemelerin, Türk üniversitelerdeki öğretimin niteliğini geliştireceği” görüşü dışında sunulan teknik düzenlemelerin tümüne “tamamen” katıldıkları gözlenmektedir. Çizelge 35'te de görüldüğü gibi, teknik düzenlemeler konusunda uzmanların genel görüş ortalaması $\bar{x} = 4,47$ 'dir. Buna göre, uzmanların Bologna Süreci'nin Türk yükseköğretim kurumlarında uygulanması için gerekli teknik düzenlemelere tamamen olumlu yaklaştıkları söylenebilir. Diğer bir deyişle, uzmanlar; Avrupa ülkeleri arasında lisans/yüksek lisans/doktora programlarında ortak bir ders geçme ve kredi transfer sistemi düzenlenmesinin, kullanılmasının ve öğrencilere diploma eki olanağı verilmesinin; üniversiteler arasındaki uyum ve

işbirliğini artıracığı, öğretimin niteliğini geliştireceğini, mezunların niteliklerinin tanınmasını sağlayacağını ve istihdam edilmelerini kolaylaştıracağını düşünmektedirler.

Uzmanların Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemelere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt amacı içerisinde incelenen altıncı boyut, uzmanların Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemelere ilişkin görüşleridir. Bu doğrultuda, uzmanlardan beş ifadeyle ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Çizelge 36'da bu görüşlere ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmalar (ss) verilmektedir.

Çizelge 36. Uzmanların Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemelere İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	1		2		3		4		5		n	\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1. Avrupa üniversiteleri arasındaki hareketlilik (değişim) programları, öğrenci değişimi açısından kurumlar arasındaki işbirliğini artıracaktır.	-	-	-	-	-	-	6	22,2	21	77,8	27	4,78	,42
2. Avrupa üniversiteleri arasındaki hareketlilik (değişim) programları, öğretim elemanı değişimi açısından kurumlar arasındaki işbirliğini artıracaktır.	-	-	-	-	-	-	6	22,2	21	77,8	27	4,78	,42
3. Avrupa üniversiteleri arasındaki hareketlilik (değişim) programları, çok kültürlü ortamlar oluşturarak, yükseköğretim kurumlarında olumlu bir iklim yaratacaktır.	-	-	-	-	1	3,7	8	29,6	18	66,7	27	4,63	,56
4. Avrupa üniversiteleri arasındaki hareketlilik (değişim) programları, öğrenci ve uzmanların entelektüel gelişimlerine önemli katkılar sağlayacaktır.	-	-	-	-	1	3,7	12	44,4	14	51,9	27	4,48	,58
5. Avrupa üniversiteleri arasındaki hareketlilik (değişim) programları, üniversiteler arasındaki işbirliğine katkı sağlayarak akademik kaliteyi geliştirecektir.	-	-	-	-	-	-	8	29,6	19	70,4	27	4,70	,47
ORTALAMA											27	4,67	,36

Çizelge 36'da da görüldüğü gibi araştırmaya katılarak "Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler" boyutundaki ifadelerle "büyük ölçüde katılıyorum" veya "tamamen katılıyorum" şeklinde yanıt veren uzmanların oranı %96.3 ile %100 arasında değişmektedir. Hareketlilikle ilgili düzenlemelere, tamamen olumsuz yaklaşan hiçbir uzman bulunmamaktadır. Uzmanların en fazla katıldıkları görüş, "Avrupa üniversiteleri arasındaki hareketlilik (değişim)

programlarının, öğrenci değişimi açısından kurumlar arasındaki işbirliğini artıracaktır.” görüşüdür.

Hareketlilikle ilgili düzenlemelere ilişkin görüşler aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aritmetik ortalamaların $\bar{x} = 4,48$ (tamamen katılıyorum) ile 4,78 (tamamen katılıyorum) arasında değiştiği gözlenmektedir. Genel ortalama $\bar{x} = 4,67$ (tamamen katılıyorum) görüşünü yansıtmakta ve uzmanların, hareketlilikle ilgili düzenlemelerin Türk yükseköğretim sistemini olumlu etkileyeceğini düşündüklerini göstermektedir. Görüşler ayrı ayrı incelendiğinde ise, uzmanların hareketlilik düzenlemeleriyle ilgili tüm görüşlere “tamamen” katıldıkları anlaşılmaktadır. Buna göre, uzmanların Türk Yükseköğretim sisteminde gerçekleştirilecek hareketlilikle ilgili düzenlemelerin; uzmanların entelektüel gelişimini artıracaklarını, akademik kaliteyi geliştireceğini, kurumlara arası işbirliğini artıracaklarını ve üniversitelerde olumlu bir iklim yaratacaklarını düşündükleri söylenebilir.

Uzmanların Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalara İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt amacı içerisinde incelenen yedinci boyut, uzmanların “Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar”a ilişkin görüşleridir. Bu doğrultuda, uzmanlardan altı ifadeyle ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Çizelge 37’de bu görüşlere ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmalar (ss) verilmektedir.

Çizelge 37’nin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılarak “Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar” boyutundaki ifadelerle “büyük ölçüde katılıyorum” veya “tamamen katılıyorum” şeklinde yanıt veren uzmanların oranı %67.6 ile %88.8 arasında değişmektedir. Kalite güvencesinin sağlanması çalışmalarına tamamen olumsuz yaklaşan uzmanların oranı %3.7’yi geçmemektedir. Uzmanların Bologna Süreci’nde kalite güvencesinin sağlanmasıyla ilgili en olumsuz yaklaşımı, “Yükseköğretimde kurumsal kaliteyi geliştirmeye yönelik Avrupa ülkelerinin ortak kriterler geliştirmesi, bireysel açıdan akademisyenlerin performanslarının gelişmesini sağlayacaktır.” görüşünerdir. Bununla birlikte uzmanlar bu ifadeye de “büyük ölçüde” katılmaktadır.

Çizelge 37. Uzmanların Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalara Yönelik Görüşleri

GÖRÜŞLER	1		2		3		4		5		n	\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1. Yükseköğretimde kurumsal kaliteyi geliştirmeye yönelik Avrupa ülkelerinin ortak kriterler geliştirmesi, üniversitelerde şeffaflık ve güvenilirliği artıracaktır.	-	-	-	-	4	14,8	15	55,6	8	29,6	27	4,15	,66
2. Yükseköğretimde kurumsal kaliteyi geliştirmeye yönelik Avrupa ülkelerinin ortak kriterler geliştirmesi, üniversitelerin kurumsal gelişmesine katkı sağlayacaktır.	-	-	-	-	3	11,1	16	59,3	8	29,6	27	4,19	,62
3. Yükseköğretimde kurumsal kaliteyi geliştirmeye yönelik Avrupa ülkelerinin ortak kriterler geliştirmesi, üniversitelerde akademik kalitenin devamı için şarttır.	1	3,7	-	-	7	25,9	7	25,9	12	44,4	27	4,07	1,04
4. Yükseköğretimde kurumsal kaliteyi geliştirmeye yönelik Avrupa ülkelerinin ortak kriterler geliştirmesi, üniversitelerde kalite kültürünün yaygınlaşmasına yardım edecektir.	-	-	1	3,7	2	7,4	12	44,4	12	44,4	27	4,30	,78
5. Yükseköğretimde kurumsal kaliteyi geliştirmeye yönelik Avrupa ülkelerinin ortak kriterler geliştirmesi, bireysel açıdan akademisyenlerin performanslarının gelişmesini sağlayacaktır.	-	-	1	3,7	5	18,5	14	51,9	7	25,9	27	4,00	,78
6. Yükseköğretimde kurumsal kaliteyi geliştirmeye yönelik Avrupa ülkelerinin ortak kriterler geliştirmesi, üniversitelere yapılacak değerlendirmelerde (kurum içi / kurum dışı) dikkat edilecek konulara ilişkin net ölçütler sağlayacaktır.	-	-	-	-	4	14,8	16	59,3	7	25,9	27	4,11	,64
ORTALAMA											27	4,14	,57

Bologna Süreci'nde kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik çalışmalara ilişkin görüşlerin genel aritmetik ortalamaları incelendiğinde, görüşlere ilişkin ortalamaların $\bar{x} = 4,00$ (büyük ölçüde katılıyorum) ile 4,30 (tamamen katılıyorum) arasında yer aldığı görülmektedir. Uzmanların sunulan kalite güvencesi çalışmalarının Yükseköğretimde kurumsal kaliteyi geliştirmeye yönelik "Avrupa ülkelerinin ortak kriterler geliştirmesinin, üniversitelerde kalite kültürünün yaygınlaşmasına yardım edeceği" görüşüne tamamen diğer görüşlere ise "büyük ölçüde" katıldıkları gözlenmektedir. Çizelge 37'de de görüldüğü gibi, kalite güvencesi konusunda uzmanların genel görüş ortalaması $\bar{x} = 4,14$ 'tür. Buna göre, uzmanların Bologna Süreci kapsamında yürütülen kalite güvence çalışmalarına büyük ölçüde olumlu yaklaştıkları söylenebilir. Diğer bir deyişle, uzmanlar; üniversitelerin ortak kriterler geliştirmesinin onları daha şeffaf bir yapıya dönüştüreceğini, daha güvenilir kurumlar haline getireceğini, üniversitelerde yapılacak değerlendirmelere yönelik net ölçütler sağlayacağını, akademisyenlerin

performanslarını artıracığını ve üniversitelerde kalite kültürünün geliştirilmesine yardımcı olacağını düşünmektedirler.

Uzmanların Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt amacı içerisinde incelenen sekizinci boyut, uzmanların Bologna Süreci'nin Sosyal Boyutuna ilişkin görüşleridir. Bu doğrultuda, uzmanlardan beş ifadeyle ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Çizelge 38'de bu görüşlere ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmalar (ss) verilmektedir.

Çizelge 38. Uzmanların Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	1		2		3		4		5		n	\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1. Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması Avrupa'da bilgi toplumunun oluşturulmasına katkıda bulunacaktır.	-	-	1	3,7	2	7,4	16	59,3	8	29,6	27	4,15	,72
2. Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması Avrupa'da toplumun ekonomik gelişimine katkıda bulunacaktır.	-	-	1	3,7	6	22,2	12	44,4	8	29,6	27	4,00	,83
3. Avrupa yükseköğretim alanı, Avrupa'daki yükseköğretim kurumları arasında sürekli eğitim konusunda işbirliğini geliştirecektir.	-	-	-	-	4	14,8	12	44,4	11	40,7	27	4,26	,71
4. Üniversiteler geliştirecekleri sürekli eğitim stratejileri ile toplumla olan diyaloglarını artırabilir.	-	-	-	-	4	14,8	18	66,7	5	18,5	27	4,04	,59
5. Üniversiteler sürekli eğitim konusunda işverenler ve sanayi kuruluşları ile ortak programlar başlatmalıdır.	-	-	-	-	3	11,1	17	63,0	7	25,9	27	4,15	,60
ORTALAMA											27	4,12	,52

Çizelge 38'de de görüldüğü gibi araştırmaya katılarak "Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutu" kısmındaki ifadelerle "büyük ölçüde katılıyorum" veya "tamamen katılıyorum" şeklinde yanıt veren uzmanların oranı %73.8 ile %85.1 arasında değişmektedir. Toplumsal boyutla ilgili ifadelerle tamamen olumsuz yaklaşan hiçbir uzman yoktur. Uzmanların toplumsal boyutla ilgili olarak en fazla katıldıkları görüş, "Avrupa yükseköğretim alanı, Avrupa'daki yükseköğretim kurumları arasında sürekli eğitim konusunda işbirliğini geliştirecektir." görüşüdür.

Toplumsal boyutla ilgili görüşler aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise aritmetik ortalamaların $\bar{x} = 4,00$ (büyük ölçüde katılıyorum) ile 4,26 (tamamen katılıyorum) arasında değiştiği gözlenmektedir.

Genel ortalama $\bar{x} = 4,12$ (büyük ölçüde katılıyorum) görüşünü yansıtmakta ve uzmanların, toplumsal boyutla ilgili düzenlemeleri olumlu olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Görüşler ayrı ayrı incelendiğinde ise uzmanların, “Avrupa yükseköğretim alanı, Avrupa’daki yükseköğretim kurumları arasında sürekli eğitim konusunda işbirliğini geliştirecektir.” görüşü dışında toplumsal boyutla ilgili tüm görüşlere “büyük ölçüde” katıldıkları anlaşılmaktadır. Buna göre, uzmanların Bologna Süreci kapsamında gerçekleştirilecek sosyal düzenlemelerin; Avrupa’da bilgi toplumunun oluşturulmasına, sürekli eğitim konusunda işbirliğinin geliştirilmesine, eğitim stratejileri ile toplum ilişkisinin kurulmasına, üniversite-sanayi işbirliğinin oluşturulmasına katkı sağlayacağını düşündükleri söylenebilir.

Uzmanların Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt amacı içerisinde incelenen dokuzuncu ve son boyut, uzmanların “Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı”na ilişkin görüşleridir. Bu doğrultuda, uzmanlardan dört ifadeyle ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Çizelge 39’da bu görüşlere ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmalar (ss) verilmektedir.

Çizelge 39. Uzmanların Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımına İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	1		2		3		4		5		n	\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1. Türkiye’de öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri, yönetime katılım haklarına ilişkin bilgi sahibidirler.	9	33,3	11	40,7	6	22,2	1	3,7	-	-	27	1,96	,85
2. Türkiye’de öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri, yönetime katılarak kurumsal kararlara yön verebilmektedirler.	9	33,3	13	48,1	4	14,8	1	3,7	-	-	27	1,93	,92
3. Türkiye’de öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri, karara katılmaları için teşvik edilmektedir.	3	11,1	8	29,6	7	25,9	7	25,9	2	7,4	27	2,89	1,15
4. Türkiye’de öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri, Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasında aktif rol almaktadır.	18	66,7	7	25,9	1	3,7	-	-	1	3,7	27	1,48	,89
ORTALAMA											27	2,06	,68

Çizelge 39’un incelenmesinden de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılarak “Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı” kısmındaki ifadelere “hiç katılmıyorum” şeklinde yanıt veren uzmanların oranı %11.1 ile %66.7

arasında değişmektedir. Uzmanların sadece, “Türkiye’de öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin, karara katılmaları için teşvik edilmektedirler.” görüşüne orta düzeyde katıldıkları; öğrenci katılımı konusundaki diğer görüşlere ise ya biraz katıldıkları ya da hiç katılmadıkları gözlenmektedir.

Bologna Süreci’nde Avrupa Yükseköğretim alanına öğrenci katılımına ilişkin genel aritmetik ortalamalar incelendiğinde, görüşlere ilişkin ortalamaların $\bar{x} = 1,48$ (hiç katılmıyorum) ile 2,89 (orta düzeyde katılıyorum) arasında yer aldığı görülmektedir. Uzmanların Avrupa Yükseköğretim alanına öğrenci katılımı konusunda en fazla olumsuz değerlendirdikleri ve hiç katılmadıkları görüş “Türkiye’de öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri, Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasında aktif rol almaktadır.” görüşüdür. Uzmanlar “Türkiye’de öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri, yönetime katılarak kurumsal kararlara yön verebilmektedirler.” ve “Türkiye’de öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri, yönetime katılım haklarına ilişkin bilgi sahibidirler.” görüşlerine ise biraz katılmaktadır. Çizelge 39’da da görüldüğü gibi, öğrenci katılımı konusunda uzmanların genel görüş ortalaması $\bar{x} = 2,06$ ’dir. Buna göre, uzmanların Avrupa yükseköğretim alanında öğrencilerin sürece katılımını yeterli bulmadıkları söylenebilir. Diğer bir deyişle, uzmanlar; AYA’nın oluşturulmasında öğrencilerin yeterince aktif rol almadıklarını, kararlara katılım konusunda yeterince teşvik edilmediklerini, kurumsal kararlarda söz sahibi olmadıklarını hatta yönetime katılım konusundaki haklarını yeterince bilmediklerini düşünmektedirler.

Bazı Bireysel Değişkenlere Göre, Uzmanların Bologna Süreci’ne Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt amacında ikinci olarak uzmanların bazı bireysel değişkenlere göre ortak bir AYA oluşturulması konusundaki görüşlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Bu değişkenler; mesleki kıdem ve Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alıp almama değişkenleri olarak ele alınmıştır. Karşılaştırmalar ise yine; (1) Genel Algı, (2) Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi, (3) Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması, (4) Öğretim Programları, (5) Teknik Düzenlemeler (6) Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler, (7) Kalite Güvencesi, (8) Toplumsal Boyut ve (9) Öğrenci Katılımı olmak üzere dokuz alt boyut açısından ayrı ayrı gruplandırılarak incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Mesleki kıdem değişkenine göre Bologna Süreci'ne yönelik görüşler.

Uzmanlar mesleki kıdemlerine göre; (1) 1-5 yıl (2) 6-10 yıl (3) 11 yıl ve üzeri olmak üzere üç gruba ayrılmış, ortak bir AYA oluşturulması konusundaki görüşleri dokuz alt boyutta ve tek bir tablo halinde karşılaştırılmıştır. Çizelge 40'ta mesleki kıdemlerine göre uzmanların görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 40. Mesleki Kıdemlerine Göre, Uzmanların Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	\bar{x} B. Sırası	Ki Kare χ^2	Sd	p	Anlam
(1) Genel Algı	(1) 1-5 yıl	11	12,55	0,646	2 24 26	0,724	-
	(2) 6-10 yıl	10	14,95				
	(3) 11 yıl +	6	15,08				
(2) Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi	(1) 1-5 yıl	11	13,82	0,018	2 24 26	0,991	-
	(2) 6-10 yıl	10	14,25				
	(3) 11 yıl +	6	13,92				
(3) Uygulanması	(1) 1-5 yıl	11	14,59	0,368	2 24 26	0,832	-
	(2) 6-10 yıl	10	14,35				
	(3) 11 yıl +	6	12,33				
(4) Öğretim Programları	(1) 1-5 yıl	11	14,86	,530	2 24 26	0,767	-
	(2) 6-10 yıl	10	14,25				
	(3) 11 yıl +	6	12,00				
(5) Teknik Düzenlemeler	(1) 1-5 yıl	11	12,18	1,213	2 24 26	0,545	-
	(2) 6-10 yıl	10	15,95				
	(3) 11 yıl +	6	14,08				
(6) Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler	(1) 1-5 yıl	11	14,91	0,372	2 24 26	0,830	-
	(2) 6-10 yıl	10	12,90				
	(3) 11 yıl +	6	14,17				
(7) Kalite Güvencesi	(1) 1-5 yıl	11	16,00	1,770	2 24 26	0,413	-
	(2) 6-10 yıl	10	13,75				
	(3) 11 yıl +	6	10,75				
(8) Toplumsal Boyut	(1) 1-5 yıl	11	13,00	0,393	2 24 26	0,822	-
	(2) 6-10 yıl	10	15,15				
	(3) 11 yıl +	6	13,92				
(9) Öğrenci Katılımı	(1) 1-5 yıl	11	13,41	0,123	2 24 26	0,940	-
	(2) 6-10 yıl	10	14,60				
	(3) 11 yıl +	6	14,08				

Çizelge 40'ın incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, üniversitelerde görev yapan mesleki kıdemleri farklı uzmanların Bologna Süreci'yle ilgili görüşleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan H testi sonucuna göre, $\alpha = 0.05$ düzeyinde incelenen hiçbir boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durum mesleki deneyimin uzman görüşleri üzerinde farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bir diğer ifadeyle mesleki kıdemleri ne olursa olsun uzmanların, ortak bir AYA oluşturulması fikrine olumlu ve benzer açılardan baktıkları söylenebilir. Uzun süreli genel akademik yaşantıdan daha çok, Bologna Süreci'yle ilgili bilgi ve uygulamaya dönük yaşantıların görüşler üzerinde daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alıp, almama değişkenine göre Bologna Süreci'ne yönelik görüşler. Uzmanlar (1) Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alanlar; (2) Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer almayanlar olmak üzere iki gruba ayrılmış, ortak bir AYA oluşturulması konusundaki görüşleri dokuz alt boyutta ve tek bir tablo halinde karşılaştırılmıştır. Uzmanlar içerisinde Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alan uzman sayısının az olması nedeniyle, görüşlerin karşılaştırılmasında parametrik olmayan istatistiksel teknik kullanılmıştır. Çizelge 41'de görüşlerin karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 41'de Bologna Süreci'nde ortak bir AYA oluşturulması konusunda tüm alt boyutlarda Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alan uzmanların görüş ortalamalarının; Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer almayanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte görüşler arasındaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre "Genel Algı (U=27.50, $p > 0.05$)", "Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi (U=27.50, $p > 0.05$)", "Teknik Düzenlemeler (U=33.00, $p > 0.05$)", "Toplumsal Boyut (U=27.50, $p > 0.05$)" boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alma değişkeninin uzmanların ortak bir AYA oluşturulması sürecine yönelik görüşleri üzerinde kısmen etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmaya katılan uzmanların tümü Bologna Süreci'nin önemini

hissetmekle birlikte süreçte aktif olarak yer alan uzmanların konuyla ilgili daha fazla bilgi sahibi olması bu farklılığın kaynağı olabilir.

Çizelge 41. Bologna Süreci İle İlgili Herhangi Bir Çalışma Grubunda Yer Alıp Almama Durumuna Göre, Uzmanların Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Çalışma Grubunda Yer Alma	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
(1) Genel Algı	Yer alan	19	16,55	314,50	27,50	0,009
	Yer almayan	8	7,94	63,50		
(2) Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi	Yer alan	19	16,55	314,50	27,50	0,006
	Yer almayan	8	7,94	63,50		
(3) Uygulanması	Yer alan	19	15,53	295,00	47,00	0,112
	Yer almayan	8	10,38	83,00		
(4) Öğretim Programları	Yer alan	19	14,95	284,00	58,00	0,335
	Yer almayan	8	11,75	94,00		
(5) Teknik Düzenlemeler	Yer alan	19	16,26	309,00	33,00	0,021
	Yer almayan	8	8,63	69,00		
(6) Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler	Yer alan	19	14,95	284,00	58,00	0,317
	Yer almayan	8	11,75	94,00		
(7) Kalite Güvencesi	Yer alan	19	14,50	275,50	66,50	0,608
	Yer almayan	8	12,81	102,50		
(8) Toplumsal Boyut	Yer alan	19	16,55	314,50	27,50	0,009
	Yer almayan	8	7,94	63,50		
(9) Öğrenci Katılımı	Yer alan	19	13,11	249,00	59,00	0,358
	Yer almayan	8	16,13	129,00		

Öğretim Elemanları ve Uzmanların Bologna Süreci'ne Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt amacında uzman ve öğretim elemanlarının ortak bir AYA oluşturulması konusundaki görüşleri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar;

(1) Genel Algı, (2) Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi, (3) Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması, (4) Öğretim Programları, (5) Teknik Düzenlemeler (6) Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler, (7) Kalite Güvencesi, (8) Toplumsal Boyut ve (9) Öğrenci Katılımı olmak üzere dokuz alt boyut açısından ayrı ayrı gruplandırılarak incelenmiş ve yorumlanmıştır. Çizelge 42’de öğretim elemanı ve uzmanlarının görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 42. Öğretim Elemanı ve Uzmanların Bologna Süreci’ne Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Görev	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
(1) Genel Algı	Öğr. Ele.	308	3,58	,63	333	6,379	0,001
	Uzman	27	4,10	,39			
(2) Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi	Öğr. Ele.	308	3,90	,79	333	7,641	0,001
	Uzman	27	4,65	,45			
(3) Uygulanması	Öğr. Ele.	308	3,56	,88	333	5,091	0,001
	Uzman	27	4,07	,45			
(4) Öğretim Programları	Öğr. Ele.	308	3,78	,79	333	4,005	0,001
	Uzman	27	4,19	,48			
(5) Teknik Düzenlemeler	Öğr. Ele.	308	3,86	,81	333	5,818	0,001
	Uzman	27	4,47	,49			
(6) Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler	Öğr. Ele.	308	4,01	,82	333	7,922	0,001
	Uzman	27	4,67	,36			
(7) Kalite Güvencesi	Öğr. Ele.	308	3,65	,96	333	3,971	0,001
	Uzman	27	4,14	,57			
(8) Toplumsal Boyut	Öğr. Ele.	308	3,61	,79	333	4,565	0,001
	Uzman	27	4,12	,48			
(9) Öğrenci Katılımı	Öğr. Ele.	308	1,92	,91	333	1,058	0,297
	Uzman	27	2,06	,68			

Çizelge 42 incelendiğinde, öğretim elemanı ve uzman görüşlerinin farklılık gösterdiği gözlenmektedir. Her iki grup da Bologna Sürecine olumlu yaklaşmakla birlikte genellikle uzmanlar öğretim elemanlarına göre ortak bir Avrupa yükseköğretim alanı oluşturulmasına daha ılımlı bakmaktadır. Görüşler arasındaki bu farklılıkların istatistiksel olarak da anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre uzman ve öğretim elemanlarının “Öğrenci Katılımı” dışında tüm boyutlarda görüş farklılıkları anlamlı bulunmuştur. Bu durum öğretim

elemanı ya da uzman olma durumunun Bologna Süreci'ne yönelik görüşleri etkilediği şekilde yorumlanabilir. Bu sonuç, sürecin öğretim elemanları tarafından akademik bir bakış açısıyla daha eleştirel bir şekilde değerlendirilmesinin yanı sıra sürece yönelik uygulama çalışmalarında etkin bir şekilde yer almanın etkisinden kaynaklanıyor olabilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak varılan genel sonuçlar ve öneriler verilmektedir.

Sonuçlar

EUA tarafından gerçekleştirilen kurumsal değerlendirme sürecini tamamlayan üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanları ve konuyla ilgili birimlerde görev yapmakta olan uzmanların Bologna Süreci'ne ilişkin görüş ve algılarını belirlemek için yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda verilmektedir.

Öğretim elemanları Bologna Süreci'ne ve ortak bir AYA oluşturulması çalışmalarına olumlu yaklaşmaktadırlar. Öğretim elemanlarının Bologna Süreci'ni genel olarak olumlu algıladıkları, Bologna Süreci'nin Türk yükseköğretim sistemini olumlu yönde etkileyeceğini, Türk yükseköğretim kurumlarında uygulanmasının gerekli olduğunu, ortak ölçünler doğrultusunda öğretim programlarının oluşturulması ve uygulanması gerektiğini, Bologna Süreci'nde gerçekleşecek teknik düzenlemelerin yararlı olacağını, sürecin beraberinde getirdiği hareketlilikle ilgili düzenlemelerin işbirliğini geliştireceğini, kalite güvencesinin sağlanması için ortak ölçütler oluşturulmasının kaliteyi geliştireceğini ve sürecin sosyal boyutunun toplumu olumlu etkileyeceğini; bununla birlikte öğrenci katılımının olması gereken düzeye ulaşmadığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuç doğrultusunda, öğretim elemanlarının genel algıları ayrıntılı bir şekilde değerlendirildiğinde ortak bir AYA oluşturulması çalışmalarının; küreselleşmenin getirdiği bir zorunluluk olduğu, bununla birlikte gerçekleşmesi mümkün bir amacı taşıdığı şeklindedir. Öğretim elemanları Bologna Süreci'nin; Avrupa üniversiteleri arasındaki işbirliğini artıracaklarını akademik özgürlükleri ise sınırlandırmayacağını düşünmektedirler. Ayrıca öğretim elemanları Türk yükseköğretim sisteminin, Bologna Süreci ve ortak bir AYA oluşturulması çalışmalarının içerisinde yer alması gerektiğini, bunun için kaynak ayrılması gerektiğini düşünmekte, bu tür çabaların Türk yükseköğretim sistemini olumlu etkileyeceğini savunmaktadırlar. Öğretim elemanları; uyum için gerçekleştirilecek reform çalışmalarında üniversitelerin şeffaf olmaları, aktif rol

almaları ve sürece dış paydaşların katkılarına sağlamaları gerektiğini düşünmektedirler. Türk Yükseköğretim sisteminde uygulanacak öğretim programlarının ise Avrupa üniversiteleriyle birlikte, ortak standartlar doğrultusunda, işgücü piyasası ve istihdam olanakları dikkate alınarak, nitelikli mezunlar verecek şekilde düzenlenmesi gerektiği görüşündedirler.

Öğretim elemanları; Avrupa ülkeleri arasında lisans/yüksek lisans/doktora programlarında ortak bir ders geçme ve kredi transfer sistemi düzenlenmesinin, kullanılmasının ve öğrencilere diploma eki olanağı verilmesinin; üniversiteler arasındaki uyum ve işbirliğini artıracığını, öğretimin niteliğini geliştireceğini, mezunların niteliklerinin tanınmasını sağlayacağını ve istihdam edilmelerini kolaylaştıracağını düşünmektedirler. Ayrıca hareketlilikle ilgili düzenlemelerin; öğretim elemanlarının entelektüel gelişimini artıracığını, üniversitelerdeki akademik kaliteyi geliştireceğini, kurumlararası işbirliğini artıracığını ve olumlu bir iklim yaratacağını belirtmektedirler. Öte yandan öğretim elemanları, kalite güvencesine yönelik ortak ölçütler geliştirmesinin üniversiteleri daha şeffaf bir yapıya dönüştüreceği, daha güvenilir kurumlar haline getireceği, değerlendirilmelerini kolaylaştıracağı, akademisyenlerin performanslarını artıracığı ve üniversitelerde kalite kültürünü geliştireceği inancını taşımaktadırlar. Bologna Süreci kapsamında gerçekleştirilecek toplumsal boyutla ilgili düzenlemelerle, Avrupa'da bilgi toplumunun oluşturulmasına, sürekli eğitim konusunda işbirliğinin geliştirilmesine, eğitim stratejileri ile toplum ilişkisinin kurulmasına, üniversite sanayi işbirliğinin oluşturulmasına katkı sağlanacağı görüşündedirler. Ancak bu olumlu görüşlerin dışında öğretim elemanları; AYA'nın oluşturulmasında öğrencilerin yeterince aktif rol almadıklarını, kararlara katılım konusunda yeterince teşvik edilmediklerini, kurumsal kararlarda söz sahibi olmadıklarını, yönetime katılım konusundaki haklarını yeterince bilmedikleri inancını taşımaktadırlar.

Öğretim elemanlarının bazı kişisel değişkenleri görüşlerini farklılaştırırken, bazı kişisel değişkenler çok az görüş farklılığına neden olmakta, bazıları ise önemli ölçüde anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Örneğin cinsiyet değişkeni öğretim elemanlarının Bologna Süreci'ne yönelik görüşlerini etkilemezken, unvan ve kıdem değişkenleri çok az etkilemekte, çalıştıkları kurum, bilgilendirme toplantısına katılma ve konuyla ilgili bir çalışma grubunda yer alma durumu değişkenleri öğretim elemanlarının görüşlerini oldukça etkilemektedir.

Buna göre, çalıştıkları kurum açısından değerlendirildiğinde yabancı dille eğitim yapan üniversitelerin öğretim elemanlarının Türkçe eğitim yapan üniversitelerin öğretim elemanlarına göre, ortak AYA oluşturulması konusuna daha olumsuz yaklaşmaktadır. Unvanlar açısından öğretim elemanlarının Bologna Süreci'yle ilgili görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, görüşlerinin büyük ölçüde benzerlik taşımakta, öğretim üyelerinin de öğretim yardımcılarının da Bologna Süreci'ni benzer biçimde olumlu algılamakta, yararlı olarak değerlendirmektedirler. Teknik düzenlemeler ve hareketlilikle ilgili düzenlemeler konusunda 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretim elemanları, 16–20 yıllık kıdeme sahip öğretim elamanlarından daha olumlu yaklaşmaktadır. Bununla birlikte Bologna Süreci'yle ilgili genel görüşler değerlendirildiğinde kıdemin öğretim elemanlarının görüşleri üzerinde büyük bir etkisi yoktur.

Ayrıca, Bologna Süreci ile ilgili bilgilendirme toplantısına katılıp katılmama durumu ve çalışma grubunda yer alma durumu öğretim elemanlarının görüşlerini farklılaştıran önemli iki değişkendir. Bilgilendirme toplantısına katılan öğretim elemanları, katılmayanlara oranla ortak AYA oluşturma çabalarını daha çok benimsemektedir. Yine aynı şekilde Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alan öğretim elemanları; herhangi bir çalışma grubunda yer almayan öğretim elemanlarına göre Bologna Süreci'ne daha olumlu yaklaşmakta ve ortak bir AYA oluşturulmasına daha fazla taraftar olmaktadır. Sonuç olarak ortak bir AYA oluşturulması fikri üzerinde, öğretim elemanlarının görev yaptıkları kurum, konuyla ilgili bilgi sahibi olma ve çalışma grubu içerisinde yer alma gibi özellikleri; incelenen cinsiyet, unvan ve kıdem kişisel özelliklerinden daha etkilidir.

Araştırmada elde edilen ikinci temel sonuç, uzmanların ortak bir AYA oluşturulması çalışmalarına olumlu yaklaştıklarıdır. Görüş bildiren uzmanların Bologna Süreci'ni genel olarak olumlu algıladıkları, öğretim elemanlarının görüşleriyle paralel bir şekilde Türk yükseköğretim sistemini olumlu yönde etkileyeceğini, Türk yükseköğretim kurumlarında uygulanmasının gerekli olduğunu, ortak standartlar doğrultusunda öğretim programlarının oluşturulması ve uygulanması gerektiğini, Bologna Süreci'nde gerçekleşecek teknik düzenlemelerin yararlı olacağını, sürecin beraberinde getirdiği hareketlilikle ilgili düzenlemelerin kurumlar arasındaki işbirliğini geliştireceğini, kalite güvencesinin sağlanması için ortak ölçütlerin geliştirilmesinin kurumsal kaliteyi artıracaklarını ve sürecin sosyal

boyutunun toplumu olumlu etkileyeceğini bununla birlikte öğrenci katılımının olması gereken düzeye ulaşmadığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Araştırmada elde edilen ikinci sonuç doğrultusunda uzmanların genel algıları ayrıntılı bir şekilde değerlendirildiğinde; uzmanların ortak bir AYA oluşturulması çalışmalarının; gerçekleşmesi mümkün bir amaca yönelik olduğunu, küreselleşmenin getirdiği bir zorunluluk olduğunu, sürecin Avrupa üniversiteleri arasındaki işbirliğini artıracaklarını ve akademik özgürlükleri sınırlandırmayacaklarını düşündükleri görülmektedir. Ayrıca uzmanlar Türk yükseköğretim sisteminin; ortak bir AYA oluşturulması çalışmalarının içerisinde yer alması gerektiğini, ancak bunun için kaynak ayrılması gerektiğini düşünmekte, bu tür çabaların Türk yükseköğretim sistemini olumlu etkileyeceğini savunmaktadırlar.

Uzmanlar, uyum için gerçekleştirilecek reform çalışmalarında üniversitelerin şeffaf olmaları, aktif rol almaları ve sürece dış paydaşların katkılarını sağlamaları gerektiğini düşünmektedirler. Uzmanlar Türk yükseköğretim sisteminde uygulanacak öğretim programlarının Avrupa üniversiteleriyle birlikte, ortak ölçünler doğrultusunda, işgücü piyasası ve istihdam olanakları dikkate alınarak, nitelikli mezunlar verecek şekilde düzenlenmesi gerektiği görüşündedirler. Ayrıca uzmanlar, öğretim elemanlarından daha üst düzeyde olumlu görüş sergileyerek; Avrupa ülkeleri arasında lisans/yüksek lisans/doktora programlarında ortak bir ders geçme ve kredi transfer sistemi düzenlenmesinin, kullanılmasının ve öğrencilere diploma eki verilmesinin; üniversiteler arasındaki uyum ve işbirliğini artıracaklarını, öğretimin niteliğini geliştireceğini, mezunların niteliklerinin tanınmasını sağlayacağını ve istihdam edilmelerini daha kolaylaştıracağını savunmaktadır.

Ayrıca hareketlilikle ilgili düzenlemelerin; öğretim elemanlarının entelektüel gelişimini artıracaklarını, üniversitelerdeki akademik kaliteyi geliştireceğini, kurumlararası işbirliğini artıracaklarını ve olumlu bir iklim yaratacaklarını kesin bir şekilde belirtmektedirler. Öte yandan uzmanlar, kalite güvencesine ilişkin ortak ölçütler geliştirilmesinin üniversiteleri daha şeffaf bir yapıya dönüştüreceği, daha güvenilir kurumlar haline getireceği, değerlendirilmelerini kolaylaştıracağı, akademisyenlerin performanslarını artıracakları ve üniversitelerde kalite kültürünü geliştireceği inancını da üst düzeyde taşımaktadırlar. Süreçte toplumsal boyutla ilgili düzenlemelerle ise, Avrupa'da bilgi toplumunun oluşturulmasına, sürekli eğitim konusunda işbirliğinin geliştirilmesine, eğitim stratejileri ile toplum ilişkisinin

kurulmasına, üniversite sanayi işbirliğinin oluşturulmasına katkı sağlanacağı görüşündedirler. Ancak bu olumlu görüşlerin dışında; AYA'nın oluşturulmasında öğrencilerin yeterince aktif rol almadıklarını, kararlara katılım konusunda yeterince teşvik edilmediklerini, kurumsal kararlarda söz sahibi olmadıklarını hatta yönetime katılım konusundaki haklarını yeterince bilmedikleri inancını öğretim elemanları gibi uzmanlar da taşımaktadırlar.

Uzmanların mesleki kıdemleri, ortak bir AYA oluşturulmasına yönelik görüşlerini farklılaştırılmazken, konuyla ilgili bir çalışma grubunda yer alma durumu kısmen görüş farklılığına neden olmaktadır. Uzmanların mesleki kıdemleri ne olursa olsun Bologna Süreci'yle ilgili görüşleri benzerlik göstermektedir. Bu nedenle kıdemin uzmanların görüşleri üzerinde önemli bir etkisi olmadığı görülmektedir. Öte yandan Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer alan uzmanlar, süreçle ilgili herhangi bir çalışma grubunda yer almayan uzmanlara göre Bologna Süreci'ne daha olumlu yaklaşmakta ve ortak bir AYA oluşturulmasına daha fazla taraftar olmaktadır.

Araştırmada elde edilen üçüncü temel sonuca göre, uzman ve öğretim elemanlarının öğrenci katılımı dışında tüm boyutlarda ortak bir AYA oluşturulması konusunda anlamlı görüş farklılığı bulunduğu görülmektedir. Her iki grupta sürece ilişkin olumlu yaklaşmakla birlikte uzmanlar, öğretim elemanlarına göre daha olumlu yaklaşmakta, süreci daha fazla desteklemektedirler. Bu yüzden, öğretim elemanı ya da uzman olma durumunun Bologna Süreci'ne yönelik görüşleri etkilediği görülmektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretim elemanlarının konuya yönelik bilgilendirilmesi için üniversite düzeyinde yapılan çalışmaların sayısı artırılabilir ve her düzeyden öğretim elemanının yapılacak bilgilendirme toplantılarına katılmaları sağlanabilir. Bunun yanı sıra öğretim elemanları konuyla ilgili bilgi edinmeleri ya da bilgilerini tazeleyebilmeleri için güncel veri kaynaklarına yönlendirilebilir.
2. Üniversitelerde süreçle ilgili konularda çalışma grupları oluşturularak öğretim elemanlarının Bologna Süreci'ne ilişkin çalışmalarda etkin rol

- almaları sağlanabilir. Ayrıca, üniversitelerde öğrencilerin karar alma sürecine etkin bir şekilde katılımlarının sağlanmasına yönelik yapılan düzenlemelerin daha titiz bir şekilde uygulanması sağlanabilir. Öğrencilerin karara katılmalarının artırılabilmesi için sahip oldukları haklarla ilgili bilgilendirilmeleri ve katılıma daha çok özendirilmeleri yararlı olabilir.
3. Bologna Süreci kapsamında düzenlenen hareketlilik programlarına katılan öğrenci ve öğretim elemanlarının sayılarının artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması Bologna Süreci'nde belirlenen amaçlardan biri olan hareketliliğin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Ayrıca bireysel anlamda hareketliliğin önündeki engellerden biri olan yabancı dil becerilerinin yetersizliğinin çözümüne yönelik çalışmalar yapılabilir.
 4. Türkiye'nin Bologna karnesinde yetersiz görüldüğü yaşam boyu öğrenme ve ulusal yeterlikler çerçevesinin oluşturulması gibi konularda daha fazla çalışma yapılması yerinde olabilir. Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili olarak üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinde düzenlenen kursların çeşitliliğinin artırılması ve kursların çekici hale getirilmesi yararlı olabilir. Düzenlenecek kurslarda işgücü piyasalarının gereksinimleri dikkate almak ve uzaktan eğitim olanaklarından yararlanmak katılımcıların sayısının artmasını sağlayabilir.
 5. Üniversite-sektör işbirliğine önem verilmeli; öğretim programları planlanırken işgücü piyasasının gereksinimleri ve eğilimleri göz önüne alınmalıdır. Böylelikle mezunların istihdamının kolaylaşması sağlanabilir.
 6. Bütün öğretim programları için, ulusal yeterlikler çerçevesi esas alınarak yükseköğretim sonunda öğrencilerin edinmesi beklenen becerilerin tekrar belirlenmesi gerekmektedir.
 7. Kalite güvencesi konusunda Avrupa ölçünleri dikkate alınmalıdır. Kalite güvencesi için üniversitenin tüm paydaşlarının birlikte çalışması gereklidir. Kalite kültürünün yayılması için şeffaflık ve hesap verme sorumluluğunun önemi unutulmamalıdır.
 8. Öğretim elemanlarının çalıştıkları kuruma göre görüşleri arasında önemli farklılıklar bulunması ve özellikle yabancı dille eğitim yapan yükseköğretim kurumlarının konuya daha olumsuz yaklaşımlarının nedenlerine ilişkin bir araştırma yapılabilir.

9. Araştırmanın EUA'nın kurumsal değerlendirme sürecini tamamlamış üniversiteler dışındaki üniversitelerde ve eğitim fakültesi dışındaki fakültelerde de yapılması önerilebilir. Bu tür bir çalışma araştırma kapsamı dışındaki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları ve uzmanların konuya ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesini sağlayabilir.

Kaynakça

- AEC-ELIA. (2003). **Towards a European space for higher arts education AEC-ELIA Position Paper**. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/ELIA-AEC.pdf> (adresinden 03.11.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Ahola S. Mesikammen, J. (2003). Finnish Higher Education Policy and the Ongoing Bologna Process. **Higher Education in Europe**, 28 (2). 217–227.
- Akduman, İ. Özkale, L. Ekinci, E. (2001). Accreditation in Turkish Universities. **Eur. J. Eng Ed**, 26 (3), 231–239.
- Aktan, C. C. (2007). **Değişim Çağında Yükseköğretim**. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayınları.
- Anadolu Üniversitesi (2009). **Tüm Üniversite Öğrencilerine ve Mezunlarına Sınavsız İkinci Üniversite Olanağı**. http://www.anadolu.edu.tr/ogrenci_isleri/sinavsiz_ikinci_universite.aspx (adresinden 01.06.2009 tarihinde indirilmiştir).
- Arslan, B. (2005). Avrupa Birliği Yükseköğretim Alanı ve Yükseköğretimde Kalite Çerçevesinin Belirlenmesi. **Milli Eğitim Dergisi**, 33 (167), 386–393.
- Arslan, M. M. Bahadır, H. (2007). Bologna Süreci ve Türkiye. **Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**, (2) 222–229.
- Balcı, A. (2004). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Belov, V. A. (2005). **Problems of the establishment and implementation of the academic mobility concept in Russia**. The Bologna Process and its Implications for Russia The European Integration of Higher Education. Pursiainen C & Medvedev S. A. (ed). Moscow: Russian-European Centre for Economic Policy.
- Beneitone, P. (2007). Latin America and the Bologna Process. **IAU Horizons** (International Association of Universities World Higher Educations News), 13 (4).
- Benelux Bologna Secretariat (2009). **From London to Leuven: Report on the Work Programme of the Bologna Follow-up Group**. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Bologna_Work_Programme_2007_2009_Report.pdf (adresinden 01.06.2009 tarihinde indirilmiştir).
- Benghabrit-Remaoun, N. (2007). The Reform of Higher Education in Algeria. **IAU Horizons** (International Association of Universities World Higher Educations News), 13 (4).

- Berlin Bildirgesi (2003). **Bologna Süreci Berlin 2003; Avrupa Yükseköğretim Alanını Gerçekleştirmek, Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Konferansı Bildirgesi.** <http://bologna.yok.gov.tr/index.php?page=yazi&c=2&i=11> (adresinden 01.06.2009 tarihinde indirilmiştir).
- Bergen, Bildirgesi (2005). **Bergen Bildirgesi Avrupa Yükseköğretim Alanı Yükseköğretimden Sorumlu Eğitim Bakanları Konferansı Bildirgesi.** <http://bologna.yok.gov.tr/index.php?page=yazi&c=2&i=53> (adresinden 01.06.2009 tarihinde indirilmiştir).
- BFUG (2005). **“From Berlin to Bergen” General Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education.** http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/GRP_for_MC/TheBFUG-Report-from-BerlintoBergen-May-2005.pdf (adresinden 04.10.2008 tarihinde indirilmiştir).
- BFUG (2007). **“Bergen to London 2007” Secretariat Report on the Bologna Work Programme 2005–2007.** <http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/7101-BolognaSecretariatReport.pdf> (adresinden 06.10.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Billing, D. Thomas, H. (2000). The International Transferability of Quality Assessment Systems for Higher Education: the Turkish experience. **Quality in Higher Education**, 6 (1).
- Bologna Bildirgesi (1999). **19 Haziran 1999 Tarihli Bologna Bildirgesi, Avrupa Yükseköğretim Alanı Avrupa Eğitim Bakanları Ortak Bildirgesi.** <http://bologna.yok.gov.tr/index.php?page=yazi&c=2&i=6> (adresinden 01.06.2009 tarihinde indirilmiştir).
- Bols, A. Nilsson, T. (2004). A Revolution at Your University? **Pharmacy Education: An International Journal for Pharmaceutical Education**, 4 (2), 103 –105.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.** Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Caddick, S. (2008). Back to Bologna: The Long Road to European Higher Education Reform. **EMBO reports**. 9 (1), 18–21.
- CLAIU (2000). **CLAIU’s opinion on the Sorbonne/Bologna Declaration.** <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/CLAIU.pdf> adresinden (03.11.2008 tarihinde indirilmiştir).
- CMEC Quality Assurance Subcommittee. (2008). **European Higher Education Area (EHEA) The Bologna Process: Prepared for the Committee of Postsecondary ADMs (PSADM).** <http://www.ond.>

vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/CanadianBolognaReport2008.en.pdf (adresinden 03.11.2008 tarihinde indirilmiştir).

- Cooper, J. (2007). Australia and the Bologna Process Bologna Process Outside of Europe. **IAU Horizons** (International Association of Universities World Higher Educations News), 13 (4).
- Corbett, A. (2003) Ideas, institutions and policy entrepreneurs: towards a new history of higher education in the European Community. **European Journal of Education**, 38 (3), 315–330.
- Corbett, A. (2006) **Higher education as a form of European integration: how novel is the Bologna process?** ARENA working paper series, 15. Centre for European Studies, University of Oslo, Oslo, Norway.
- CRE. (2000). **The Bologna Declaration on the European space for higher education: An Explanation.** <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf> (adresinden 03.11.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Crosier, D. Purser, L. Smidt, H. (2007). **Universities shaping European Higher Education Area (Trends V).** Brussels: EUA Publications.
- Dalgıç, Y. **Türk Yükseköğretiminde Öğretim Elemanlarının Bologna Süreci Kapsamındaki Uygulamalara İlişkin Görüşleri.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Demir, Ö. (2008). **Bologna Process Template for National Reports: 2007–2009.** http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2009/National_Report_Turkey_2009.pdf (adresinden 01.05.2008 tarihinde indirilmiştir).
- DGIV (Directorate General IV: Education, Culture and Heritage, Youth and Sport). (2003). **Council of Europe Contributions to the Bologna Process.** http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Council_Bologna_Process.pdf (adresinden 03.11.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Dinan, D. (2008). **Avrupa Birliği Tarihi** (Çev. Hale Akay). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Dittrich, K. Frederiks, M. Luwel, M. (2004). The Implementation of 'Bologna' in Flanders and the Netherlands. **European Journal of Education**, 39 (3), 299–316.
- DPT. (2009). **Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu.** http://www.kafkas.edu.tr/duyurular/web_katalog/meslek_ilgili_klatalog3/dptplan9yokiokrpr_dosr/51egitimy.pdf (adresinden 03.06.2009 tarihinde indirilmiştir).

- Dzhaparova, R. (2006). On Whether Kyrgyzstan Should Join the Bologna Process. **Russian Education and Society**, 48 (10), 92–98.
- EAAE (2001). **EAAE Chania Statement, Regarding the Architectural Education in the European Higher Education Area**. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/eaae_chania.pdf (adresinden 03.11.2008 tarihinde indirilmiştir).
- EAIE. (1999). **The European Higher Education Area Joint Declaration of the European Ministers of Education: An EAIE Comment**. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/EAIE.pdf> (adresinden 03.11.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Edinsel, K. (2007). Bologna Süreci ve Türk Yükseköğretiminin Temel Sorunları. **Dil ve Yaratıcılık Dergisi**, 1 (1).
- Egorov, A. Sukhova, E. (2006). Readiness to Become Part of the Bologna Process (Regional Experience). **Russian Education and Society**, 48 (10), 16–31.
- ELFA. (2002). **For a European Space of Legal Education, ELFA statement concerning the Bologna-Declaration of the European Ministers of Education**. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/ELFA2.pdf> (adresinden 03.11.2008 tarihinde indirilmiştir).
- ENQA (2005). **Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area**. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Erçetin, Ş. (2006). Turkish Higher Education Institutions in Bologna Process. **Humanity & Social Sciences Journal**, 1 (1), 18–27.
- Ertepinar, A. (2005). **National Reports 2004–2005**. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2005/National_Report_Turkey_05.pdf (adresinden 10.05.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Ertl, H. (2003). **The European Union and Education and Training: An Overview of Policies and Initiatives**. Phillips, D. & Ertl H. (ed.) Implementing European Union Education and Training Policy: A Comparative Study of Issues in Four Member States. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Esen, E. (2005). **Türkiye Üniversitelerinin Avrupa Yükseköğretim Alanına Katılım Sürecinde Yükseköğretim Politikası ve Yükseköğretimde Değişim**. Küreselleşme, Türkiye ve Avrupa Yükseköğretim Alanı. H.Gümrükçü (Ed.). Hamburg: Avrupa-Türkiye Araştırmaları Enstitüsü, 229–272.

- ESIB (2001). **Brussels Student Declaration**. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/ESIB_position_paper.pdf (adresinden 03.11.2008 tarihinde indirilmiştir).
- ESIB (2003). **Communiqué 5th European student convention**. http://www.ipc.pt/international/SitioBolonha/p_de_bol/mob/mobilidade%20Esib/96.pdf (adresinden 04.10.2008 tarihinde indirilmiştir).
- ESIB (2007). **Bologna with Student Eyes (2007 Edition)**. London: ESIB-The National Unions of Students in Europe.
- Eşme, İ. (2002). Avrupa Birliği Bağlamında Eğitimde Yeni Yönelimler ve Özel Okullar. **Özel Okullar ve Eğitimde Kalite Sempozyumu**. Antalya: Özel Okullar Derneği.
- EUA (2004). **Developing Joint Masters Programmes for Europe, Results of the EUA Joint Masters Project (March 2002-Jan 2004)**. Brussels: European University Association.
- EUA (2006). **Quality Culture in European Universities: A Bottom-up Approach**. Brussels: European University Association.
- EUA (2009). **Institutional Evaluation Programme (Who Has Participated)**. (<http://www.eua.be/events/iep/who-has-participated> adresinden 31.01.2009 tarihinde indirilmiştir).
- EUI. (2008). **History of the European University Institute of Florence**. <http://www.iue.it/About/CreationOfEUI.shtml> (adresinden 03.11.2008 tarihinde indirilmiştir).
- European Commission (Directorate-General for Education and Culture Life Long Learning: Education and Training Policies School Education and Higher Education). (2007). **From Bergen To London: The contribution of the European Commission to the Bologna Process**. Brussels: European Commission.
- European Commission. (2007). **Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07 National Trends in the Bologna Process**. <http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/089dn/089itrien.pdf> (adresinden 10.05.2008 tarihinde indirilmiştir).
- European Commission (2008). **More Information: History of European cooperation in education**. http://ec.europa.eu/education/more-information/moreinformation294_en.htm (adresinden 03.11.2008 tarihinde indirilmiştir).
- European Commission (2009). **Erasmus-Statistics, Erasmus student and teacher mobility**. http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/stat_en.html (adresinden 03.05.2009 tarihinde indirilmiştir).

- European Union (2009). **The History of the European Union**. http://europa.eu/abc/history/index_en.htm (adresinden 03.10.2009 tarihinde indirilmiştir).
- Eurydice (2009). **Higher Education in Europe: Developments in the Bologna Process**. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Fägerlind, I. Strömqvist, G. (eds.) (2004). **Reforming higher education in the Nordic countries: Studies of changes in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden**. Paris: International institute for Educational Planning.
- FEANI. (2001). **FEANI and the Bologna Declaration**. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Feani.pdf> (adresinden 03.11.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Filipkowski, A. (2003). The implementation of the Bologna Declaration in Poland. **European Journal of Engineering Education**, 28 (2), 237–245.
- Froment, E. (2003). The European Higher Education Area: A New Framework for the Development of Higher Education. **Higher Education in Europe**, 28(1), 27–31.
- Gornitzka, A. Langfeldt, L. (2005). **The role of academics in the Bologna Process—a survey of participation and views (Results from a survey among EI-member organisations in Europe)**. Oslo: EI
- Graz Deklarasyonu (2003). **Graz Deklarasyonu 2003, Berlin ve Sonrası: Üniversitelerin Rolü**. <http://bologna.yok.gov.tr/index.php?page=yazi&c=12&i=55> (adresinden 01.06.2009 tarihinde indirilmiştir).
- Gümrükçü, H. (2005). **Avrupa Yükseköğretim Alanı ve Berlin Toplantısı. Küreselleşme, Türkiye ve Avrupa Yükseköğretim Alanı**. H.Gümrükçü (Ed.). Hamburg: Avrupa-Türkiye Araştırmaları Enstitüsü, 193–205.
- Gür, B. S. (2009). Yükseköğretimde Avrupalılaştırmanın Ötesi. **Mostar**, 5 (53), 40–43.
- Gürbüz, İ. (2003). **Avrupa Birliği ve Kütüphaneler**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Güven N. Arıkan, B. (2005). **Bologna Süreci: Ortak Dereceler**. http://www.bologna.gov.tr/documents/files/nezih_guven_ortak_dereceler.pps. (adresinden 03.10.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Hackl, E. (2001). The Intrusion and Expansion of Community Policies in Higher Education. **Higher Education Management**, 13 (3), 99–117.

- Hackl, E. (2001a). **Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence in European Higher Education**. Italy: Paper provided by European University Institute (EUI), Robert Schuman Centre of Advanced Studies (RSCAS).
- Haug, G. Kirstein, J. (1999). **Project Report Trends in Learning Structures in Higher Education (Trends I)**. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/trend_I.pdf (adresinden 03.01.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Haug, G. (2000). **The College-Polytechnic Sector In the Post Bologna Scenarios**. EURASHE Conference, Crete. http://republico.estv.ipv.pt/~mac/faire/topicos/01_bolonha/01_documentos_introdutorios/polytechnics_dr_guy_haug.pdf (adresinden 03.10.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Haug, G. Tauch, C. (2000). **Towards a coherent European higher education space: from Bologna to Prague, Summary and conclusions (Trends II)**. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/trend_II.pdf (adresinden 03.01.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Hill, S., McNicoll, I. and Roberts, A. (1999). The Economic Effectiveness of Higher Education in "Nation" Regions of the United Kingdom: a Comparative Study of Scotland and Wales. **Higher Education Management**, 11(3), 127–142.
- Huisman J. Van Der Wende, M. (2004). The EU and Bologna: Are Supra- and International Initiatives Threatening Domestic Agendas? **European Journal of Education**, 39 (3), 349–357.
- İşler, H. (2006). **Avrupa Birliği'ne Uyum Sürecinde Türkiye'deki Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Sisteminin Avrupa Birliği'ne Uygunluğu**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kaiser, F. (2005). Highlights in National Higher Education Policies: A Tour D'horizon. **Perspectives London policy and practice in higher education**, 9 (2) 45–48.
- Kaptan, S. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri** (10. bs.). Ankara: Tekışık Yayınları.
- Karip, E. (2005). **Modernisation of the Education and Training Systems Towards the 2010 common goals: Turkey, Country Report for Preparation of the 2006 Joint Council/Commission Report**. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Kavak, Y. (1999). Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım Doğru: Standartlar ve Akreditasyon. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, 19, 313–324.

- Kısakürek, M. A. (2006). **AB Eğitim Programları ve ECTS Uygulamaları**. Ankara: Ankara Üniversitesi AB Eğitim Programları ve ECTS Koordinatörlüğü. http://www.ankara.edu.tr/dosya/Ankara_Bologna/Hareketlilik_ve_taninma.pdf (adresinden 10.05.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Kirsch, M. Beernaert, Y. Nørgaard, S. (2003). **Tertiary Short Cycle Education in Europe: A Comparative Study**. Brussels: EURASHE.
- Kuruüzüm, A. Asilkan, Ö. Çizel, R. (2005). Student Participation in Higher Education Institutions in Turkey. **Higher Education in Europe**, 30 (3–4), 345–355.
- Kwiek, M. (2004). The Emergent European Educational Policies under Scrutiny: the Bologna Process from a Central European Perspective. **European Educational Research Journal**, 3 (4).
- Lawn, M. Novoa, A. (2002). **Fabricating Europe: The Formation of an Education Space**. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht.
- Lay, S. (2004). **The Interpretation of the Magna Charta Universitatum and its Principles**. Bologna: Bononia University Press.
- Leuven Bildirgesi (2009). **Bologna Süreci 2020-Yeni On Yılda Avrupa Yükseköğretim Alanı Avrupa Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Konferansı Bildirgesi**. <http://bologna.yok.gov.tr/index.php?page=yazi&c=2&i=85> (adresinden 01.06.2009 tarihinde indirilmiştir).
- Londra Bildirgesi (2007). **18 Mayıs 2007 Londra Bildirgesi**. <http://bologna.yok.gov.tr/index.php?page=yazi&c=2&i=81> (adresinden 01.06.2009 tarihinde indirilmiştir).
- Lourtie, P. (General Rapporteur). (2001). **Furthering the Bologna Process Report to the Ministers of Education of the signatory countries**. http://www.aic.lv/ace/bologna/bol_prg/rep_prg.htm (adresinden 10.01.2009 tarihinde indirilmiştir).
- Macmillan English Dictionary (2002). Macmillan Publishers Limited. London: United Kingdom.
- Magna Charta Universitatum (1988). **Magna Charta Universitatum Turkish**. <http://www2.unibo.it/avl/charta/altre/Turkish1.htm> (adresinden 03.01.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Marçal-Grilo, E. (2003). Forerunners of Bologna Declaration. **Tertiary Education and Management**, (9) 3–11.
- Milanoviç, Z. R. (2007). Europeanization in Higher Education. **SEEU Review**, 3 (2).

- Nohutçu, A. (2006). **Bilgi Toplumunda Yükseköğretim Kurumlarının Yeniden Yapılandırılması ve Yönetimi: Başlıca Eğilimler, Gelişmeler ve Bologna Süreci**. 5. Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Nyborg, P. (2003). **The Bologna Process and its Bodies: How does it all work?** Strasbourg: Council of Europe Conference (Implication of the Bologna Process in South East Europe).
- OECD (2008). **The Bologna Process: List of Participating Non-Members**. www.oecd.org (adresinden 11.11.2008 tarihinde indirilmiştir).
- OECD (2008a). **List of Organizations Participating in the Bologna Process**. www.oecd.org (adresinden 11.11.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Olsen, J. P. (2005). **The institutional dynamics of the (European) University (Working Paper)**. Oslo: Centre for University Studies.
- Olsen, J. P. Maassen, P. (2006). **European Debates on the Knowledge Institution: The Modernization of the University at the European Level (Working Paper)**. Oslo: Centre for University Studies.
- Önür, S. (2003). Avrupa Yükseköğretim Alanı - Bologna Süreci ve Bu Süreç İçinde Avrupa Mimarlık Eğitim Alanını Şekillendirme Çalışmaları. **Mimar-İst**, 79–84.
- Öz, H. H. (2005). Accreditation Processes in Turkish Higher Education. **Higher Education in Europe**, 30 (3–4), 335–344.
- Özsoy, S. (2007). Yükseköğretimde Bologna Süreci'nin Eleştirel Bir Analizi: Yükseköğretimde Bütün Yollar Bologna'ya Mı Çıkar? **XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**.
- Persson, A. (2003). **Student Participation in the Governance of Higher Education in Europe: A Council of Europe Survey**. Strasbourg: Steering Committee on Higher Education and Research (CD-ESR) Working Party on Bologna Process. http://www.aic.lv/ace/bologna/Prg_berl/2003/Oslo_D-ESR%202003%20final%20Report.rtf (adresinden 14.08.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Piven G. Pak, I. U. (2006). Higher Education in Kazakhstan and the Bologna Process. **Russian Education and Society**, 48 (10), 82–91.
- Platin, B. E. (2007). Türkiye'de Mühendislik Eğitiminde Akreditasyon: ABET ve MÜDEK. **Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı**. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Prag Bildirgesi (2001). **Avrupa Yükseköğretim Alanına Doğru, Avrupa'da Yükseköğretimden sorumlu Bakanlar Bildirgesi**.

<http://bologna.yok.gov.tr/index.php?page=yazi&c=2&i=7> (adresinden 01.06.2009 tarihinde indirilmiştir).

- Pursiainen C. Medvedev S. A. (2005). **The Bologna Process and its Implications for Russia The European Integration of Higher Education**. Moscow: Russian-European Centre for Economic Policy.
- Racke, C. (2005). Emergence of the Bologna Process. **The Third International Conference on Knowledge and Politics**. Bergen: University of Bergen.
- Ratananukul, P. (2007) Sharing our experience of reform processes with European Partners. **IAU Horizons** (International Association of Universities World Higher Educations News), 13 (4).
- Rauhvargers, A. Deane, C. Pauwels, W. (2009). **Bologna Process Stocktaking Report 2009: Report form Working Groups Appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven**. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf (adresinden 01.06.2009 tarihinde indirilmiştir).
- Ravinet, P. (2005). The Sorbonne meeting and declaration: Actors, shared vision and Europeanisation. **Second Euredocs International Conference**. Bergen: Stein Rokkan Center for Social Studies.
- Reichert, S. Tauch, C. (2003). **Progress towards the European Higher Education Area (Trends III)**. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends_III_neu.pdf (adresinden 03.01.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Reichert, S. Tauch, C. (2005). **European Universities Implementing Bologna (Trends IV)**. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-EUA/050425_EUA_TrendsIV.pdf (adresinden 03.01.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Sakınç, S. (2006). **Avrupa Birliği Dersleri: Ekonomi, Politika, Teknoloji** (ed. İrfan Kalaycı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sall, M. M. (2007). Adaptation of the Bologna Process to Higher Education in Francophone Africa. **IAU Horizons** (International Association of Universities World Higher Educations News), 13 (4).
- SEFI (2000). **SEFI's Opinion on the Joint Declaration of the European Ministers of Education, Signed in Bologna**. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/SEFI_position.pdf (adresinden 03.11.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Senashenko, V. (2007). Higher Education and the Bologna Transformations. **Russian Education and Society**, 48 (10), 5–15.

- Serbanescu-Lestrade, K. (2005). Staff Reactions at the Bologna Process: Four Cases Studies. **Second International EuredocsConference: Transformations of Higher Education and Research Policies, Systems and Institutions in European Countries**. Bergen: Rokkan Center.
- Serbest, F. (2005). Avrupa Birliği Yükseköğretim Programı Erasmus ve Türkiye'nin Katılımı. **Avrupa Çalışmaları Dergisi**, 4 (2), 105–123.
- Soares, V.A.M. (2001). What is Going on in Europe After the Prague Follow-Up? **Conference on Europeanisation of Quality Assurance Mechanisms in the Slovak Republic**. Slovakia.
- Sorbon Bildirgesi (1998). **Sorbonne Ortak Bildirgesi, Avrupa Yükseköğretim Sistemi'nin Uyumlu Hale Getirilmesi İçin Ortak Bildirge**. <http://bologna.yok.gov.tr/index.php?page=yazi&c=2&i=5> (adresinden 01.06.2009 tarihinde indirilmiştir).
- T.C. Resmi Gazete (2001). **Teknoloji Geliştirme Bölgeleri Kanunu**. <http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/1149.html> (adresinden 01.05.2009 tarihinde indirilmiştir).
- Teichler, U. (2004). Temporary Study Abroad: the Life of Erasmus Students. **European Journal of Education**, 39 (4), 395–408.
- Thoben, C. (2002). Campus Europae. **German Policy Studies**, 2 (3).
- Treaty of Rome (1957). **Treaty Establishing the European Economic Community**. <http://eur-lex.europa.eu/en/treaties/index.htm#founding> (adresinden 10.06.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Tucker, T.F.K. (2004). Toward a European Model of Higher Education: Processes, Problems and Promises. **European Education**, 36 (3), 51–69.
- Tuncer, M. Taşpınar, M. (2004). Avrupa Birliği'nde Eğitim ve Mesleki Eğitim Yönelimleri. **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Turgut, K. Özlük, E. (2007). Avrupa Yükseköğretim Alanı, Türkiye, Selçuk Üniversitesi, Veteriner Fakültesi. **Türk Veteriner Hekimliği Dergisi**, 1, 28–34.
- Türel, O. (2008). Türkiye'de Yükseköğretimin (Yeniden) Kurumsallaşması Üzerine Düşünceler. **Mülkiye Dergisi**, 242 (9).
- Ulusal Ajans (2005). **Bologna Süreci'nin Türkiye'de Uygulanması Projesi 2004–2005 Sonuç Raporu**. Ankara: Ulusal Ajans

- Ulusal Ajans (2006). **2004/2005 SOCRATES/Erasmus Programı Değişim İstatistikleri: Öğrenci Değişimi, Öğretim Elemanı Değişimi** (Hazırlayanlar: Özlem Yücel, Selen Tokgöz). Ankara: AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi.
- Ulusal Ajans (2008). **2005/2006–2006/2007 Erasmus Programı Değişim İstatistikleri: Öğrenci Değişimi, Öğretim Elemanı Değişimi**. Ankara: Ankara: AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi.
- Visakorpi, J. Stankovic, F. Pedrosa J. Rozsnyai, C. (2008). **Türkiye’de Yükseköğretim: Eğilimler Sorunlar ve Fırsatlar, Yükseköğretim Sistemi Üzerine 17 Türk Üniversitesinin EUA-IEP Kurumsal Değerlendirme Raporlarına Dayanan Gözlemler ve Öneriler**. İsrانبul: TÜSiAD.
- Wachter, B. (2004). The Bologna Process: Developments and Prospects. **European Journal of Education**. 39 (3) 265–273.
- Ward, D. (2007). The Bologna Process. An American Perspective. **IAU Horizons** (International Association of Universities World Higher Educations News), 13 (4).
- Winkvist, L. (2005). Higher education and the proposed European Constitution. **Perspectives**. 9 (2).
- YÖK (2006). **Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi (Taslak Rapor)**. Ankara: YÖK.
- YÖK (2007). **Bologna Süreci Durum Değerlendirme Raporu, 2005–2007**. Ankara: YÖK Yayınları.
- YÖK (2009). **2008-2009 Dönemi (4. Dönem) Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesi**. <http://bologna.yok.gov.tr/index.php?page=yazi&i=80> (adresinden 01.06.2009 tarihinde indirilmiştir).
- YÖK (2009a). **Derece ve Öğrenim Sürelerinin Tanınması**. <http://bologna.yok.gov.tr/index.php?page=yazi&c=68&i=69> (adresinden 01.06.2009 tarihinde indirilmiştir).
- YÖK (2009b). **Kalite Güvencesi**. <http://bologna.yok.gov.tr/index.php?page=yazi&c=68&i=70> (adresinden 01.06.2009 tarihinde indirilmiştir).
- YÖK (2009c). **Yeterlikler Çerçevesi**. <http://bologna.yok.gov.tr/index.php?page=yazi&c=68&i=71> (adresinden 01.06.2009 tarihinde indirilmiştir).
- YÖK (2009d). **Bologna Süreci’nin Sosyal Boyutu ve Yükseköğretim Yönetimine Öğrencilerin Katılımı**. <http://bologna.yok.gov.tr/index.php?page=yazi&c=68&i=72> (adresinden 01.06.2009 tarihinde indirilmiştir).

Zgaga, P. (General Rapporteur) (2003). **Bologna Process between Prague and Berlin Report to the Ministers of Education of the Signatory Countries.** <http://www.ond.vlaanderen.be/bolognaproces/europa/doc/prague-berlin.htm> (adresinden 01.11.2008 tarihinde indirilmiştir).

EKLER

- EK 1 Avrupa Ortak Yükseköğretim Alanı Görüş Belirleme Ölçeği
EK 2 Avrupa Ortak Yükseköğretim Alanı Görüş Belirleme Ölçeği Uygulama
izin belgeleri

Sayın

Bu ölçme aracı, öğretim elemanlarının **ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasına (Bologna Süreci'ne) ilişkin değerlendirmelerini** ortaya koymayı amaçlayan doktora tezine veri toplamak için geliştirilmiştir.

Hazırlanan ölçme aracı, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Kişisel Bilgiler”; ikinci bölümde ise ortak “Avrupa yükseköğretim alanının değerlendirilmesi ölçeği” yer almaktadır. Bu ölçekte birinci boyutta “Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı”; ikinci boyutta “Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi”; üçüncü boyutta “Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması”; dördüncü boyutta “Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları”; beşinci boyutta “Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler”; altıncı boyutta “Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler”; yedinci boyutta “Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar”; sekizinci boyutta “Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutu”; dokuzuncu boyutta “Öğrenci Katılımı” ile ilgili ifadeler bulunmaktadır.

Bu ölçme aracı ile elde edilecek veriler yalnızca bu araştırma için kullanılacak, bunun dışında herhangi bir kurum ya da kişiyle paylaşılmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşarak sağlıklı sonuçlar elde edilebilmesi vereceğiniz samimi yanıtlara bağlıdır.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Hilmi SÜNGÜ

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitim Yönetimi ve Teftişi A.B.D Doktora Öğrencisi
e-posta: hilmisungu@hotmail.com

I. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:
a. () Kadın b. () Erkek
2. Görev Yaptığınız Kurum: (Lütfen belirtiniz).....
3. Anabilim Dalınız: (Lütfen belirtiniz).....
4. Unvanınız: (Lütfen belirtiniz)
5. Mesleki kıdeminiz: (Lütfen belirtiniz) yıl
6. Çalıştığınız kurumdaki kıdeminiz: (Lütfen belirtiniz) yıl (Lütfen belirtiniz)
7. Bologna Süreci ile ilgili herhangi bir bilgilendirme toplantısına (seminer, çalıştay vs.) katıldınız mı?
a. () Evet b. () Hayır
8. Bologna Süreci hakkındaki bilgileri nereden edindiniz? (Birden fazla yanıtı işaretleyebilirsiniz)
a. () Konferans ve seminer gibi bilimsel toplantılarda aktarılan bilgilerden
b. () Bilimsel makaleler ve süreli yayınlardan
c. () Kurumsal yazışmalar, talimatlar ve resmi yazılardan
d. () Radyo, televizyon ve yazılı basından
e. () İnternette
f. () Diğer (Lütfen belirtiniz)
9. Bologna Süreci ile kurumsal herhangi bir çalışma grubunda görev aldınız mı?
a. () Evet (Lütfen belirtiniz) b. () Hayır

II. BÖLÜM AVRUPA ORTAK YÜKSEK ÖĞRETİM ALANI GÖRÜŞ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Açıklama

Bu bölümde sizden, Avrupa Birliği ortak yükseköğretim alanı oluşturulmasıyla ilgili görüşlerinize ilişkin dokuz boyutta bulunan ifadelere katılma düzeyinizi, karşılarda bulunan ölçekte uygun bulduğunuz seçeneği işaretleyerek belirtmeniz istenmektedir.

Lütfen her ifadeye katılma durumunuzu belirtiniz...

I. Boyut

Bologna Süreci İle İlgili Genel Algı

		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
Ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanının oluşturulması çalışmaları,						
1	Gerçekleştirilmesi mümkün bir amaca yöneliktir.					
2	Küreselleşmenin ortaya çıkardığı bir zorunluluktur.					
3	Amerika, Asya ve Avustralya üniversiteleri ile sürdürülen rekabette öne çıkmayı sağlayacak bir gereksinimdir.					
4	Avrupa üniversiteleri arasındaki işbirliğini artıracaktır.					
5	Zorunlu bir standartlaşmayı getirmekle birlikte üniversitelerdeki akademik özgürlüğü sınırlamayacaktır.					

II. Boyut

Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Sistemine Etkisi

		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
Türk yükseköğretim sistemi...						
1	Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasına yönelik işbirliği önerilerini kabul etmelidir.					
2	Avrupa yükseköğretim alanına uyum sağlama konusunda zaman kaybetmemek için Bologna Sürecine ilgisiz kalmamalıdır.					
3	Kendine özgü yapısını korumaya çalışmamalı ve ortak Avrupa yükseköğretim alanı oluşturma çalışmalarının içinde yer almalıdır.					
4	Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanına dahil olmanın sağlayabileceği katkılardan yararlanmak için Bologna Sürecine katılmalıdır.					
5	Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gereken düzenlemeler kamu kaynaklarının israfına neden olmaz.					

III. Boyut

Bologna Süreci'nin Türk Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanması		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
Türk üniversiteleri,						
1	Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gerçekleştirilecek reform çalışmalarında aktif rol almalıdır.					
2	Dış paydaşların (sivil toplum, iş gücü piyasası temsilcileri vb) da görüşlerini alarak yükseköğretimde Avrupa Birliği'ne uyum sürecine katkı yapmalarını sağlamalıdır.					
3	Avrupa yükseköğretim alanına uyuma yönelik yasal düzenlemelerle kurumsal açıdan daha özerk olacaklardır.					
4	Avrupa yükseköğretim alanına uyum için gerçekleştirilen düzenlemelerle daha şeffaf kurumlar haline gelecektir.					

IV. Boyut

Bologna Süreci Kapsamında Öğretim Programları		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
Üniversitelerin öğretim programları,						
1	Mezunlara sunulan istihdam fırsatlarını artırmak için yeniden yapılandırılmalıdır.					
2	Ortak bir çekirdek program izleyerek Avrupa ülkeleri ile program uyumunu sağlamalıdır.					
3	İşgücü piyasalarının ihtiyaç duyduğu elemanların niteliklerini de göz önüne alarak düzenlenmelidir.					
4	Mezunlara kazandırılacak mesleki becerilere ilişkin Avrupa üniversiteleri ile beraber ortak standartlar belirlemelidir.					
5	Mezun niteliklerine ilişkin belirlenecek ortak standartlar ile üniversite mezunlarına Avrupa'da daha fazla istihdam fırsatı sunabilecektir.					
6	Bologna Süreci kapsamında yapılacak düzenlemelerle daha nitelikli mezunlar verecektir.					

V. Boyut

Bologna Süreci Kapsamındaki Teknik (Ortak Derece Yapıları, AKTS, Diploma Eki) Düzenlemeler		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
Avrupa ülkelerinin,						
1	Ortak derece yapıları benimsemesi (lisans/yüksek lisans/doktora şeklinde) mezunlara sunulan istihdam fırsatlarını artıracaktır.					
2	Akademik derecelerin (lisans/yüksek lisans/doktora) sürelerinde uyum sağlaması ülkeler arasında derecelerin tanınması için gereklidir.					
3	Ortak bir ders geçme ve kredi transfer sistemi kullanması yükseköğretim kurumları arasındaki uyumu geliştirecektir.					
4	Ortak bir kredi transfer sistemi kullanması yükseköğretim kurumları arasındaki işbirliğini kolaylaştıracaktır.					
5	Mezunların mesleki kazanımlarını açıklayan bir diploma eki vermesi mezunların niteliklerinin kolay anlaşılmasını sağlayacaktır.					
6	Ortak standartlar oluşturmak için yapılan teknik düzenlemeler yapması, üniversitelerdeki öğretimin niteliğini geliştirecektir.					

VI. Boyut

Bologna Süreci Kapsamında Hareketlilikle İlgili Düzenlemeler		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
Avrupa üniversiteleri arasındaki hareketlilik (değişim) programları,						
1	Öğrenci değişimi açısından kurumlar arasındaki işbirliğini artıracaktır.					
2	Öğretim elemanı değişimi açısından kurumlar arasındaki işbirliğini artıracaktır.					
3	Çok kültürlü ortamlar oluşturarak, yükseköğretim kurumlarında olumlu bir iklim yaratacaktır.					
4	Öğrenci ve öğretim elemanlarının entelektüel gelişimlerine önemli katkılar sağlayacaktır.					
5	Üniversiteler arasındaki işbirliğine katkı sağlayarak akademik kaliteyi geliştirecektir.					

VII. Boyut

Kalite Güvencesinin Sağlanmasına İlişkin Çalışmalar		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Yükseköğretimde kurumsal kaliteyi geliştirmeye yönelik Avrupa ülkelerinin ortak kriterler geliştirmesi,					
1	Üniversitelerde şeffaflık ve güvenilirliği artıracaktır.					
2	Üniversitelerin kurumsal gelişmesine katkı sağlayacaktır.					
3	Üniversitelerde akademik kalitenin devamı için şarttır.					
4	Üniversitelerde kalite kültürünün yaygınlaşmasına yardım edecektir.					
5	Bireysel açıdan akademisyenlerin performanslarının gelişmesini sağlayacaktır.					
6	Üniversitelere yapılacak değerlendirmelerde (kurumiçi/kurumdışı) dikkat edilecek konulara ilişkin net ölçütler sağlayacaktır.					

VIII. Boyut

Bologna Süreci'nin Toplumsal Boyutuna İlişkin Düşünceler		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması Avrupa'da bilgi toplumunun oluşturulmasına katkıda bulunacaktır.					
2	Ortak bir Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulması Avrupa'da toplumun ekonomik gelişimine katkıda bulunacaktır.					
3	Avrupa yükseköğretim alanı, Avrupa'daki yükseköğretim kurumları arasında sürekli eğitim konusunda işbirliğini geliştirecektir.					
4	Üniversiteler geliştirecekleri sürekli eğitim stratejileri ile toplumla olan diyaloglarını artırabilir.					
5	Üniversiteler sürekli eğitim konusunda işverenler ve sanayi kuruluşları ile ortak programlar başlatmalıdır.					

IX. Boyut

Avrupa Yükseköğretim Alanına Öğrenci Katılımı

		Hiç Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Yönetime katılım haklarına ilişkin bilgi sahibidirler.					
2	Yönetime katılarak kurumsal kararlara yön verebilmektedirler.					
3	Karara katılmaları için teşvik edilmektedir.					
4	Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasında aktif rol almaktadır.					

Konuyla ilgili eklemek istediklerinizi bu bölüme yazabilirsiniz

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....