



# Avrupa Yükseköğretiminde Modernizasyon:

Giriş,  
Eğitimin Sürdürülmesi  
ve İstihdam

2014

**Eurydice Raporu**

Bu kitap Avrupa Komisyonu'nun (Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüđü) mali desteğiyle Eurydice Türkiye Birimi tarafından yayınlanmıştır (EACEA P9 Eurydice).

Lütfen bu yayına řu şekilde atıf yapınız:

European Commission/EACEA/Eurydice, 2014. Avrupa *Yükseköğretiminde Modernizasyon: Giriş, Eğitimin Sürdürülmesi ve İstihdam 2014*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

ISBN 978-92-9201-693-7

doi:10.2797/192

Bu yayının orijinal sürümüne aşağıdaki bağlantıdan ulaşabilirsiniz:  
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).

Bu yayın Mayıs 2014'te tamamlanmıştır.

© Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2014.

Bu çalışmaya kaynak bildirerek atıf yapılabilir.

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

## ÖNSÖZ

---



Ekonomik kriz yanı başımızdayken, bizleri gerçekten mühim olan konulara odaklanmamızı sağlıyor. Bu anlamda eğitim temel konularımızdan bir tanesidir, çünkü geleceğimizi inşa etmek ve sürdürebilmek için eğitim temel yapı taşıdır.

Öngörmesi zor olan sorunların döneminde eğitim, akıllıca ve sürdürülebilir gelişim için, her zaman yapıcı Avrupa yaklaşımının; yani AB 2020 stratejisinin, odağında olagelmıştır ve ben Avrupa ileriye doğru hareket etmeye devam ettikçe bu gelişimin her zaman odağımızda olacağından eminim. Bu Eurydice raporu, yükseköğretime giriş, alternatif yollar, öğrenci devamlılığı ve istihdama transfer gibi konular üzerinde durmakta

ve bizlere yükseköğretim bağlamında ne tür çalışmalar yapılmalı, neler başarılmalı ve neler anlaşılmalı anlamında yol göstermektedir. Avrupa Komisyonunda bizler Aday Ükelere yükseköğretim sistemlerimize yatırım yapmaya devam etmemiz gerektiğini tavsiye ediyoruz.

Hiç şüphe yok ki yükseköğretim sistemleri değişmekte; daha fazla öğrenciye kucak açmakta ve toplumların gün be gün artan ihtiyaçlarına cevap vermeye gayret etmektedirler. Şu oldukça kesindir ki, kamu sorumluları ve özellikle de yükseköğretim yetkilileri eğitime katılımı arttırmak, öğrenci ve eğitim süreçlerini destekleyebilmek ve iş pazarının hızla gelişen karmaşık taleplerine cevap verebilmek adına büyük bir emek sarf etmektedirler ve rapor dâhilinde, bu anlamda iyi politika ve uygulama örneklerine ulaşabilirsiniz. Ne var ki, hala, yapılması gereken çok şey bulunmaktadır.

Avrupa genelinde, yükseköğretime yatırım yapmanın yanı sıra bu yatırımı akıllıca yapmamız gerektiği konusunda her geçen gün daha fazla farkındalığa sahip oluyoruz. Gençleri yükseköğretime yönlendirmek tek başına bir çözüm değildir. Aynı zamanda bu gençlerin eğitimlerinde başarı olmalarını sağlamak da önemlidir çünkü bu, gençlerin özgüvenini pekiştirmekle birlikte, meslek edinme ve ekonomik büyüme için elzemdir. Gençlerin yüksek öğretime girişi sürecinde daha fazla akademik danışmanlık gerekmektedir ve aynı şekilde bu danışmanlık eğitim süreçlerinde ve mezuniyet aşamasında iş fırsatlarını tanıtmak anlamında da gerekmektedir.

Tüm Eurydice yayınları gibi, bu rapor da her ülkeden elde edilen uzman görüşlerine dayalı bilgiler sunmaktadır. Yükseköğretime giriş aşamasında, eğitim sürecinde ve iş sektörüne giriş aşamasında olan gençlere dair açık ve karşılaştırmalı olarak ulusal politikalar ve eylemler ele alınmaktadır. Rapor aynı zamanda Avrupa'nın farklı yerlerindeki kurumsal uygulamalar arasındaki ilginç örnekleri içermekte ve yükseköğretim kurumlarının ulusal hedefleri nasıl uyguladıklarını resmetmektedir.

Hiç şüphem yok ki, Avrupa'da bu anlamda gerçekleştirilen çalışmaları ne kadar ele alıp değerlendirsek, birbirimizden o kadar fazla öğreneceğiz ve yükseköğretim sistemlerimizi bu sayede daha da ileri bir seviyeye çıkarabileceğiz. Bu raporun hepimize yardımcı olmasını diliyorum; özellikle de politika yapıcılara, yükseköğretim kurumlarına ve elbette Avrupa'da yükseköğretim alanındaki farklı politika ve eylemler hakkında bilgi edinmesi gereken kamuoyuna katkı sağlayacağına eminim. Bu sayede daha iyi bir gelecek inşa etmek için doğru tercihlerde bulunabileceğiz.



Androulla Vassiliou

Eğitim, Kültür, Çok Dillilik ve Gençlik Komisyon  
Sorumlusu

## İÇİNDEKİLER

---

|   |    |
|---|----|
| Önsöz   | 3  |
| İçindekiler   | 5  |
| Şekiller Tablosu                                    | 6  |
| Kodlar  | 7  |
| Ana Bulgular Ve Özetler                             | 9  |
| Giriş   | 13 |
| Bölüm 1: Yükseköğretime Girişi ve Katılımı Arttırma | 15 |
| Bölüm 2: Öğrenciyi Eğitimde Tutma                   | 29 |
| Bölüm 3: Yükseköğretim Çalışmalarında Esneklik      | 43 |
| Bölüm 4: İstihdam ve İş Sektörüne Geçiş             | 61 |
| Referanslar   | 81 |
| Teşekkürler   | 83 |

## ŞEKİLLER TABLOSU

---

|             |  |    |
|-------------|--|----|
| Şekil 1.1:  | Katılımı arttırmada ulusal politikalar, 2012/13  | 16 |
| Şekil 1.2:  | Öğrenci kitlesinin ana özellikleri, 2012/13  | 18 |
| Şekil 1.3:  | Yükseköğretimde öğrenci çeşitliliğindeki değişiklikler, 2002/03-2012/13  | 19 |
| Şekil 1.4:  | Ortaöğretim terk yeterliğine sahip kişilerin yükseköğretime kabul hakları, 2012/13                                   | 21 |
| Şekil 1.5:  | Yükseköğretime giriş rotaları ve öğrencilerin gözlenmemesi, 2012/13  | 22 |
| Şekil 1.6:  | Bağlantılı programlar, 2012/13   | 22 |
| Şekil 1.7:  | Önceki eğitimin tanınması (ÖET) 2012/13  | 23 |
| Şekil 2.1:  | Kısıtlı bir zaman diliminde programlarını tamamlamaları için öğrencilere teşvikler, 2012/13                          | 34 |
| Şekil 2.2:  | Yükseköğretim finansmanı üzerinde tamamlama/bırakma oranlarının etkisi, 2012/13                                      | 35 |
| Şekil 2.3:  | Harici kalite güvencesinde kullanılan bir kriter olarak tamamlama/bırakma oranları, 2012/13                          | 36 |
| Şekil 2.4:  | Sistemik tamamlama oranlarının ölçümü, 2012/13   | 37 |
| Şekil 2.5:  | Tamamlama oranlarının hesaplama yöntemi, 2012/13   | 38 |
| Şekil 2.6:  | Okul terki oranlarının hesaplama yöntemi, 2012/13  | 39 |
| Şekil 3.1:  | Avrupa Ülkelerinde yarı zamanlı öğrenci ve/veya yarı zamanlı programların resmi tanınması, 2012/13                   | 45 |
| Şekil 3.2:  | Yüksek öğretim programlarına dair formel öğrenci statüsünün mali anlaşmalar üzerine etkisi, 2012/13                  | 47 |
| Şekil 3.3:  | Resmi yarı zamanlı öğrenci veya programların bulunduğu durumlarda yarı zamanlı çalışmaların sağlanma durumu, 2012/13 | 48 |
| Şekil 3.4:  | Uzaktan ve e-öğretim programlarına odaklanan yükseköğretim kurumlarının varlığı, 2012/13                             | 50 |
| Şekil 3.5:  | Geleneksel yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretim, e-öğrenme ve harmanlanmış öğrenme hizmetleri", 2012/13        | 51 |
| Şekil 3.6:  | Yükseköğretimde ilerlemede resmi olmayan önceki öğrenimin tanınması, 2012/13   | 54 |
| Şekil 4.1:  | Yükseköğretimde istihdam için bakış açıları ve yaklaşımlar, 2012/13  | 65 |
| Şekil 4.2:  | Avrupa ülkelerinde iş pazarı tahminleri, 2012/13   | 66 |
| Şekil 4.3a: | Müfredat geliştirmede iş verenlerin katılımı, 2012/13  | 68 |
| Şekil 4.3b: | Öğretime iş verenlerin katılımı, 2012/13   | 68 |
| Şekil 4.3c: | Planlama ve yönetim ile karar verme veya danışmanlık süreçlerine iş verenlerin katılımı, 2012/13                     | 68 |
| Şekil 4.4:  | Tüm öğrencilik sürecinde kariyer danışmanlığının sağlanması, 2012/13   | 71 |
| Şekil 4.5:  | Mezunlara kariyer danışmanlığının sağlanması, 2012/13  | 72 |
| Şekil 4.6:  | Kalite güvencesi süreçlerinde istihdam temelli kıstaslar, 2012/13  | 73 |
| Şekil 4.7:  | Harici kalite güvencesine iş verenlerin katılımı, 2012/13  | 73 |
| Şekil 4.8:  | Mezun takip taramaları, 2012/13  | 76 |
| Şekil 4.9:  | Mezun takip sistem örnekleri, 2012/13  | 78 |

## KODLAR

### Ülke Kodları

|                 |                                     |               |                    |
|-----------------|-------------------------------------|---------------|--------------------|
| <b>EU/EU-27</b> | European Union                      | <b>MT</b>     | Malta              |
| <b>BE</b>       | Belgium                             | <b>NL</b>     | The Netherlands    |
| <b>BE fr</b>    | Belgium – French Community          | <b>AT</b>     | Austria            |
| <b>BE de</b>    | Belgium – German-speaking Community | <b>PL</b>     | Poland             |
| <b>BE nl</b>    | Belgium – Flemish Community         | <b>PT</b>     | Portugal           |
| <b>BG</b>       | Bulgaria                            | <b>RO</b>     | Romania            |
| <b>CZ</b>       | Czech Republic                      | <b>SI</b>     | Slovenia           |
| <b>DK</b>       | Denmark                             | <b>SK</b>     | Slovakia           |
| <b>DE</b>       | Germany                             | <b>FI</b>     | Finland            |
| <b>EE</b>       | Estonia                             | <b>SE</b>     | Sweden             |
| <b>IE</b>       | Ireland                             | <b>UK</b>     | The United Kingdom |
| <b>EL</b>       | Greece                              | <b>UK-ENG</b> | England            |
| <b>ES</b>       | Spain                               | <b>UK-WLS</b> | Wales              |
| <b>FR</b>       | France                              | <b>UK-NIR</b> | Northern Ireland   |
| <b>IT</b>       | Italy                               | <b>UK-SCT</b> | Scotland           |
| <b>HR</b>       | Croatia                             | <b>CH</b>     | Switzerland        |
| <b>CY</b>       | Cyprus                              | <b>IS</b>     | Iceland            |
| <b>LV</b>       | Latvia                              | <b>LI</b>     | Liechtenstein      |
| <b>LT</b>       | Lithuania                           | <b>ME</b>     | Montenegro         |
| <b>LU</b>       | Luxembourg                          | <b>NO</b>     | Norway             |
| <b>HU</b>       | Hungary                             | <b>TR</b>     | Turkey             |

### İstatistikî Kodlar

|   |          |     |               |
|---|----------|-----|---------------|
| : | Veri yok | (-) | Geçerli değil |
|---|----------|-----|---------------|





## ANA BULGULAR VE ÖZETLER

---

### Giriş ve Yöntem

Avrupa'da yüksek öğretim bağlamındaki modernleşmenin 2011 yılında yayınlanan finansman ve sosyal boyut odaklı ilk raporu takiben; bu rapor aynı çalışma serisinin ikinci bölümüdür. Raporda yüksek öğretim öğrencilerinin eğitsel deneyimleri üç temel boyutta ele alınmaktadır. Bunlar, yükseköğretim imkânları konusunda farkındalık yaratmayı da içeren yüksek öğretime giriş, kabul için gerekli koşullar ve kabul süreci; programın sürdürülmesinde ilerleme ve son olarak yüksek öğretimden iş yaşamına geçiş aşamasını içermektedir.

Bu çalışmada kullanılan veriler üç farklı kaynaktan elde edilmiştir; birinci kaynak Eurydice ulusal birimleridir, birimler oldukça detaylı bir anketi hazırlayarak buldukları ülkenin politika ve uygulamalarına dair bilgiler toplarlar. Toplanan bu veri, on iki ülkede bulunan kalite güvence ajansları ve sekiz farklı ülkede yüksek öğretim kurumlarına yapılan ziyaretler ile desteklenir. Kalite güvence ajansları, yüksek öğretime giriş, eğitimin sürdürülmesi ve istihdam konusunda hazırlanmış kısa bir ankete ülkeleri anlamında yanıt verirler. Üniversite ziyaretleri ise ulusal politikalar ile kurumsal uygulamalar arasındaki ilişkiyi daha iyi anlayabilmek için Avrupa'da sekiz üniversiteye yapılarak gerçekleştirilir.

### Giriş

Her ne kadar Avrupa politika dokümanları yükseköğretimde sosyal boyutun önceliğini ve ülkelerin Bolonya Süreci'ne uyum anlamında geliştirdikleri stratejileri ve ölçülebilir hedefleri vurgulasa da, sadece dokuz ülke belirli gruplar için başarı hedeflerini belirlediği görülmektedir. Bu ülkeler yine de politika geliştirme alanında ilginç örnekler sunmakta, eylemlerin ulusal seviyede alındığını ve farklı politika modelleri ve yaklaşımlarının var olduğunu göstermektedirler.

Gözlem çalışmalarına dair bulgular daha yapılması gereken çok şey olduğunu göstermektedir. Hangi öğrenci özelliklerinin gözlemlendiğine dair uygulamalar ve yükseköğretimin bu anlamda ne seviyede olduğu ülkeden ülkeye büyük farklılıklar göstermektedir. Bu sebeple Avrupa çapında üniversiteye girişin ikna edici, kanıt temelli bir resmini elde etmek için kat edilmesi gereken uzun bir yol bulunmaktadır.

Ulusal seviyede ise, yükseköğretimde az temsil edilme konusunun tartışılması ve bu sürecin gözlemlenmesi noktasında eksikler olduğu dikkat çekmektedir. Göçmen statüsü 13 sistemde ele alınmakta ve öğrenci ve öğretim elemanlarının etnik kökenleri sadece 8 sistemde veri olarak tutulmaktadır. Öte yandan 13 sistem öğrencilerin yükseköğretim öncesi iş yaşamındaki durumları hakkında veri toplamaktadır.

Veri toplanmış olsa bile, bu verilerin kullanılıyor anlamına gelmemektedir. On yıllık bir süreç içinde gerçekleşen temel değişiklikler sorulduğunda, öğrencilerin farklı özelliklerine göre veri toplayan sistemlerde dâhil olmak üzere, 19 sistem öğrencilerin çeşitliliğinde meydana gelen değişiklikleri rapor edememişlerdir.

Gözlemlene ise yükseköğretime giriş anlamında önemli bir meseledir. Girişi desteklemek amacıyla sunulan önlemlerden biri olarak geliştirilen alternatif giriş imkânlarının bulunduğu kimi ülkelerde bile farklı alternatif rotalar ile yükseköğretime kaç öğrencinin girdiği konusunda resmi gözlem mekanizmaları bulunmamaktadır. Gözlem mekanizmasının bulunduğu ülkelerde ise, genellikle yükseköğretime giriş için bir temel rota olduğu dikkat çekmektedir.

Programların birleştirilmesi ve önceki öğretimin tanınması anlamında Avrupa yükseköğretim sistemlerinin yarısında giriş imkânı bulunmaktadır. Ne var ki, net coğrafi yapılar göze çarpmaktadır; örnek olarak, kuzey ve doğu Avrupa'da bu uygulama daha yaygındır. Yükseköğretime girişte alternatif rota örnekleri tüm öğrencilerin %10'undan daha fazlasına denk gelen örnekler mevcuttur.

Kalite güvence ajanslarından elde edilen kanıtlar, üniversiteye giriş anlamında bu ajansların rolünün oldukça kısıtlı olduğunu ve kabul ile girişe bir yönelmenin norm olmaktan uzak olduğunu göstermektedir. Kalite güvence ajansları kabul sistemlerine dair bazı meseleleri incelerken, üniversiteye girişi arttırmak amacıyla bu süreci takip edilmediği göze çarpmaktadır. Bunun yerine ajanslar sadece kabul koşullarının program hedefleriyle uyumlu olup olmadığını kontrol etmektedirler. Hiçbir ajans farklı kabul sistemlerinin öğrenci profilleri veya türleri üzerindeki etkisine bakmadığını dile getirmektedir.

## Eğitimin Sürdürülmesi

Öğrencinin eğitimini sürdürebilmesi yükseköğretim sistemlerinin ana performans göstergelerinden biri olarak ele alınmaktadır. Temel amaç mümkün olduğu kadar fazla öğrencinin başarı göstermesi ve mezun olmalarını sağlamaktır. Katılımı arttırmak bağlamında, eğer hükümetler yükseköğretime daha geniş bir yelpazeden öğrenci katılımını teşvik ediyorsa, aynı biçimde okulu yarı bırakmanın psikolojik, mali ve/veya duygusal risklerini de sosyal bir sorumluluk olarak ele almalıdır.

Rapor bulguları öncelikle, hem ulusal dokümanlarda hem de istatistikî amaçlarla kullanılan tanımlarda, açıklık ve netlik olması anlamında bir ihtiyaca işaret etmektedir. Örnek olarak, 'Tamamlama oranı' kimi ülkelerde bir programa girip bu programı tamamlayan öğrencilere işaret ederken, başka ülkelerde eğitiminin son yılına gelmiş öğrenci oranı anlamında kullanılmaktadır.

Başka bir endişe kaynağı ise ciddi sayıdaki ülkelerde (13) öğrenci okul tamamlama ve/veya okul bırakma oranları sistematik bir biçimde takip edilmemektedir. Bu uygulama öğrencilerin eğitimi sürdürmeleri ve tamamlamaları anlamında politikaları ve yasaları olan ülkelerde bile gözlemlenmektedir; açık bir biçimde bu ülkelerde analiz için kullanılacak veri bulunmamaktadır. Eğitimi tamamlama oranlarına dair veriler elde edilmiş olsa bile, bu veriler öğrenci türleri ve karakteristikleri anlamında çok az ülkede tartışılmaktadır.

Öğrencilerin eğitimlerini sürdürmesi için politika geliştirmede finansmanın oldukça büyük bir etkisi olacağı beklense de, bu raporda ulaşılan veriler eğitimin sürdürülmesi ve tamamlaması noktasındaki iyileştirmeler, yükseköğretim kurumlarının finansmanlarının sadece yarısını etkilediğini ortaya koymaktadır. Kurumun finansmanının belirlenen zaman diliminde ulaşılan hedeflere bağlı olan yükseköğretim kurumlarında, performans temelli mekanizmalar sadece on sistemde bulunmaktadır.

Öğrencilerin belirli ve 'olağan' bir zaman dilimi içinde kayıtlı oldukları programları bitirmelerini teşvik etmek amacıyla bir dizi gelişme, yine de, bulunmaktadır. Burada öğrenimini vaktinde bitiren öğrenciler için teşvikler, bitirmeyen öğrenciler için cezai yaptırımlar noktasında uygulamalar bulunmaktadır. Genel olarak teşvik mekanizması eğitim ise öğrencilerin eğitimlerine başlamalarını ve makul bir zaman içinde eğitimlerini bitirebilmeleri için esnek eğitim olanakları sunmak anlamında bulunmaktadır.

Eğitimi yarıda bırakma ile mücadelede yöntemlerden bir tanesi ise öğrencilere bilgi, danışmanlık ve rehberlik sunmaktan geçmektedir ve özellikle bu hizmetlerin okulu bırakma riski taşıyan öğrencilere sağlanmasıdır. Danışmanlık tüm sistemlerde bulunan standart bir sistemken, hem ülke verileri hem de Eurydice üniversite ziyaretleri bu noktada bazı sorunlar bulunduğunu, yüksek talep sebebiyle danışmanlık ve rehberlik mekanizmalarının yeterince hizmet veremediğini göstermiştir.

Her ne kadar yükseköğretim sistemlerinin yarısı kadarı kalite güvencesi sistemleri dâhilinde eğitimi sürdürme ve okulu bırakma ile ilgili verileri kullandıklarını iddia etseler de, bu bilginin okul terki sebeplerini ortaya çıkarma anlamında kullanıldıklarına dair çok az kanıt bulunmaktadır. Yükseköğretime giriş ve kabul aşamasında da benzer durum görülmektedir. Kalite güvencesi ajanslarının rolü genelde kısıtlı olduğu bu bağlamlarda, okul terki oranları temelde program ve/veya kurumların başarısının göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

## Esneklik

Esneklik bir eğitim programının birçok boyutuyla alakalı olabilir. Bunlar, zaman (tam zamanlı veya yarı zamanlı), eğitim modeli (uzaktan veya açık öğretim) veya daha fazla öğrenci merkezli bir kurumsal yaklaşım olarak belirlenebilir. Bu rapor birçok Avrupa ülkesinin öğrencilere, diğer geleneksel tam zamanlı uygulamalara göre, eğitim süreçlerini organize etmeleri anlamında daha esnek bir yaklaşım sunduğunu göstermektedir. Fakat yarı zamanlı eğitim anlayışı Avrupa çapında büyük ölçüde farklılık göstermektedir. Hatta resmi anlamda yarı zamanlı eğitim programlarının bulunmadığı kimi ülkelerde öğrenciler eğitim süreçlerini *fiilen* yarı zamanlı bir biçimde organize edebilmektedirler. Bu anlamda tanımlamalar ve uygulama aşamalarında büyük farklılıklar bulunmaktadır.

Eğitim programlarına bireysel mali yatırım anlamında, tam zamanlı programlar veya öğrenci statülerinin bulunması daha fazla önem kazanmaktadır. Kimi ülkelerde yarı zamanlı programlar, diğer geleneksel programlara nazaran, daha yüksek bireysel mali yatırım gerektirmektedir. Ayrıca, yarı zamanlı öğrenciler çoğunlukla sadece belirli bir oranda mali destekten faydalanabilmektedirler. Bu gerçek yarı zamanlı sunulan programların, dezavantajlı gurupların eğitime katılımını genişletme amacından ziyade, nüfusun diğer kategorilerini hedef aldığını göstermektedir.

Neredeyse tüm ülkelerde, yükseköğretim kurumları yarı zamanlı program miktarı konusunda karar verebilmektedirler ve çoğu ülke, yükseköğretim kurumlarının yarı zamanlı programlar sunduğunu bildirmektedir. Ne var ki, bu araştırmadan edinilen izlenim, uygulamaların fakülte ve program bazında büyük oranda farklılıklar bulunduğunu göstermektedir.

## İstihdam Edilebilirlik

Her ne kadar Avrupa'da yükseköğretim politika tartışmalarında istihdam edilebilirlik konusunun öncelikli bir mesele olsa da, bu rapor uygulama ve yaklaşımların ciddi biçimde farklılıklar içerdiğini göstermektedir.

Bazı ülkeler sadece mezun istihdam oranlarına odaklanarak istihdam odaklı bir yaklaşımla, istihdam edilebilirlik kavramı ile istihdam kavramını birbirine karıştırmaktadır. Diğerleri ise yükseköğretimde edinilmesi gereken ve iş pazarı için önemli olan beceri ve yeterlikler üzerinde durmaktadır. Kimi ülkeler ise bu iki yaklaşımı birleştirmektedir.

Farklılıklar aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının istihdam edilebilirlik performanslarını geliştirmeleri konusundaki kıstasları anlamında gözlemlenmektedir. Bu alandaki en yaygın yöntem kalite güvencesidir: sistemlerin büyük çoğunluğu, son dönemlerde kalite güvence süreçlerinde istihdam ile alakalı verilerini yükseköğretim kurumlarına vermek durumundadır. Ayrıca, bazı ülkeler ise istihdam edilebilirlik performanslarını arttırmak için yükseköğretim sistemleri içinde girişimler oluşturmuş, bu mekanizmalardan bir tanesi ise istihdam edilebilirlik ile ilgili bilgilerin kayıtlı ve aday öğrencilerle paylaşılmasıdır. Bazı ülkelerde ise, kamu finansmanı oranları istihdam edilebilirlik performansıyla alakalıdır.

Fakat kalite güvence ajanslarının mezunlar ile ilgili elde ettiği verilere dair bazı sorunlar bulunmaktadır. Özellikle öğrencilerin sosyal profilleri ile istihdam fırsatları arasında sistematik anlamda bir analiz yapan her hangi bir ülke veya ajansın varlığına rastlanmamıştır. Dolayısıyla, sosyoekonomik veya etnik dezavantaj gibi faktörlerin istihdam edilebilirlik üzerinde nasıl bir etki yaptığı yükseköğretim bağlamında bilinmemektedir. Bu iki faktörün yükseköğretime girişte ve tamamlamada etkili olduğu bilinmektedir.

18 eğitim sisteminde, kurumların işverenlerin şu alanların en az bir tanesine müdahil etmeleri beklenmektedir: müfredat geliştirme, öğretim ve kalite güvencesinde harici ve karar verici katılım. Bazı ülkelerde ise yükseköğretim programları, kimi programları dâhilinde pratik eğitim modülleri eklemek durumundadırlar.

Finansal girişimler de bazı ülkelerin yükseköğretim programlarında iş-üniversite işbirliği projeleri için bulunmaktadır. Finansman öğrencilerin pratik eğitimlerini iş temelli becerileri geliştirmek anlamında kullanılmaktadır.

Var olan ölçütlerin etkisini değerlendirmek ise kolay değildir. Başarı getirebilecek bir yöntem ulusal ve Avrupa seviyesinde mezun taramaları yapmaktır. Hâlihazırda bu tür taramalar ülkelerin tümünde uygulanmamakta ve yapılan ülkelerde ise düzenli aralıklarla gerçekleştirilmektedir.

İstihdam edilebilirlik adına geliştirilen yaklaşım ve alınan önlemler ne olursa olsun, ülkeler öğrencileri ve mezunları bir bütün olarak hedef almakta ve belirli gruplara, özellikle dezavantajlılara yönelik bir eğilim göstermemektedirler. Bu da geniş anlamda, istihdam edilebilirlik ve öğrenciyi eğitimde tutma hususlarında politika ve pratikler geliştirme ihtiyacına işaret etmektedir.

## GİRİŞ

---

Bu rapor, Avrupa Komisyonu'nun yükseköğretimde modernleşme çalışmalarının gelişimini destekleyen serinin (Avrupa Komisyonu 2011) ikinci raporudur. Finansman ve sosyal boyut 2011 raporunun bir devamı niteliğindedir.

Modernleşme ajandası toplumlarımız ve bilgi temelli ekonomimizin gitgide artan ihtiyaçlarına cevap verebilmek için Avrupa eğitim sistemlerini desteklemektedir. Bilgiyi arttırmak ve gelişimi desteklemek adına, giderek daha da artan sayıda Avrupalı vatandaş yüksek seviyede bilgi ve yeterliklere ihtiyaç duymaktadır. Bu sebeple yükseköğretim bağlamında, kalitenin gelişimini desteklemek hem ulusal hem de Avrupa seviyelerinde, elzem bir ihtiyaçtır.

Bu hedefler açısından ve en yüksek seviyede politika geliştirebilmek adına, bu rapor Avrupa'da politikaları ve uygulamaları yükseköğretimin üç seviyesi açısından ele almaktadır: Birincisi olan giriş, yükseköğretimin olanakları, kabul koşulları ve aşamalarını hakkında farkındalığı içermektedir. İkinci seviye olan öğrenciyi eğitimde tutma; eğitim programının sürdürülmesi ve bu süreçte karşılaşılan problemlere önerilen çözümleri içerir. Üçüncü seviye olan istihdam edilebilirlik ise öğrencilerin yükseköğretimden iş pazarına geçiş aşamasındaki destek ölçütlerini ele almaktadır.

## Yöntem

Bu raporda ele alınan veriler üç farklı kaynaktan elde edilmiştir. Temel kaynak Eurydice Ağı tarafından Mayıs ve Eylül 2013 tarihleri arasında, özellikle konuyla ilgili olan politika ve uygulamalara odaklanarak elde edilen resmi bilgilerden oluşmaktadır. Bu veriler, 2012/13 referans yılına aittir ve 36 farklı eğitim sisteminden (tüm AB üye ülkeleri ile Lüksemburg, Hollanda, İzlanda, Lihteynştayn, Karadağ, Norveç ve Türkiye) elde edilmiştir.

Bu materyal 12 ülkede bulunan kalite güvence ajanslarından elde edilen bilgiler ve 8 ülkede bulunan yükseköğretim kurumlarına yapılan bir dizi ziyaret ile desteklenmiştir. Kalite güvence ajansları yükseköğretime giriş, öğrenciyi eğitimde tutma ve istihdam edilebilirlik konularında kısa bir anket doldurmuştur.

Kampüs ziyaretleri Avrupa'da bulunan sekiz yükseköğretim kurumuna ulusal politikalar ve kurumsal uygulamalar arasındaki ilişkileri daha iyi anlayabilmek için gerçekleştirilmiştir. Her kurumda araştırma ekibi ilgili yöneticilerle, bazı akademisyenlerle, farklı fakültelerden belirli sayıda öğrencilerle, öğrenci servislerinde görev yapan idari personelle ve kurumsal seviyede veri toplayan personelle görüşmeler yapılmıştır. Üniversiteler 'temsili' olmaları adına belirli bir amaçla seçilmemiş, daha ziyade kurumsal bir örneklem yaratılmış, bu da yüksek öğretim kurumlarının öğrenci ve personel tercihlerinde yükseköğretim kurumlarının özerklik seviyesi esas alınmıştır. Bu ilk tercihi yaparken, araştırma ekibi Avrupa Üniversiteler Derneğinin (EUA 2011) geliştirdiği göstergeler temel alınmıştır.

Ziyaretlere ev sahipliği yapan sekiz üniversite şunlardır. Ghent University, Belçika (Flaman Topluluğu); Charles University, Prag, Çek Cumhuriyeti; Aachen University of Technology, RWTH\_Aachen, Almanya; Tallinn University of Technology, Estonya; University College Cork, İrlanda; Athens University of Economics and Business (AUEB), Yunanistan; Université Paris-Est Créteil (University of East Paris), Fransa; University of Jyväskylä, Finlandiya. Kurumsal kampüs ziyaretlerinden elde edilen bilgiler ulusal anket yanıtlarından farklılık gösterdiği için, raporda bu bilgiler ayrı olarak, tamamlayıcı bilgiler şeklinde sunulmuştur.



## BÖLÜM 1: YÜKSEKÖĞRETİME GİRİŞİ VE KATILIMI ARTTIRMA

### 1.1. Giriş: Bir kavram olarak yükseköğretime giriş

Giderek artan bilgi temelli toplumlara karşılık olarak yükseköğretim yaygın eğitim sistemlerinin gelişiminin desteklenmesi hem ulusal hem Avrupa düzeyindeki temel politika hedefidir. Avrupa'da, hem modernizasyon gündemi hem de AB 2020 stratejisi en önemli beş hedeften biri olan 2020'ye kadar %40 katılımı amaçlayan yükseköğretime katılımı artırma hedefine odaklanmıştır.

Fakat erişim sadece rakamsal bir mesele değil yükseköğretimin sosyal boyutunun da temel bir özelliğidir ve bu nedenle yükseköğretim kitlesinin sosyal oluşumu ile de alakalıdır. Yükseköğretim yoluyla edinilen ve iyileştirilen becerilerin ve yeterliklerin giderek önem kazandığı sosyal ve ekonomik çevrelerde (Avrupa Komisyonu, 2010), 'hem uygulamada eşitlik hem de hükümleri bireysel ihtiyaçlara uyarlamayı içeren kaliteli eğitime erişim için eşit fırsatlar' sağlayarak yükseköğretim olanaklarını olabildiğince genişletmek sosyal bir zorunluluktur, böylece 'adil öğretim ve eğitim sistemleri sosyo-ekonomik geçmiş ve eğitimle ilgili dezavantajlara neden olan diğer faktörlerden bağımsız fırsatlar, erişim, uygulama ve sonuçlar sağlamayı hedefler <sup>(1)</sup>.

Bu bölüm bu politika hedeflerinin ulusal düzeyde tanımlanma ve uygulanma yollarını göstermekte ve gelişimin takibi için izleme sistemlerinin ne ölçüde geliştirildiğini incelemektedir. Ana ölçütlerin bazıları ülkeler arasında karşılaştırılmıştır ve kurum ziyaretlerinden elde edilen bilgiler bu toplumsal değişikliklerin ve politika gelişmelerinin kurum düzeyinde nasıl algılandığı ve yaşandığıyla ilgili ek bilgi sağlamaktadır.

'Erişim' kelimesi açık bir kavram olarak görülebilir. Fakat bu kelime tek bir evrensel anlamla kullanılmadığı için açıklama gerektirir. Aslında uluslararası dokümanlarda bu kelimenin iki çok farklı tanımı bulunabilir- ve aslına bakılırsa bu iki farklı tanım aynı kuruluş tarafından, Avrupa Konseyi, aynı yıl içinde kabul edilmiştir. 1997 Avrupa Bölgesindeki Yükseköğretime İlişkin Niteliklerin Tanınması Sözleşmesinde kullanılan ilk tanım oldukça sınırlayıcıdır. Bu metinde (yükseköğretime) erişim 'nitelikli adayların yükseköğretime başvurma ve kabul edilebilme hakkı' olarak tanımlanmıştır.

Bu terimin en açık biçimde tanımlanmış uluslararası tanımı bu olsa da genel kullanımı ile pek de uyuşmuyor. Aslında günlük konuşmada erişim daha çok girişin eş anlamlısı ya da giriş ve katılımın bir birleşimi olarak düşünülüyor. Fakat terimin daha da genişletilmiş başka bir kullanımı var ve bu 1998 Yükseköğretime Erişim Üzerine Önerilerde Avrupa Konseyi tarafından kullanıldı <sup>(2)</sup>. Bu metinde, 'erişim politikası' 'toplumun tüm kesimlerinde yükseköğretime katılımı arttırmayı ve bu katılımın etkililiğini (yani bireysel çabanın başarılı tamamlamalara götürdüğü şartları) sağlamayı hedefleyen politika' olarak tanımlanmıştır.

'Erişim politikasının' bu tanımı Bologna süreci içerisinde tanımlanan sosyal boyut amaçları ve hedefleri ile yakındır. 2007'de Londra'da, vekiller 'öğrencilerin yükseköğretime giriş, katılım ve tamamlamalarının bütün düzeylerde nüfuslarının çeşitliliğini yansıtacağı' konusunda anlaşdı. Vekiller ayrıca 'öğrencilerin çalışmalarını sosyal ve ekonomik geçmişleriyle alakalı engellere takılmaksızın tamamlayabilmesi' üzerinde durdu<sup>(3)</sup>. Bologna Süreci İzleme Grubunun (BFUG) 2007 yılındaki raporunda Sosyal Boyut ve Hareketlilik Çalışma Grubu sosyal boyutun bu çok önemli amacı başarmaya yönelik süreç olarak anlaşıldığını açıkladı (Bologna Süreci Katılımcı Ülkelerdeki

<sup>(1)</sup> 11 Mayıs 2010 Eğitim ve öğretimin sosyal boyutuyla alakalı Konsey sonuçları OJ C 135, 26.05.2010, s. 2

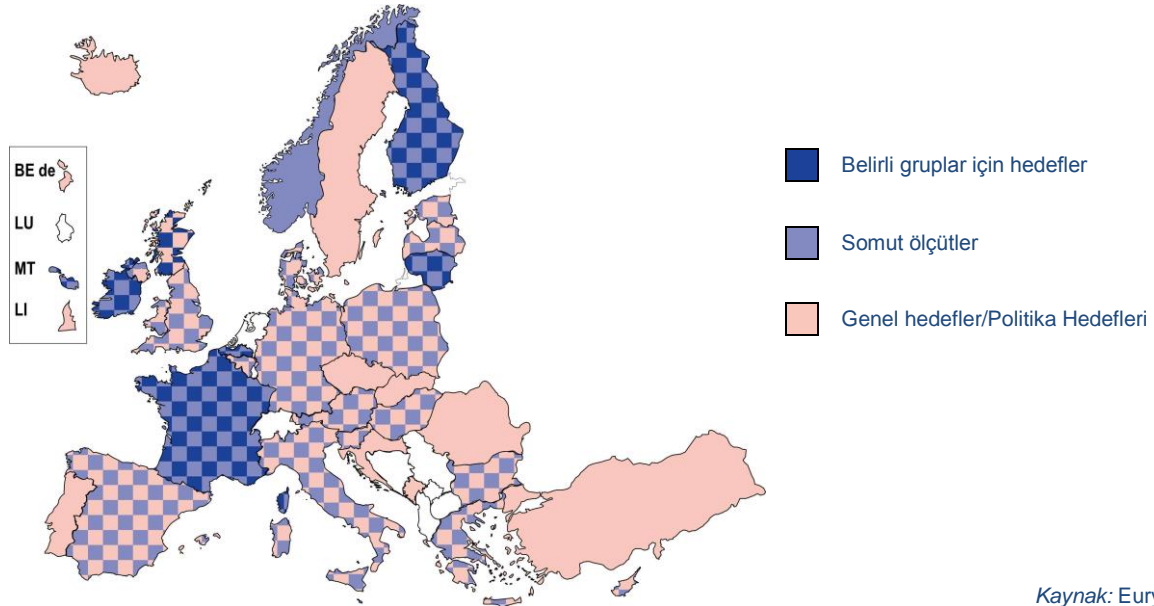
<sup>(2)</sup> Avrupa Konseyi Önerisi 98/3 Yükseköğretime Giriş

<sup>(3)</sup> Londra Tebliği: Avrupa Yükseköğretim Alanına Doğru: global dünyada zorluklara karşılık verme

Yükseköğretimde Personel ve Öğrenci Hareketliliği ve Sosyal Boyut Çalışma Grubu, 2007). Böylece, sosyal boyut hükümetlerin yükseköğretime katılımı genişletmek ve artırmak için politikalar sergileyebilecekleri geniş bir faaliyet sahası olarak anlaşıldı.

Politika yaklaşımlarının yapısı aşağıdaki Şekil 1.1 de gösterilmektedir. Harita üç ana öğeyi göz önünde bulundurmaktadır: katılım ve kazanım ile ilgili genel politikalar ve hedefler, belirli gruplar için hedefler ve katılımı genişletme sürecini ilerletmek için somut ölçütlerin uygulaması. Bu öğelerin ana bileşimleri gösterilirken resmi basitleştirmek ve en önemli öğelere odaklanmak için bazı seçimler yapıldı. Böylece gerçekte belirli gruplar için katılım ve kazanım hedefleri olan bütün ülkelerin genel hedefleri de var. Benzer bir şekilde, somut ölçütleri olan ülkelerin genel politika hedefleri de var. Bu bağlamda, somut ölçütlerin öğeleri ve belirli gruplar için hedefler sosyal boyut gündemini ele alış açısından daha ileri düzey adımları gösteriyor gibi anlaşılabilir.

**Şekil 1.1: Katılımı arttırmada ulusal politikalar, 2012/13**



Belirli gruplar için kazanım hedefleri tanımlayan sadece dokuz ülke vardır, fakat bununla beraber bu ülkeler belki de bu alanda politika geliştirmenin son yıllardaki en ilginç örneklerini sergiliyorlar. Tanımlanan grupların büyük ölçüde çeşitlilik gösterdiğini kaydetmek ilgi çekicidir. Belçika'da (Flanan Topluluğu) hedef ebeveynleri yükseköğretim eğitimi almamış çocukları işaret ediyor ve 2020'ye kadar % 60'a ulaşılması amaçlanıyor. Finlandiya genç yaş gruplarındaki cinsiyet farklılığını 2020' ye kadar azaltmak ve 2025'e kadar yarıya indirmek amacıyla artan erkek nüfusu üzerine odaklanıyor. Litvanya da matematik ve fen bilimlerine kadın katılımcı artışına odaklanarak cinsiyet üzerine eğiliyor. Malta yaşam boyu öğrenme kurslarına katılan yetişkinlerin oranın % 4 olmasını hedefliyor.

İrlanda yetersiz temsil edilen gruplarla ilgili en kapsamlı hedeflere sahiptir. Genel katılım hedeflerine ek olarak, yetişkin öğrencilere (2013'e kadar tam zamanlı olarak yeni başlayanların % 20'si) ve 2020'ye kadar giriş oranları en az % 54'e ulaşması istenen sosyo-ekonomik anlamda dezavantajlı gruplara yönelik özel hedefleri vardır. Ayrıca, 2006'da İrlanda engelli öğrenci sayısını 2013'e kadar iki katına çıkarmak için özel hedefler belirlemiştir.



Fransa da sosyo-ekonomik anlamda dezavantajlı gruplar için lisans programlarında % 31,5 ve daha düşük bir oranla yüksek lisans programlarında % 22 oranında 2015'e kadar ulaşılması beklenen hedefler belirlendi. Birinci ve ikinci devreler için farklı hedefler olması gerçeği dezavantajlı öğrencilerle ilgili ilerlemenin güçlüklerinin bir kanıtıdır. Bununla beraber, Fransa seçici, saygın, büyük okullara doğru akademik ilerleme yolunda olan burs alan öğrenci oranını – yani maddi olarak daha yoksun olan öğrenciler - 2015'e kadar % 30 artırmayı hedefliyor.

İlginç bir şekilde Birleşik Krallık (İskoçya) coğrafi köken üzerine yoğunlaşan tek ülkedir. İskoçya'nın ülke çapında sayısal hedefleri olmamasına karşın ülkenin kamu tarafından finanse edilen okullardan gelen öğrencilerin, yükseköğretime giren ileri eğitim öğrencilerinin ve yoksul sosyal çevrelerden gelen öğrencilerin katılımındaki artışa öncelik veren politika belgeleri vardır. Fakat hedef belirleme ve izleme uygulamaları kurumsal düzeyde sabitlenmiş öğrencilerin sosyoekonomik özellikleriyle ilgili sayısal hedeflerle daha yerel düzeyde yürütülüyor.

Birleşik Krallık (İngiltere) da son zamanlarda okulda bedava yemek alan öğrencilerin yükseköğretime devam etme oranını gösteren bir dizi etki göstergesi geliştirmiştir. Bedava okul yemeği almaya uygunluk sosyoekonomik duruma göre belirleniyor ve bu dezavantajlı grupların katılımını genişletme politikasının ne kadar başarılı olduğunun bir ölçütüdür.

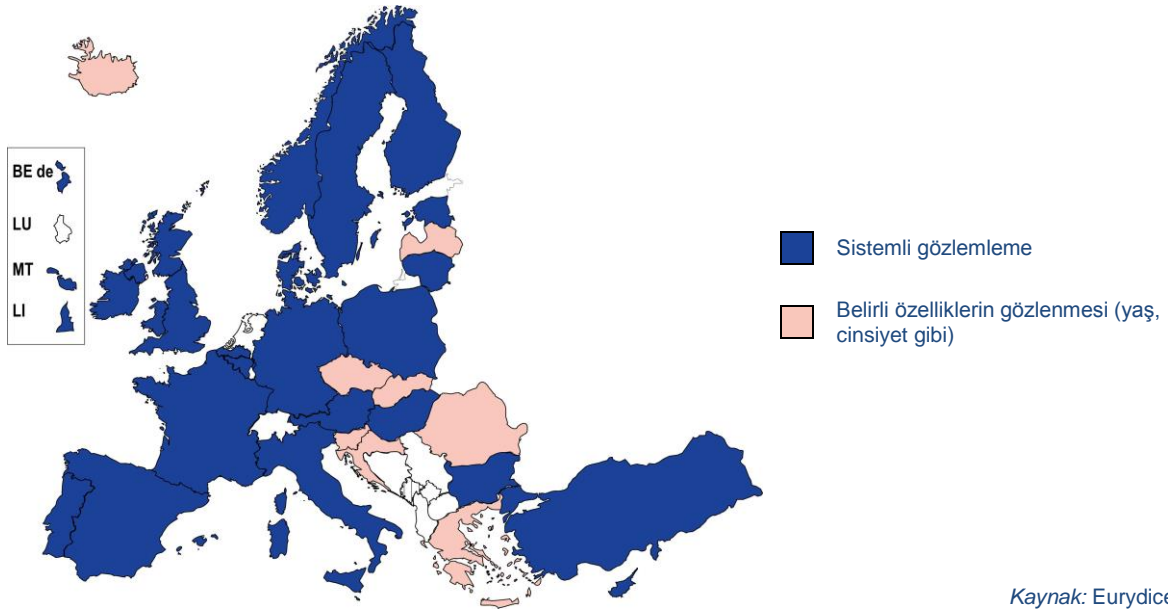
Slovenya da gelecekte belirli gruplar üzerine odaklanmayı amaçlayan bir ülke. Fakat bu aşamada gruplar henüz belirlenmemiştir ve bunun planlanmış bir araştırma projesinin sonuçlarına dayanarak gerçekleşmesi amaçlanmaktadır.

Estonya yetersiz temsil edilen gruplar için kazanım hedefleri belirlememiş olsa da fırsatları genişletmeyi amaçlayan çeşitli ölçütleri vardır. Hepsinden önemlisi öğrenci destek sistemi ihtiyacı temelli öğrenim ödenek sistemi ve yarı zamanlı öğrenciler için öğrenim kredi sistemi dahil olmak üzere yükseköğretim ve mesleki eğitim öğrencilerine daha kapsamlı bir destek sağlamak amacıyla yenilenmiştir. Ana odaklardan biri yüksek kalite eğitim imkânı sunmak ve yaşam boyu öğrenme için temel yeterlikleri ve sosyal becerileri geliştirmek amacıyla yetişkin öğrencilerdir (BIT, girişimcilik, dil ve öğrenme becerileri gelişimi dâhil olmak üzere). İkinci hedef ise mesleki eğitimi ya da yükseköğretimi bırakan öğrencileri eğitime döndürmeye yardım etmektir. Engelli öğrencilerin erişimine destek de yine maddi ölçütlerle – devlet tarafından verilen burslar, ödenekler ve eğitim kurumları yardımları - ele alınmıştır.

## 1.2. Gözlemeleme

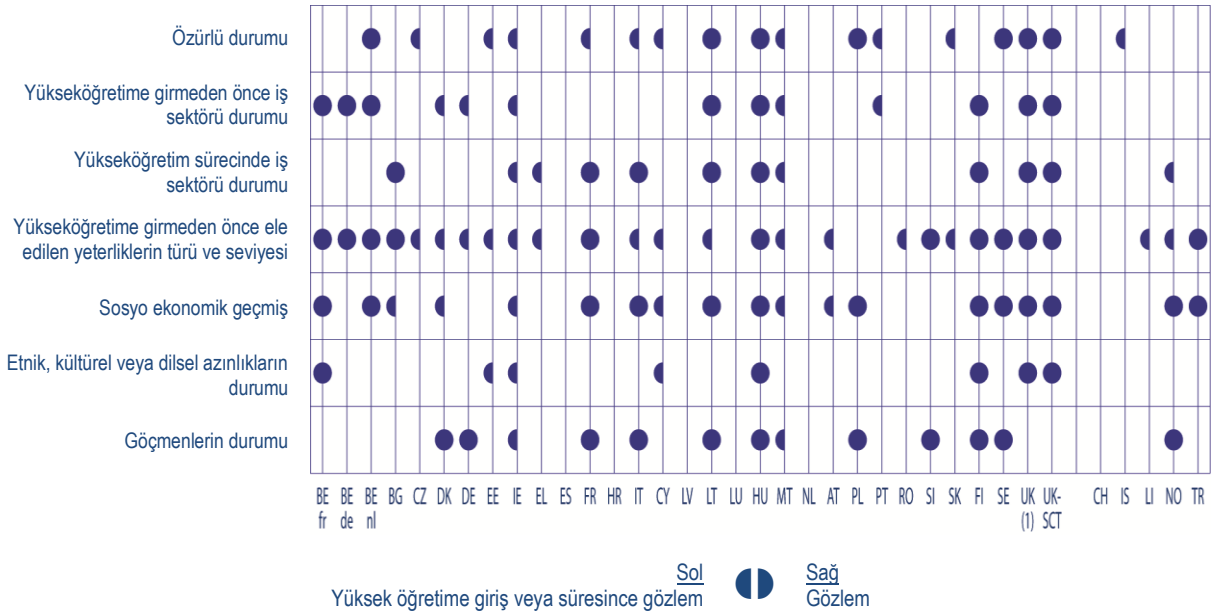
Öğrencilerin çeşitli özelliklerini gözlemlemeyen ülke örnekleri bulmak artık çok güçtür. Bununla beraber, gözlenen öğrenci özelliklerinde ve yükseköğretim sürecinin hangi aşamalarında gözlem yapıldığı konusunda dikkate değer bir farklılık vardır. Şekil 1.2 sistemli bir şekilde çeşitli özellikleri gözlemleyen ülkeleri, sınırlı sayıda belirli özellikleri (yaş, cinsiyet, vb.) gözlemleyen ülkeleri ve merkez düzeyde gözlemlemesi olmayan ülkeleri ayırarak ülkelerdeki uygulamaların genel bir değerlendirmesini gösteriyor.

Şekil 1.2: Öğrenci kitesinin ana özellikleri, 2012/13



Kaynak: Eurydice.

Fakat, Şekil 1.2 verilerin en sık hangi konulardan elde edildiğini belirtmemektedir ve bu nedenle aşağıdaki grafiğe ihtiyaç duyulmaktadır:



Kaynak: Eurydice.

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

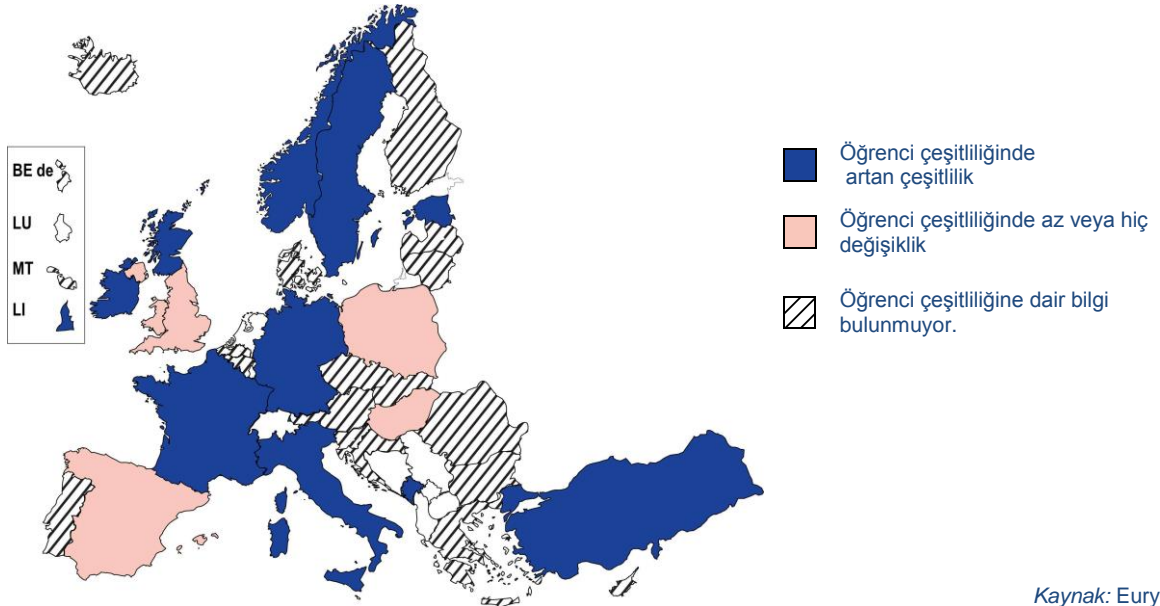
Tanımlanan konular listesinde 27 sistemden toplanan veriyle en sık bahsedilen konu yükseköğretime girmeden önceki niteliklerdir. Sosyoekonomik durum 19 ve özürü durumu 17 sistemde gözlemlenmiştir.

Bununla birlikte, yükseköğretimde yetersiz temsil tartışmasının büyük bir kısmını oluşturan diğer konular daha seyrek gözlemlenmiştir. Göçmenlik durumu bilgisi 13 sistemde ve öğrenci ve personellerin etnik köken bilgisi sadece sekiz sistemde bulunmuştur. Bu arada, yükseköğretim sistemlerinin iş piyasasına karşı daha duyarlı olması gerektiği söylemlerine rağmen, sadece 13 sistem yükseköğretime girmeden önce öğrenci iş piyasası durumu ile ilgili bilgi toplamaktadır. Birleşik Krallık

yükseköğretim kurumlarının öğrencilerin dinleri ile ilgili bilgi toplamalarını talep eden tek ülkedir. 'Diğer' kategorisinde en sık verilen cevap 'milliyet' olmuştur.

Bu bilgilerden yükseköğretim öğrencilerinin değişen profiline dair yararlanılacak önemli bir miktar bilgi ve veri ortaya çıkmaktadır. Fakat, Şekil 1.3 gösteriyor ki bu veriden her zaman tam olarak faydalanılmıyor. Bu harita ülkelerin, ulusal olarak öğrenci özelliklerini gözlemlemek için topladıkları verilerden yola çıkarak, on yıl içerisinde meydana gelen başlıca değişiklikleri özetlemelerini isteyen soruya verdikleri cevaplara dayanıyor. 19 sistem - öğrencilerin farklı özellikleriyle ilgili bilgi toplayan bir çoğunluk dahil olmak üzere- öğrenci çeşitliliği ile ilgili değişiklikler hakkında rapor hazırlayamamıştır. Bunun yerine, sadece artan öğrenci sayısı (veya birkaç durumda azalan) ve cinsiyet temsili ile ilgili değişiklikleri tanımlamışlardır. Öğrenci sayısı ve cinsiyet dağılımı ile ilgili eğilimler oldukça önemli ve ilgi çekici olsa da, bunlar genellikle bağımsız bir şekilde meydana gelen belirli politika ölçütlerinin toplumsal değişimleri ile ilişkilendirilmektedir.

**Şekil 1.3: Yükseköğretimde öğrenci çeşitliliğindeki değişiklikler, 2002/03-2012/13**



Bilgisi bulunan ülkelerden en olumlu sonuçlar İrlanda'da bulunmuştur. Ülke engelli öğrenci sayısının 2004 ve 2012 yılları arasında üç katına çıktığını (yükseköğretim öğrencilerinin %2'sinden %6'sına) ve yetişkin öğrencilerin sayılarının da (girişte 23 yaş ve üzerinde olanlar) aynı süreçte yeni başlayan öğrencilerin %9'undan %13'üne çıktığını bildirmektedir. Ayrıca, yarı zamanlı öğrenci sayısında da bir artış vardır, 2006'daki %7'lik orana kıyasla şimdi katılımcıların %16'sına tekabül etmektedir. Başka bir yer, Lihtenştayn engelli öğrenci sayısının 2004'ten 2012'ye kadar üç kat arttığını bildirmektedir. İskoçya'da yoksun çevrelerden (2003'teki %14.2'den 2011'de %15.1'e) ve etnik azınlık çevrelerinden (2002'de %6.2'den 2012'de %11.3'e) yükseköğretime başlayan öğrenci sayısında bir artış gözlenmiştir. İsveç yabancı uyruklu öğrencileri sayısının 2001'de %14'ten 2011'de %18'e çıktığını bildirmiştir.

Fakat diğer birçok ülke için veri toplamak için sistemleri mevcut olmasına rağmen ulus düzeyinde neden böyle bir bilgi eksikliği olduğu belli değildir. Bazı durumlarda gözlemleme sistemleri çok yeni geliştirilmiş olabilir ve bu nedenle on yıllık bir karşılaştırma mümkün olmayabilir. Fakat, öyle görünüyor ki bazı ulusal bağlamlarda, çeşitlilik ile alakalı konular ulus ve kamu yararının dışında kalıyor ve bu toplanan verilerin analizi yapılmıyor ya da ilan edilmiyor.

Kalite güvencesi temsilciliklerinin cevaplarındaki göze çarpan diğer bir nokta da öğrencilerin sosyal oluşum özelliklerini incelemeye ilişkin hükümetlerin birkaç zorunluluk belirlemeleridir. Sadece iki temsilcilik – Estonya ve İsviçre’den)- (12 katılımcıdan) bu konuya ilişkin her şeyi ifade ettiler. İsviçre temsilciliği durumunda konu cinsiyet meselesiyle sınırlıydı. Estonya’da ise bu özel gereksinimlere ilişkin konuları ele alan kurumsal akreditasyon sürecinin bir özelliğidir. Öğrenci özelliklerini sistematik bir şekilde gözlemlediklerini iddia eden diğer ülkelerde – Bulgaristan, Danimarka, Macaristan ve Norveç – kalite güvencesinin gözlemlene konusunda hiç rol oynamaması dikkat çekicidir..

### 1.3. Yüksek öğretime Kabul

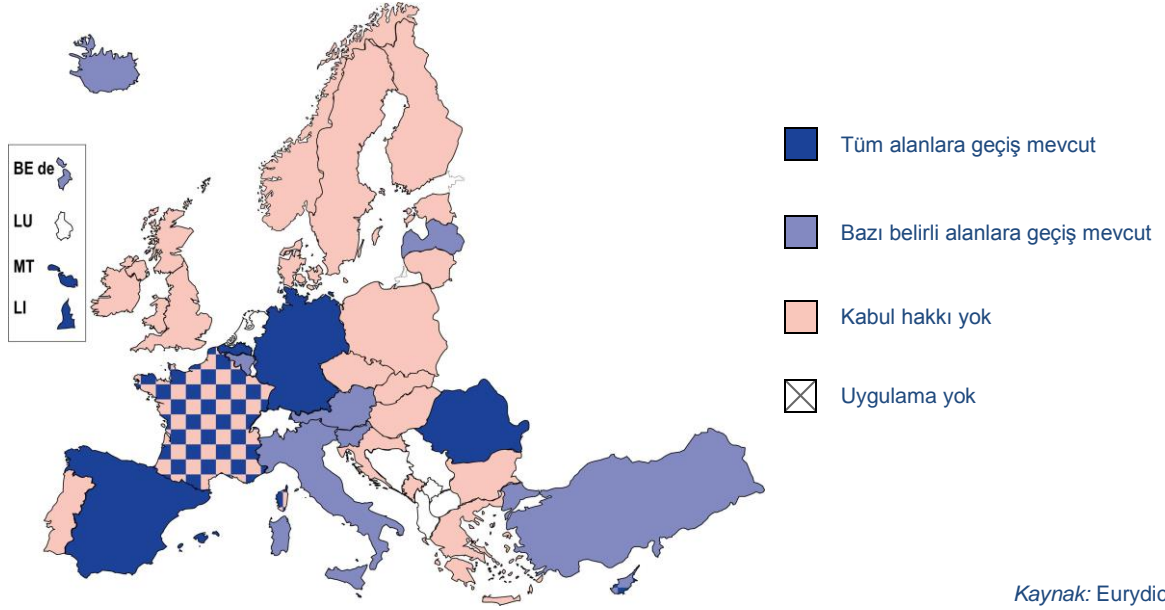
#### 1.3.1. Kabul hakkı

Yükseköğretime katılım hususunda oldukça önemli olan aşamalardan biri üst orta eğitimden yükseköğretime geçiştir. Bu ulusal kültürlerin ve uygulamaların birbirinden önemli ölçüde farklılaştığı bir alandır, Şekil 1.4’te gösterdiği gibi). 15 sistemde üst orta eğitim bitirme sınavlarındaki başarı yükseköğretim çalışma alanı hakkı verilmektedir, genellikle enstitülerdeki çalışma alanları öğrenci tarafından seçilmektedir. Bu sistemler çoğunlukla ‘açık erişim’ sistemleri olarak sınıflandırılırsalar da sistem olarak her birinin kendine özgü bazıları açık erişime gerçekten uyarı veren özellikleri mevcut olduğundan bu etiket oldukça basit ve yanıltıcı olabilir.

Bununla birlikte, sistemlerin çoğunda ya ortaöğretim okul bitirme sınavlarındaki başarı, ya kurumun kendi giriş sınavları/kıstasları ya da ikisinin birleşiminden yola çıkarak öğrenci seçmek yükseköğretim kurumlarının kendi özerkliğindedir. Bu sistemler az ya da çok daha ‘seçici’ olarak sınıflandırılabilirler. Diğer çalışma alanları nitelikli bütün adaylara açık olsa da sınırlı sayı ile yönlendirilen (yani istek oranı ne olursa olsun öğrenciler belli bir sayıdaki yer için yarışıyorlar) bazı çalışma alanlarına kabul ile – en yaygın olarak tıp gibi özel meslek alanları- bu iki sistem arasında kalan sistemler de vardır.

Yine de açık erişim ve seçici sistemler arasındaki ayrım çok açık değildir. Örneğin İspanya’da kanunlar yüksek öğretime hak tesis etmektedir ve ayrıca gerçekten öğrenciye kendi seçtiği üniversitede eğitim hakkı tesis etmektedir. Fakat bu yöntemi uygulamaya koymak hem üst orta eğitimde başarıyı hem de üniversite giriş sınavında başarıyı gerektirmektedir. Böylece yerler hem ortaöğretim eğitimini hem de giriş sınavı performansını dikkate alan ‘kabul puanı’na dayanarak üniversiteler tarafından karar verilmektedir. Başka bir deyişle, resmi olarak garanti edilen bir hak vardır fakat uygulamada seçme vardır.

Diğer iki ülke – Fransa ve Kıbrıs- ilk görünüşte çelişkili görünen ama aslında net bir açıklaması olan karışık bir durum ortaya koymaktadır. Fransa’nın durumunda, garantilenmiş kabul hakkının varlığı üniversitelerde geçerlidir. Fakat ne oldukça seçici önemli okullar (*grandes écoles*), ne teknolojide uzmanlaşmış üniversite enstitüleri ne de teknisyenler için yükseköğretim dersleri (*Section de Technicien Supérieur*) için garanti edilmiş bir kabul hakkı mevcut değildir. Bu arada, Kıbrıs’ta standart giriş gerekliliklerine sahip öğrenciler oldukça seçici birkaç mesleki çalışma alanı dışında diğer bütün çalışma alanları için üniversiteye giriş için garantilenmiş bir hakka sahiptir.

**Şekil 1.4: Ortaöğretim terk yeterliğine sahip kişilerin yükseköğretime kabul hakları, 2012/13**

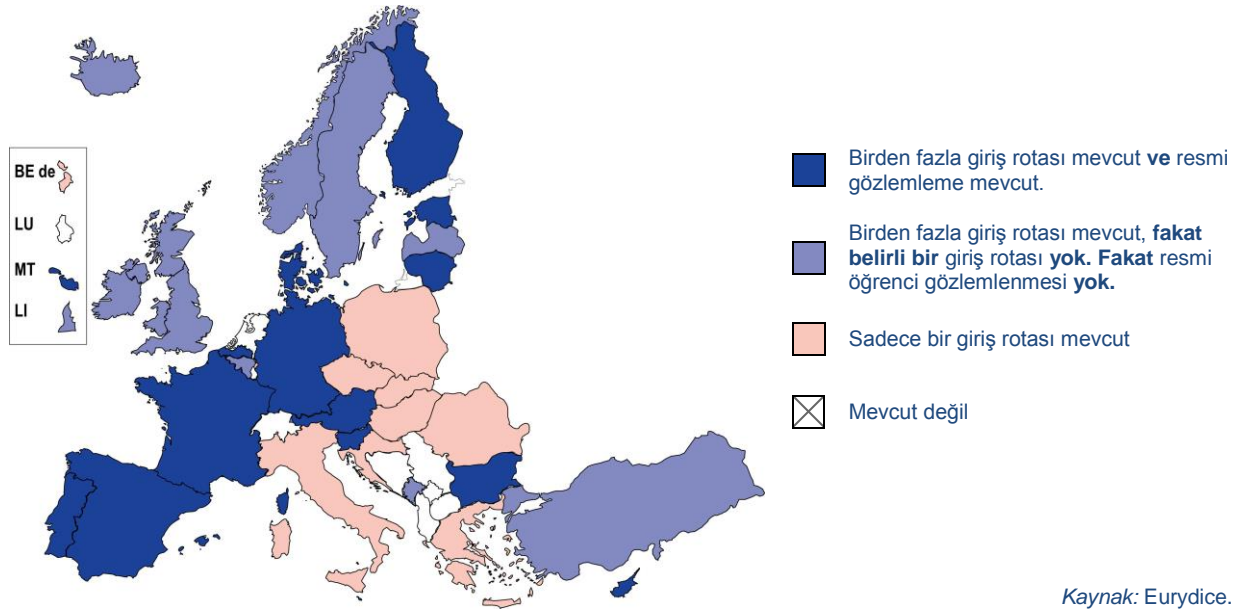
### 1.3.2. Giriş rotaları

Giriş hakkı hususunun ötesinde, yükseköğretime kabul görmek için gerçekten hangi yolların alındığı meselesi vardır. Şekil 1.5'te gösterildiği gibi, sadece bir giriş rotası mevcut olan pembe ile gösterilen ülkelerde sorun oldukça basittir. Bununla beraber, diğer bütün sistemlerde giriş elde etmek için daha çok imkan mevcuttur. Fakat hatırı sayılır sayıda ülkede farklı olası rotalarla giriş sağlayan öğrenci sayısının resmi bir gözlemlemesi olmaması ilginçtir.

Gözlemlemenin mevcut olduğu ülkelerde çoğunlukla başlıca yükseköğretime giriş yollarına baskın gelen bir rota modeli mevcuttur. Doğrusu istenirse, neredeyse bütün bu ülkeler için tek bir ana rotayla girenlerin sayısı %75 (Yunanistan) ile % 98 (İtalya) arasında değişmektedir ve yeni başlayanların %10'undan fazlasını açıklayacak alternatif bir rota örneği mevcut değildir.

Fakat bu genel modelin dışında üç tane istisna vardır ve bunlar akademik ve az ya da çok baskın olan ana giriş rotasına yönelik bir eğilimin olduğu mesleki yükseköğretimi ayıran çiftli bir sisteme sahip ülkelerdir. Finlandiya'da öğrencilerin % 71'i üst orta öğretim sınavı olan ana rota vasıtasıyla ve % 18'i mesleki üst orta eğitim ve öğretimi yoluyla girmektedir. Slovenya da benzer bir yapı göstermektedir, fakat % 55'i genel eğitim rotası yoluyla ve % 43'ü mesleki rota yoluyla girmektedir. Karadağ % 30'u akademik ortaöğretim rotası yoluyla giren ve % 61'lik oranla mesleki yönlü yüksek öğretimin baskın olduğu tek ülkedir.

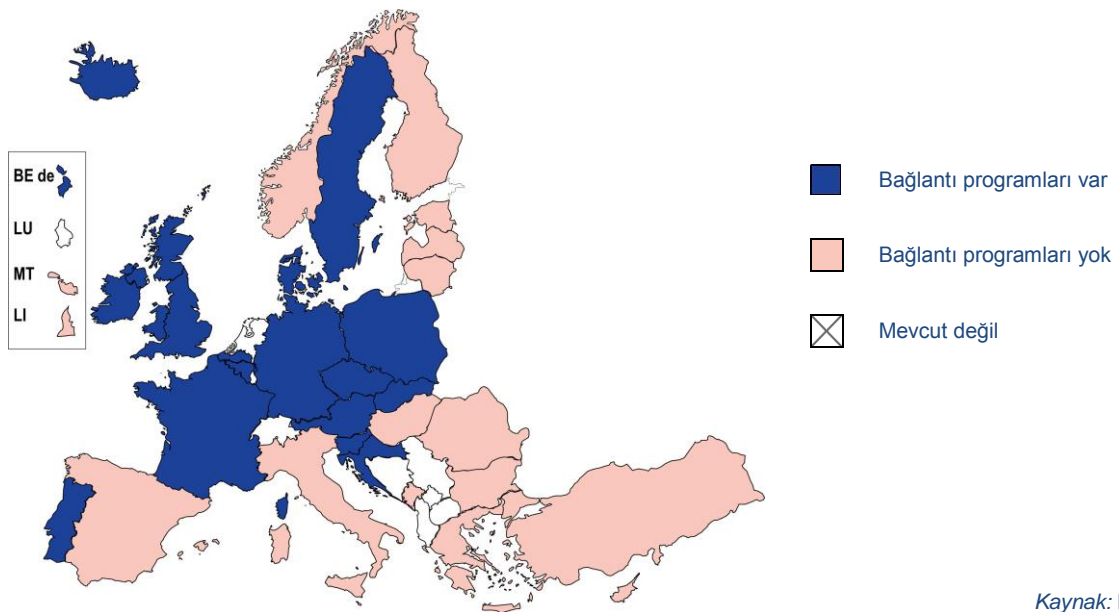
**Şekil 1.5: Yükseköğretime giriş rotaları ve öğrencilerin gözlenmemesi, 2012/13**



### 1.3.3. Programları birleştirmek ve önceki öğrenimin tanınması

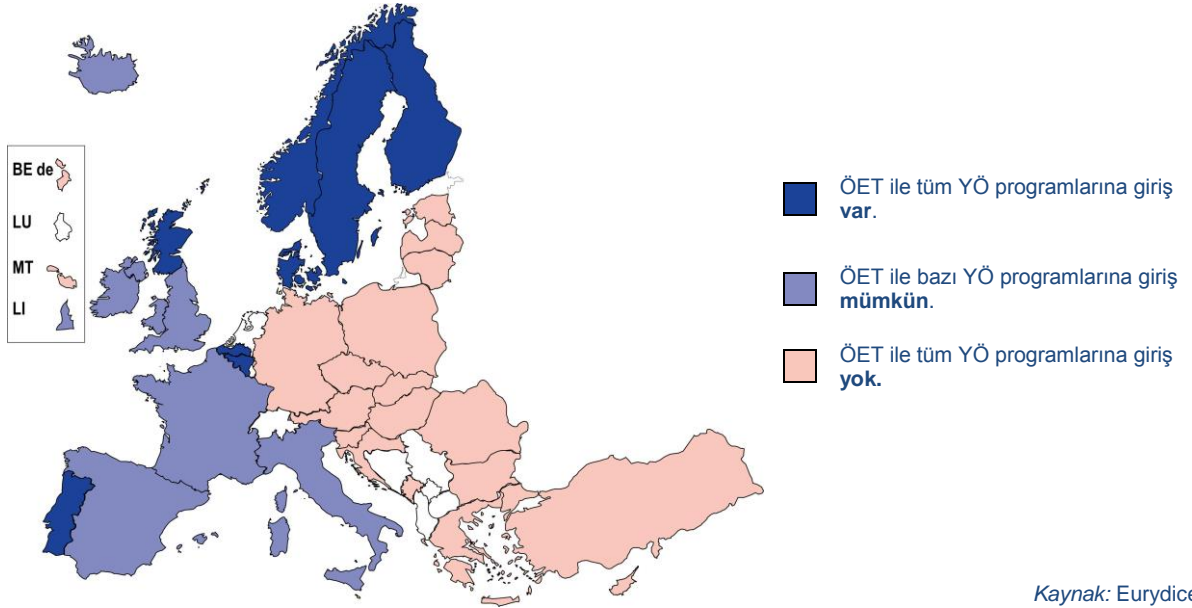
Yüksek öğretime erişim elde etme yöntemleri olarak programları birleştirmek ve önceki öğrenimin tanınması yükseköğretime giriş rotalarıyla yakından alakalıdır. Aslında bu gibi programlar ve uygulamalar yükseköğretime direk erişim hakkı sağlayan üst orta eğitimi her ne sebeple olursa olsun başarıyla tamamlayamamış vatandaşlara fırsat sağlamanın temel biçimi olabilir. Şekil 1.6 ve Şekil 1.7'nin gösterdiği gibi, programları birleştirme ve önceki öğrenimin tanınması Avrupa yükseköğretim sistemlerinin yaklaşık yarısının erişim özelliğidir ve kuzey ve güney Avrupa'daki en yaygın yöntemlerdir.

**Şekil 1.6: Bağlantılı programlar, 2012/13**



Birleştirme programlarının mevcut olduğu yerlerde, bu programlar genellikle hem üst ortaöğretimi tamamlamadan önce okulu bırakan vatandaşlara hem de yükseköğretime direk geçiş sağlamayan bir üst ortaöğretim türünü tamamlayanlara sağlanmaktadır. İspanya'nın durumunda birleştirme programları sadece ileri düzey mesleki eğitim için mevcuttur, üniversite yükseköğretim programları için değildir. Ayrıca kuzey ve batı Avrupa'daki ülkelerle güney ve doğudakiler kıyaslandığında aralarında ciddi farklılıkların olması kayda değerdir.

**Şekil 1.7: Önceki eğitimin tanınması (ÖET) 2012/13**



Kaynak: Eurydice.

Yaygın eğitim yoluyla öğrenmenin ve informal öğrenmenin tanınmasına dayanarak yükseköğretime kabulün onaylandığı ülkelerde uygulamaya yönelik farklı yaklaşımlar vardır. Örneğin İskandinav ülkelerinde ve Birleşik Krallıkta yükseköğretim kurumları kendi yöntemlerini düzenleme özerkliğine sahiptir. İspanya'da kanunlar hem böyle yöntemler için seçilebilir öğrenenlerin gruplarını hem de geleneksel olmayan adayların bilgi ve becerilerini değerlendirmede kullanılması gereken metod ve yöntemleri belirtmektedir.

#### 1.3.4. Aday öğrencilere danışmanlık

Hayatlarının gelişebilir dönemindeki (formative stage) insanlara danışmanlık sağlanması şüphesiz asıl gerekli şeydir – özellikle yükseköğretime talebin arttığı ve birçok yeni öğrencinin aile geçmişlerinde onlara uygun bir akademik yol belirlemeye yardım edecek çok az kültürel referans noktasına sahip olduğu bir dünyada. Tavsiyeler öğrencilerin yeni çevreye uyum göstermelerine yardım etmekte, beklentilerini netleştirmelerinde ve yükseköğretim tecrübelerini yorumlamalarında son derece önemli olabilir. Aday öğrenciler böylece ilerideki deneyimlerine hazırlanabilir ve sorular ve problemler önceden tahmin edilir ve cevaplanırsa yükseköğretime başlama deneyimindeki ilk kafa karışıklığı azaltılabilir. Akademik tavsiye ve danışmanlığın sağlanması bu nedenle öğrencinin okulu sürdürmesini geliştirme ve okulu bırakmayı azaltma noktasında kilit unsur olarak kabul edilmektedir.

Bu konuya verilen cevaplar iyimserliğe neden olmaktadır. Avrupa boyunca, tüm okul ve yükseköğretim öğrencilerine ücretsiz akademik danışmanlık sağlanması bir standarttır. Aslında görünüşe göre bu o kadar geniş çaplı bir uygulama ki sadece kamu hizmetlerinde boşluklar tespit edilebilen ülkeleri ayırmak mümkündür.

Karadağ hizmetlerinin sadece yükseköğretim kurumlarında yer aldığını, üst ortaöğretim öğrencilerinin okullarında olmadığını ifade etmektedir. Aksine, Hırvat ve Romanyalı öğrenciler okul düzeyinde akademik yönlendirme hizmeti bulabilmekteler fakat yükseköğretim kurumlarında bunu bulamamaktalar.

Bu olumlu görünen resme yapılması gereken son uyarı hizmetlerin varlığı bunların kalitesi ve uygunluğuyla alakalı hiçbir şey söylememektedir. Bu ancak kullanıcı deneyimini göz önünde bulunduran bir araştırmayla değerlendirilebilecek bir şeydir.

### **1.3.5. Üst ortaöğretimden yüksek öğretime direkt geçişi destekleme veya engelleme anlamında ölçütler**

Yükseköğretime giriş yaşı ile ilgili kültürel farklılıklar herkesçe bilinen bir olgudur. Yükseköğretim öğrencilerinin ortalama yaşlarına şöyle bir bakmak gösteriyor ki Belçika, Fransa ve İrlanda 20 yaşla ve İzlanda 26 yaşla diğerlerinden ayrılmaktadır (Eurostat, 2012). Bu bağlamda ve yükseköğretim harcamalarının mümkün olduğunca etkili ve yeterli sağlanmasıyla ilgili büyük kaygılar olduğunda ulusal yetkililer aday öğrencilerin yükseköğretim eğitimlerine başlayacakları zamanı seçmelerini etkileyecek tedbirler alabilirler.

Fakat ülkelerden gelen belirtiler bu tür tedbirlerin epey nadir olduğunu göstermektedir. Fransa'da yükseköğretime girmeye çalışırken ortaöğretim diploması olmayan öğrenciler için yaş şartı vardır. Fakat, Almanya öğrencileri eğitimlerine başlayacakları zamanı ertelemeye teşvik etmek için hazırlanmış tedbirlere özellikle değinir, ve buradaki belirgin amaç öğrencilerin ufuklarını genişletmesidir. Bu tedbirler aslında okulu bitiren öğrencilere yükseköğretim programına başlamadan önce başka bir ortamda deneyim sağlamak amacıyla bir dizi gönüllü sosyal ve kültürel program anlamına gelmektedir.

Beş ülke Alman yaklaşımının tam tersi bir etki elde etmek için düzenlenmiş direk tedbirler uygulamaktadır, ya da Finlandiya'nın durumunda uygulamayı planlamaktadır – yani öğrencileri yükseköğretim programlarına hemen başlamaya teşvik etmektedir. Bu ülkeler yükseköğretime başlama yaşı diğerlerine göre yüksek olan üç İskandinav ülkesini – Danimarka, Finlandiya ve Norveç- içeriyor. Finlandiya (2014 sonbaharından itibaren) ve Norveç'te, tedbir belirtilen yaş altındaki öğrenciler için öğrenim yeri kontenjanı ayırmaktır. Danimarka'da öğrencileri öğrenimlerine hemen başlayıp mümkün olduğunca kısa sürede bitirmelerine teşvik etmek için burs ve kredilerde maddi sınırlamalar vardır. Öğrenci desteğinin 30 yaşında kesilmesiyle, benzer sınırlamalar Malta'da da mevcuttur. İtalya'daki yaklaşım öğrencilerin ön kayıt olmalarına izin vererek ve bu şekilde yükseköğretime daha hazır ve daha bilgili olmalarını sağlayarak üst ortaöğretim okulları ve yükseköğretim kurumları arasındaki bağları güçlendirmektir.

Dolaylı tedbirlerin de mezuniyet zamanını azaltma üzerinde bir etkisi olabilir. Örneğin yedi ülkede (Belçika, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Fransa, Litvanya, Avusturya ve Portekiz) eğer bağımlı öğrenci belirlenmiş yaşı altındaysa – genellikle 24-25 – aileler aile yardımları için hak kazanmaktadırlar.

### **1.3.6. Yüksek öğretim kurumları için destekler**

Katılımı artırmaya ilştirilen abartılı önem karşısında ulusal hükümetlerin yetersiz temsil edilen gruplardan gelen öğrencileri araştırma, bulma ve elde tutmada başarılı olan yükseköğretim kurumlarını mükafatlandırmasını beklemek akla uygun bir davranış olacaktır. Fakat sadece iki ülke, İrlanda ve Birleşik Krallık (İngiltere, Galler, Kuzey İrlanda ve İskoçya), yükseköğretim kurumlarının katılımı artırması için finansman sağlamayı kasten teşvik olarak kullan sistemler kurmuştur. Üstelik bu durum bile tartışmaya açık çünkü katılımın artırılmasına önemli bir finansman tahsis edilmiş (Birleşik Krallıkta



(İngiltere) 2012/13'te 140 milyon £ dan fazla) olmasına rağmen bu finansman katılımı arttırmadaki başarıyı teşvik ya da ödül olarak değil daha çok engelleyicilerin ortadan kaldırılması için harcamaların karşılanması olarak amaçlanmıştır.

İrlanda ve Birleşik Krallık fon yetkilileri için, fonlama formülü yetersiz temsil edilen gruplardan gelen öğrencileri araştırıp bulma ve destekleme için ek maliyetleri olan kabul edilmiş bir gerçekliği yansıtmaktadır. Böyle daha çok öğrenciye sahip üniversitelerin daha çok fon almasının nedeni budur.

Diğer sistemlerdeki yükseköğretim kurumlarındaki fon teşviki eksikliği gösteriyor ki ya katılımı arttırma sadece İrlanda ve Birleşik Krallıktaki yükseköğretim kurumlarında ek maliyet gerektirmektedir ya da diğer sistemlerdeki ek maliyetler fon yetkilileri tarafından tam olarak tanınmış değildir. Birçok ülkenin birbirinden çok farklı yetersiz temsil edilmiş grupları etkili bir şekilde izlemeye çok az ihtiyaç duyduğu düşünülürse başarılı akademik ilerlemeyi güçlendirme ve yardım etme sürecinin içinde olan farklılık gösteren maliyetlerin gerçekten farkında olmamaları oldukça mümkündür.

Yükseköğretim kurumlarına teşvikin olup olmadığı sorusuna verilen cevapların 'Hayır, fakat...' ı takiben yetersiz temsil edilmiş gruplardan öğrencilere teşviki özetleyen bilgi şeklini alması da oldukça ilginçtir. Ülkeler bireylere verilen desteğin üzerine odaklanmayı kurumlara yapılan teşviklerin eksikliğini bir açıklaması olarak düşünebilir fakat bu ayrıca devletin yükseköğretim kurumlarına kabul sürecine müdahale etmenin kendi görevi olmadığını fakat belirli kararlar veren vatandaşları desteklemenin kendi görevi olduğunu düşündüğü kültürel bir gerçekliği ortaya çıkarabilir.

Hem kurumlara hem öğrencilere teşvik sağlanmasının ilginç bir örneği üniversiteler için açık erişim sistemi olan (grandes écoles için seçici bir erişim sistemiyle birlikte) Fransa'da bulunabilir. Fransa çok farklı türlerdeki ortaöğretim kurumlarından yükseköğretim kurumlarına (genel, mesleki, teknik) kadar uzanan 300'den fazla kurumla (*Cordées de la réussite*) ortaklık yürütmektedir. Bu ortaklıklar yükseköğretim kurumlarındaki öğrenci nüfusundaki sosyoekonomik eşitsizlikleri özel eğitim, akademik programlarla ilgili danışma, mesleki fırsatlar hakkında ve bazen konaklama ilgili yönlendirme yaparak azaltmayı amaçlıyor.

#### **1.4. Kurum ziyaretlerinden edinilen deneyim**

Kurum ziyaretleri bazı kurumların gerçek işleyişlerinin anlaşılmasını sağlamıştır ve üzerine düşünülmesi gereken bir çok konuyu gündeme getirmiştir. Ziyaret edilen sekiz kurumdan sadece bir tanesi (University College Cork) farklı öğrenci profillerinin erişimini genişletmek için bilinçli bir şekilde kendi strateji ve politikasını geliştirmiştir. Bu üniversitenin öğrencilerle alakalı en geniş çaplı bilgi toplayan üniversite olması da dikkat çekicidir. Bununla beraber, bütün kurumlar yükseköğretimde revaçta olan değişikliklere karşılık vermektedir ve birbirinden farklı deneyimleri bir çok konu ve sorunun vurgulanmasını sağlamıştır.

#### **İyi bir sistem iyi eğitim çıktılarını garanti etmez**

Bazı kurum ziyaretlerinde muhteşem bir kurumsal uygulamanın net bir resmi vardı ve bazılarında çok esaslı sistem organizasyonu onaylaması. Ghent Üniversitesi etkileyici tasarım özelliklerine sahip bir sistem içinde kurumsal düzeyde iyi bir uygulamayla ikisini bir araya getirmiştir. Üniversite ulusal anketten kaynaklanan yükseköğretim politikasının oldukça açık, esnek, öğrenci merkezli bir sisteme doğru gelişimi ana izlenimini doğrulamıştır. Bunlara ek olarak, üniversite kendini hızla artan öğrenci nüfusuna – son 20 yıl içinde yaklaşık 15 000 öğrenciden günümüz şeklindeki 38 000 öğrenciye artışla kaliteli öğretim ve öğrenme sağlama zorluklarıyla yüzleşirken bulmuştur.

Bu üniversite – Belçika'nın Flaman Topluluğundaki bütün yükseköğretim kurumlarıyla aynı doğrultuda öğrencilerin sosyal özellikleriyle ilgili çok iyi bilgi toplamaktadır. Bu nedenle günümüz öğrencilerinin sosyoekonomik profillerinin bu genişleme sürecinde çarpıcı bir şekilde değişmediğini doğrulayacak bilgiye sahiptir. Dolayısıyla sosyoekonomik düzeyi düşük gruplardan ve göçmen topluluklarından olan öğrenciler öğrenci nüfusunda yetersiz bir şekilde temsil edilmektedir. Üniversiteye erişim kazanmak için önceki öğrenmelerin, iş temelli öğrenmelerin tanınması gibi alternatif kabul yollarının kullanımı mümkün olmasına rağmen bu imkânlar nadiren kullanılmaktadır.

Ghent Üniversitesi ve genel anlamda Flaman sistemi açık ve herkes için erişilebilir olması planlanmış bir yaygın yükseköğretim sisteminin aslında gerçekte temel olarak geçmişle aynı öğrenci profilinin ihtiyaçlarına hizmet etme çelişkisinin altını çizmektedir.

Üniversitedeki muhataplarımıza göre bu çelişkinin açıklaması politika değişiminin dikkatini yetersiz-temsil edilen ya da dezavantajlı toplumsal gruplar üzerine toplamayıp sistemi bütün katılımcılar için geliştirmeyi amaçlaması gerçeğinde yatmaktadır. Bununla beraber, diğer toplumsal ve kültürel gerçeklerin, özellikle okul sisteminin organizasyonu ile ilgili olarak- dezavantajlı grupların fiilen hariç tutulmalarında yükseköğretim düzeyinde başlatılan pozitif ölçütlerden daha çok etkisi vardır.

Ayrıca üniversite temsilcileri sistem temel olarak 'açık erişime' dayandığı için üniversitenin bunun hangi öğrencinin girdiği üzerinde çok büyük bir etkisi olduğunu düşünmediğini açıklamışlardır. Dahası, akademik oryantasyon hizmeti iyi planlanmış ve etkili olmasına rağmen kısıtlı insan kaynaklarıyla çalışılmaktadır. Erişim açısından rolleri yükseköğretim düşünen üst ortaöğretim okulu öğrencilerine açık bilgi sağlamakla sınırlıdır. Bu okullara ziyaretlerle ya da okul öğrencilerini üniversiteye davet etmek yoluyla yapılabilir. Fakat hizmete farklı okul öğrenci profillerini hedefleyebilmesi için yeterince kaynak sağlanmamakta ve bu nedenle rolü sosyal geçmişlerine bağlı nedenlerden dolayı yükseköğretim düşünemeyen yetenekli genç insanların isteklerini arttırmaya odaklanacak kadar genişlememektedir.

Bu örnek iki şeyi açıkça gösterdiği için oldukça önemlidir; ilk olarak, katılımı arttırmada başarıyı garantileyecek bir politika formülü mevcut değildir, ikinci olarak, eşitsizlikler eğitimin çok daha önceki aşamalarında başladığından eğer öğrenci çeşitliliği açısından ciddi bir dönüşüm olacaksa bütün eğitim düzeylerinde ortak planlanan ve zamanla devam ettirilen bir çalışmaya ihtiyaç vardır

### **Doğru öğrenci grupları nasıl hedeflenir?**

Diğerlerine göre açık erişimi olan sistemlere yapılan diğer kurum ziyaretleri benzer bilgiler sağladı. Almanya'da, Aachen Teknoloji Üniversitesi'ne (RWTH) kayıt olma öncelikli olarak orta öğretim bitirme diplomasına – abitur- bağlıdır. Burada öğrencilerin genellikle ilk tercihlerine kabul edildikleri bir açık sistem vardır fakat bütün öğrenciler seçtikleri program için akademik kadro tarafından yeterli görülmez. Örneğin, mezuniyet belgesinde matematik notu çok yüksek olmadan mühendislik programlarına başvurmak mümkündür. Mezuniyet belgesi direk erişim sağlamayanlar için veya ek akademik desteğe ihtiyacı olanlar için destekleme dersleri mevcut olmasına rağmen üniversite genellikle bu derslerin onlardan en çok yararlanacak öğrenciler tarafından alınmadığını belirtti. Bu nedenle kurumlar için dikkate değer konulardan biri de sadece bazı ölçüt ve imkânların var olup olmadığı değil doğru öğrenciye ulaşmayı en iyi şekilde nasıl sağlayabilecekleridir.

Katılımı arttırmak için geliştirilen başarılı politikanın iyi bir örneği İrlanda'daki University College Cork'da bulunmaktadır. Burada katılımı artırma gündemi kapsamlı bir şekilde oluşturulmuştur ve üniversite yükseköğretime çekilen çeşitli gruplar arasında İrlanda'daki en geniş engelli öğrenci oranına sahiptir. Bunda İrlanda'daki katılımı arttırmak için olan finansman teşviklerinin de rolü vardır, bu da gösteriyor ki iyi planlanmış finansman teşvikleri istenilen sonuçları gerçekten başarabilir.

Erişim sağlamak için yetişkin öğrenciler mezuniyet belgesine sahip olmak zorunda değildir fakat bölümlerin belirledikleri kriterleri karşılamak zorundadırlar. Önceden öğrenmelerin tanınmasıyla (RPL) erişim mümkün olsa da bu resmi olarak onaylanan bir giriş yolu değildir. Geleneksel olmayan yolla yapıldığında erişim iş deneyimi bilgilerini ve gayri resmi olarak tanınan çalışmalarını içeren 'kişisel açıklamaya' dayanmaktadır.

Sosyo-ekonomik olarak zorlu olan bölgelerden gelen öğrenciler için bir erişim yolu giriş öncesi düzeyde önemli miktarda ve çeşitlilikte aktiviteler içeren 'UCC+' programıdır. UCC Cork bölgesi içindeki 32 okul ile ortaöğretimin ilk yılından son yılına kadar çalışır. UCC+ yoluyla erişim kriterleri; gelir, refah durumu, tıbbi kart, meslek, okul ve ikamet yeridir. Bu kriterler bir öğrencinin uygunluğunu belirler fakat bir yer garanti etmezler. Ayrıca belirlenen kriterlerden yeterli puanı alamamış olan öğrenciler için ayrılmış belli bir sayıda yer vardır.

Tipik olmayan giriş yolları için özel kurallar vardır: DARE (engelli öğrenciler için) yoluyla giriş sağlamak ve engellilik için destek alabilmek için öğrencinin resmi olarak tanınan bir engeli olmak zorundadır. DARE ve HEAR (sosyal olarak dezavantajlı olanlar için) yoluyla giriş için, giriş puanları sınırlarında azaltma vardır. Hem sosyal, akademik hem de mesleki öğeleri olan giriş dersleri temeldir. Hem bütün öğrenciler için öğrenci danışmanları işbirliğiyle hazırlanan genel girişler hem de özel giriş yollarıyla gelen öğrenciler için odaklı bir oryantasyon ve kabul vardır. Aslında, öğrenci nüfusunun artırılması öğrencileri destekleme ve yönlendirme hizmetleri üzerinde baskı yapmaktadır. Öğrenci destekleme hizmeti zaten baskı altında olduğundan, ek desteğe ihtiyacı olan öğrenci sayısındaki artış şüphesiz yönlendirme ve destekleme hizmetlerinin üzerine daha çok baskı yapacaktır.

### **Öğrenci profiline dair veri toplamaya yönelik güçlü çeşitlilik uygulamaları**

Kurum ziyaretleri öğrenci profiline dair veri toplamaya alakalı farklı uygulamalara ilişkin ulusal bilgi doğrulamıştır. Bazı durumlarda, üniversiteler bireysel özelliklerle alakalı veri toplama ve kullanma konusunda veri koruma kanunları tarafından kısıtlandıkların bildirmişlerdir. Örneğin RWTH ve Aachen'de öğrenci özgeçmişleriyle ilgili kaydedilebilen tek bilgi yaş, cinsiyet ve ortaöğretim sertifikasının (abitur) nereden alındığıdır. Yelpazenin diğer ucunda, University College Cork İrlanda Eşit Erişim Anketi yoluyla yeni girişlilerin sosyoekonomik, etnik ve engellilik durumlarıyla ilgili veri sağlamak zorunda olduğu kadar bütün yeni girişliler, devam eden öğrenciler ve mezunlar hakkında da bilgi sağlamak zorundadır. Benzer bir şekilde Ghent Üniversitesi de Bakanlığa öğrencilerin tanımlanmış birçok sosyal özellikleri hakkında rapor hazırlar ve ayrıca eğer isterse izleme amacıyla ek bilgi de toplayabilir. Diğer üniversiteler veri toplama uygulamalarıyla ilgili bu durumların arasında yer alır, fakat bu alandaki uygulamaların çok çeşitli olduğu açıktır.

### **Sonuçlar**

Avrupa politika belgelerinin yükseköğretimin sosyal boyutunu vurgulamasına ve ülkeler Bologna sürecinde stratejiler geliştirip ölçülebilir hedefler belirleyeceklerine taahhüt vermiş olmalarına rağmen çok az ülke gerçekten belirlenmiş gruplar için katılım ve kazanım hedeflerini belirlemiştir. Buna rağmen, bu ülkeler ulusal düzeyde meydana gelen bir hareket ve incelenecek ilginç politika modelleri olduğunu gösteren ilginç geliştirme örnekleri sunmaktadır.

Rapor sonuçları gösteriyor ki birçok yükseköğretim sisteminde sosyal boyut özelliklerinin sistematik izlenmesi daha yeni normal bir uygulama olmuştur bu nedenle kat edilecek daha çok yol vardır. Hangi öğrenci özelliklerinin izlendiği ve yükseköğretim süreci boyunca hangi aşamalarda olduğu konusunda da dikkate değer bir çeşitlilik söz konusudur ve bu da Avrupa çapında erişimi arttırmadaki gelişimin geniş resmini elde etmenin mümkün olması için gidilecek uzun bir yol olduğunu işaret etmektedir.

Ulusal düzeyde, yükseköğretimde yetersiz temsil tartışmasının önemli bir bölümü olan birçok meselenin çoğu zaman izlenmediği görünmektedir. Göçmen durumu verisi 13 sistemde toplanırken, öğrencilerin ve personellerin etnik kökenleriyle ilgili veriler sadece sekiz sistemde toplanmaktadır. Bu arada sadece 13 sistem öğrencilerin yükseköğretime girmeden önceki iş piyasası durumuyla ilgili veri toplamaktadır. O nedenle politika ve izleme uygulamaları arasındaki bu kopukluk ele alınması gereken bir meseledir.

Veri toplansa bile bundan her zaman tam olarak faydalanılmamaktadır. On yıllık süreçte meydana gelen temel değişiklikler sorulduğunda, 19 sistem – öğrencilerin farklı özellikleriyle ilgili bilgi toplayan bir çoğunluğu içeren- öğrenci çeşitliliği ile ilgili değişiklikler hakkında rapor hazırlayamadılar.

İzleme de giriş yollarıyla ilişkili olan bir konudur. Birçok ülkede alternatif giriş yolları erişimi arttırmaya yardım eden ölçütlerden biri olarak geliştirilmiş olsa da gerçekten bu olası farklı yollarla girmiş öğrencilerin sayısının resmi bir izlemesi yoktur. İzlemenin var olduğu ülkelerde genellikle yükseköğretime girişin temel yolu olan baskın bir yol biçimi vardır. Önemli bir oranda yeni girişlinin alternatif yolunu açıklayan oldukça az örnek vardır. Bu sonuçlar alternatif giriş yollarının planlanan nüfus için neden çekici görünmediği sorusunu gündeme getirmektedir.

Hem programları birleştirme hem de önceki öğrenimin tanınması Avrupa yükseköğretim sistemlerinin neredeyse yarısının erişim özelliğidir. Fakat bu konuda gözle görülür net bir coğrafi ayrım vardır ki kuzey ve batı Avrupa en yaygın oldukları yerlerdir.

## BÖLÜM 2: ÖĞRENCİYİ EĞİTİMDE TUTMA

### 2.1. Giriş: Öğrenciyi eğitimde tutmayı anlamak ve okul terki

Avrupa Birliği 30-34 yaşındaki yükseköğretim kazanımlı ya da dengi oranının 2020'ye kadar en az %40 olmasını hedeflemektedir. 2011 Avrupa yükseköğretim sistemleri modernizasyon gündemindeki bildirim yükseköğretim kazanımlarını arttırmanın yükseköğretime erişim ve katılımı arttırma (yükseköğretime daha çok insan getirerek) ile tamamlama oranlarını geliştirme (mümkün olduğunca az öğrencinin okulu bırakmasını sağlayarak) üzerinde çift yönlü bir odaklanma gerektirdiği üzerinde durmaktadır. Yükseköğretimde başarı seviyesini yükseltmek Avrupa'nın toplumun daha geniş bir kesitini yükseköğretime çekmesi ve okul terk oranlarını azaltması gerektiğini şart koşan bildirim ile birlikte üye ülkeler ve yükseköğretim kurumları için temel meselelerden biri olarak belirlenmiştir(Avrupa Komisyonu 2011, s. 3).

Öğrenciyi eğitimde tutmayla ilgili olan bu bölüm üç kısma ayrılmıştır. İlki öğrenciyi eğitimde tutma ile alakalı ulusal politikaları açıklamaktadır ve resmi belgelerdeki tanımları ve amaçları kapsamaktadır. Ayrıca bu bölüm öğrenciyi eğitimde tutma ve tamamlama ile ilgili ülkelere özgü hedefleri de sunmaktadır. Bunlara ek olarak, ilk kısım öğrenciyi eğitimde tutmanın gelişmesine odaklanan yükseköğretim kurumlarına ve öğrencilere yapılan hem mali hem de mali olmayan teşvikleri tanımlamaktadır. İkinci kısım öğrencilerin okulu tamamlama oranlarının ölçülmesiyle ilgilidir ve üçüncü kısım okul terk oranlarının hesaplanma yöntemleriyle ilgili bilgi sunmaktadır.

#### 2.1.1. Güncel eğitim alanyazınından temel bulgular

Genelleyici ve herkesin üzerinde anlaşıldığı öğrenciyi eğitimde tutma ve okulu bırakma tanımları mevcut değildir. Genel olarak kabul gören eğitimde tutma kavramı öğrenenlerin ne ölçüde yükseköğretim kurumunda kaldığı ve verilen zaman dilimi içinde çalışma programlarını tamamlamak için ne ölçüde ilerleme kaydettikleridir. Bu kavrama bağlantılı olarak, 'okulu bırakan' kavramı yükseköğretim programını tamamlamadan ve mezun olmadan önce programdan ayrılan bireyler olarak anlaşılabilir. 'Tamamlanma oranı' ifadesi öğrenimlerini tamamlayacak tahmini yeni başlayan öğrenci oranını ifade etmektedir. Bazı ülkelerde, tamamlanma oranı 'tamamlamadan önce ders değiştireceklerin oranını kapsayacaktır' (Quinn 2013, s. 61). Benzer bir şekilde, eğitimde tutmanın sıklıkla kullanılan iki tanımı da tamamlayana kadar yükseköğretimde kalma ve kayıttan bir yıl sonraki yükseköğretimde öğrenci oranıdır (Gazeley ve Aynsley 2012, s. 5).

Öğrenciyi eğitimde tutmada gelişme kaydetmek için yükseköğretim kurumlarının farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını belirlemesi ve desteklemesi önemlidir. Araştırma gösteriyor ki birinci sınıf öğrencilerine ve onların beceri gelişimine özel önem verilmelidir. Bilgi, danışma ve rehberlik sağlama öğrenciyi eğitimde tutma ve başarılı olmayı destekleyen temel girişimlerden biridir (Gazeley ve Aynsley, 2012).

'Öğrenciyi eğitimde tutma temel bir performans göstergesi olmasına rağmen aslında bu katılımı arttırma gündeminin bir parçası olarak yükseköğretime getirilenlerin ilgili kişi olumlu bir seçim yapmadığı durumlardaki tamamlamama bedellerinden psikolojik, maddi ve duygusal olarak etkin bir şekilde korunmasını sağlayan bir sosyal adalet meselesidir' (Gazeley ve Aynsley 2012, s. 15). Quinn tarafından belirtildiği gibi, okulu terk yükseköğretim politikaları ve uygulamalarından olduğu kadar sosyal faktörlerden de etkilenmektedir (Quinn 2013, s. 60). Aslında, öngörülen yükseköğretime katılımı arttırma amaçlarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için yükseköğretimde ulusal politikaların var olması kadar somut ölçütlerin benimsenmesi ve bunların takip edilmesi de çok önemli adımlardır.

## 2.2.Öğrenci tutmaya dair ulusal politikalar

### 2.2.1. Tanımlar

Öğrenciyi eğitimde tutma, tamamlama, mezun olma ve okulu terk gibi terimler sıklıkla politika belgelerinde kullanılsa da bunların kesin tanımları ülkeden ülkeye farklılık gösterebilir. Bazı eğitim sistemleri bu ifadelerden hepsini ya da en azından bir kısmını tanımlasa da, birçok ülke bunları tanımlamadan kullanmaktadır. Araştırma sonuçlarının gösterdiğine göre bunları tanımlayan ülkeler farklı unsurları farklı zaman dilimlerinde farklı şekillerde bir araya getirmektedirler (Quinn 2013, s. 61).

Yanıtlarında ülkelerin yaklaşık üçte ikisi kendi yükseköğretim sistemlerinde eğitimde tutma, tamamlama ve okulu terk terimlerini tanımladılar. Bazı ülkeler bu terimlerin tanımlarının istatistiki veri toplamak için geliştirildiğini fakat idari belgelerde yer almadığını açıklamaktadır. Bununla birlikte, birçok ülke bu terimleri tanımlamasa bile bunları yasalarında ve diğer resmi evraklarda kullanmaktadırlar. Örneğin Çek Cumhuriyeti bu terimlerin resmi olarak tanımlanmadığından fakat ulusal olarak ve kurumsal olarak yayınlanan yükseköğretimle ilgili belgelerde ve raporlarda yaygın bir şekilde kullanıldığından bahsetmektedir. Böylece onların yorumunu çeşitli belgelerde yakalamak mümkündür. Benzer bir biçimde, Macaristan da eğitimde tutma ve tamamlama terimlerini yükseköğretim yasalarında kullanmasına rağmen bunları tanımlamamıştır.

Üç terim arasında tamamlama en sık biçimde tanımlanandır. Tamamlamanın tam tanımları bir örnek değildir ve çeşitli boyutların altını çizmektedir. Bazı eğitim sistemleri programın son yılında başarılı sınav ve mezun olmaya odaklanmaktadır (Belçika (Almanca konuşan ve Flaman Toplulukları) ve Polonya). Diğer ülkeler tanımlarında kredileri ('gerekli kredi sayısı') yılları ('belirli yıl sayısı') ve öğrenim süresi ile ilgili diğer formülasyonları ('nominal-yazılı uzunluk/belirlenmiş zaman') da içerirler (Yunanistan, İspanya, Fransa, Karadağ ve Norveç). Son olarak, Avusturya ve İsveç tamamlamayı ara kesit ölçümü kavramını kullanarak tanımlar. Bu demektir ki tamamlamayı belirli bir yıl önce programa girenlerden bir resmi yıl içinde mezun olanlar olarak düşünmektedirler.

Birkaç ülke eğitimde tutmanın tanımını vermektedir. Öğrenenlerin yükseköğretim kurumunda ne ölçüde kalıp ilerleme kaydettiğine odaklanmaktan öte, birçok ülke genellikle eğitimde tutmayı öğrencinin ilerlemesi için 'gerekler' açısından tanımlamaktadır. Örneğin, öğrenimin fiilen başarıyla tamamlanabilmesi için bir uzunluk üst sınırı belirlemektedirler. Ayrıca, eğitimde tutma sınavlarda belli notlara ulaşmakla da bağlantılı olabilir.

Bir sonraki yıl için kabul edilen öğrenci her bir sınavdan en az %50 almak ve toplamda en az %60 genel ortalamaya sahip olmak zorundadır **Belçika (Almanca Konuşan Topluluk)**.

**Çek Cumhuriyetinde**, istatistiksel tanım yükseköğretim kurumunda bir öğrenim programına başlamış ve şimdiye kadar bitirmemiş ya da üç yıldan daha uzun bir süre ara vermemiş öğrencileri belirtir. Yükseköğretim kurumları genellikle kendi Öğrenim ve Sınav Yönetmeliklerinde ara verme sürelerinin sayıldığı ya da sayılmadığı 'azami öğrenim süresi' belirler.

**Yunanistan'da**, öğrenim süresi belirleyici müfredat programına göre niteliği kazanmak için gerekli dönem süresini, dörde kadar yükseltilebilir dönemler, aşmaz.

Öğrenciler bir dönemden diğerine ya da bir yıldan diğer yıla başarılı bir şekilde yeniden kayıt yapsalar da yapmasalar da (**Norveç**) aynı yükseköğretim kurumuna aynı alanda ya da kurum içinde farklı bir yerde devam ederler (**Birleşik Krallık- İskoçya**).

Okulu terk terimi genellikle küçük düşürücü olarak düşünülür, nadiren kullanılır ve genellikle devam etmeme, tamamlamama ya da eğitimin duraklaması gibi daha resmi, daha bürokratik terimlerle değiştirilir.

Okulu bırakmanın istatistikî tanımlarını veren ülkeler çok benzer bir anlatım biçimi kullanırlar. Belirli bir akademik yıla kaydedilen fakat 'bir sonraki yıl' kaydedilmeyen öğrencilerdir (Finlandiya, Portekiz ve Birleşik Krallık). Birleşik Krallık yarı zamanlı eğitimler için 'iki yıl sonra' sürecini koyarak tanımı genişletmiştir.

Bazı ülkeler öğrencilerin öğrenimlerini bitirmeleri gereken aksi halde okulu terk etmiş sayılacakları azami öğrenim süresi belirler:

*Exmatrikulation* **Belçika (Almanca Konuşan Topluluk)** tarafından tanımlandığı kadarıyla Standard öğrenim süresinin iki katından fazlasına ihtiyacı olan kişilerle ilgilidir.

**Çek Cumhuriyetinde** okulu terk öğrencilerin bir yükseköğretim kurumunda öğrenime başlaması ve öğrenimlerini başarıyla tamamlamaları ya da üç yıl üst üste aynı eğitim düzeyinde eğitim görmemeleri anlamına gelmektedir. Eğer bir öğrenci aynı zamanda birden fazla programda eğitime başlar bunlardan sadece bir tanesini bitirirse bu okulu terk olarak düşünülmemektedir.

Birkaç ülke okulu terki takip eden akademik yılın başında kayıt olmaması ile özellikle ilişkilendirmektedir (İspanya, İtalya, Norveç).

### 2.2.2. Amaçlar ve hedefler

Muhatap ülkelerden gelen bilgilere dayanarak, öğrenciyi eğitimde tutma politikalarının hedefleri şu ana özelliklere sahiptir:

#### 1.Öğretimi hızlandırma: Çalışma programlarının normal bir süre içinde tamamlanması

Yaygın yükseköğretim eğitimi ve ekonomik kısıtlamalar çağında, lisans için zamanı sınırlandırma kamu finansmanını kullanmadaki etkililiği geliştirme gündeminin temel bir ögesi olabilir. Bazı ülkeler öğrencilerin öğrenimlerini düzenli bir zaman diliminde bitirmelerine teşvik eden çeşitli ölçütler benimsemişlerdir. Danimarka, Macaristan, Slovenya ve Norveç gibi ülkelerin yükseköğretim hedefleri bu eğilim ile uyumlu örnekler bulundurmaktadır. Danimarka son yıllarda odağın öğrencileri yükseköğretime daha erken/genç başlamaları ve daha hızlı bitirmelerine teşvik etme üzerinde olduğunu vurgulamaktadır. Macaristan da yükseköğretim kurumlarından öğrenciyi eğitimde tutmaya önem vermelerini ve öğrencileri çalışma programlarını sınırlı bir zaman dilimi içinde bitirmeye teşvik etmelerini istemektedir. Benzer bir biçimde, Slovenya tamamlama oranlarını iyileştirmeyi ve öğrenimi bitirmek için gerekli süreyi kısaltmayı vurgulamaktadır. Daha iyi bir tamamlama oranı çalışma programlarının nominal/itibari uzunluğunun yükseköğretim kalitesinde temel kriter olduğu Norveç Yükseköğretim Kalite Reformunun da hedeflerinden biridir.

Bu bulgular son yıllarda oluşan öğrenim için mevcut zamanın sınırlandırılmasına olan açık bir eğilimi göstermektedir.

#### 2.Belirli bir çalışma alanına, devre ya da öğrenci grubuna odaklanma

Bazı ülkelerde bütün öğrencilerin tamamlama sürelerine önem verilmesine yönelik bir eğilim olsa da İspanya ve Birleşik Krallıkta (İskoçya) stratejik belgelerinde belirli öğrenci grupları üzerinde durmaktadır. Birleşik Krallıkta (İskoçya), genel anlamda öğrenciyi eğitimde tutmayı iyileştirmek için olduğu kadar yoksun bölgelerden gelen öğrencilerin eğitimde tutulma oranlarını artırmak için de özel bir hedef vardır. İspanya da öğrenciyi eğitimde tutmayı iyileştirme genel politikası içinde öğrencilerin cinsiyet eşitliği ve engelli insanların üzerinde durmaktadır.

Birkaç ülke genellikle ekonomik gelişim için verilen önem için öncelik olarak görülen çalışma alanlarının tamamlanmasına özel ilgi göstermektedir. Bu duruma örnek olarak matematik, bilim ve teknolojinin odak olduğu Estonya, İrlanda, Karadağ ve Polonya verilebilir.

Bahsi geçen bütün ülke örneklerinde, bilgi ekonomisinin ihtiyaçlarını besleyecek hedeflerin belirlenmesi için bilinçli bir çaba vardır. Ekonomik ihtiyaç ve sosyal adalet hedeflerini birleştirirken daha iyi eğitilmiş bir iş gücünü güvence altına almak için çaba harcamaktadırlar.

### 3. Açık erişim politikası sürdürürken okul bırakmaları azaltma

Birçok ülke yükseköğretime kabul için seçici olmayan ya da açık erişim politika yaklaşımı uygulamaktadır (bkz. Bölüm 1). Fakat kanıtlar gösteriyor ki bu tür sistemlerde bırakma oranları daha çok yükselme eğilimindedir. Bu nedenle Avusturya gibi belirli ülkeler açık erişimi sürdürürken okulu bırakmayı azaltmak için özel çaba sarf etmektedir.

**Avusturya** yükseköğretime girişin düzenlenmesi ve en popüler çalışma programlarındaki öğrenci nüfusunun artmasının gerektiğini, fakat aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının 'açık erişim' yükseköğretim politikasını sürdürürken yüksek okul bırakma oranlarını düşürmek için çaba harcamaları gerektiğini ileri sürmektedir.

Bazı çalışma alanlarıyla sınırlı genel bir açık erişim politikasıyla İtalya ve üniversitelere açık erişimi ve mesleki yükseköğretim bölümüne sınırlı erişimi olan Kıbrıs (bkz. Bölüm 1, Şekil 2.1) da okulu bırakmayı azaltmaya olan ihtiyacı belirtmekte ve bunu kendi temel yükseköğretim amaçlarından biri olarak göstermektedirler.

### 4.Hedefler

Eğitimde tutma oranlarındaki iyileşme ile alakalı net ve kesin hedefler bulmak çok yaygın değildir. Bunun yerine ülkeler genellikle kapsayıcı bir okul bırakmanın azaltılması ve öğrenimlerin tamamlanması ve eğitimde elde tutmanın güçlendirilmesi hedefinden söz etmektedirler. Ayrıca, birçok ülke yükseköğretim eğitimi kazanımları için AB 2020 ulusal hedefleri işaret etmektedir (AB'nin hedefi 30-34 yaş arası insanların %40'ına erişmektir). Bununla birlikte şu da belirtilmelidir ki AB hedeflerine yapılan göndermeler özellikle öğrenci tutma ve okul terki oranları ile bağlantılı değildir çünkü kazanım hedefleri öğrenci tutmada herhangi bir iyileşme olmadan da başarılabilir.

Bunlara rağmen, birçok ülke belirli hedefler koymuştur:

**İrlanda**'daki BIT Hareket Planı 2014'e kadar üniversitede %7 ve FeTeMM alanlarındaki teknoloji enstitülerinde %9 oranında öğrenci tutmayı iyileştirme hedefi belirlemiştir.

**Mısır** öğrenimlerini altı yıllık öğrenim süreci içinde tamamlayamayan öğrencilerin sayısını azaltmak amacıyla sürekli başarısız olan öğrenci sayısını azaltmaya çalışmaktadır.

**Slovenya** yükseköğretim kurumlarına kaydolan ve mezun olamayan öğrencilerin yüzdesinin 2020'ye kadar üçte iki oranında düşürülmesi gerektiğini belirtmektedir, şimdiki oranı %35'tir.

**Finlandiya** yeni teknik üniversite mezunlarının yaş ortalamasını 24,1'e ve yüksek lisans mezunlarının yaş ortalamasını 26,3'e düşürmeyi hedeflemektedir.

Öğrenci tutma ve tamamlama bütün **Birleşik Krallık** yükseköğretim kurumlarında (HEI) Yükseköğretim İstatistikleri Kurumu (HESA) tarafından ölçülmektedir. **İngiltere**'de YÖKler HESA'nın katılımı artırma ve öğrenci tutma performans göstergeleri ve temel ölçütlerine karşı YÖKlerin erişim performansını hesaba katarak Adil Erişim Ofisi tarafından değerlendirilen Erişim Anlaşmaları yapmaktadırlar. Bu arada, **İskoçya**'da veriler üniversite Çıktı Anlaşmalarında düzenlenen öğrenciyi tutma hedeflerindeki ilerlemeyi ölçmek için kullanılmaktadır. 2012/13 akademik yılı için, YÖKler İskoç Çoklu Yoksunluk Göstergesinde(SIMD 20/40) tanımlanan nüfusun en yoksun %20 ve %40 kategorilerinden gelen öğrencileri okulda tutmayı geliştirme ve devam ettirme hedeflerini belirlemiştirler, ayrıca burada bütün çevrelerden gelen öğrencilerin tutulması üstünde devam eden bir odaklanma söz konusudur. Koyulan kesin hedefler kurumlar tarafından değişmektedir.

**Karadağ**'da, hedef okulu terk edenlerin yüzdesini 2020 de %10'a indirmek ve doğal bilimler ve teknoloji programlarındaki mezun öğrenci sayısını yıllık olarak %10 oranında artırmaktır.



### 2.3. Ölçütler

Merkezde belirlenen amaçlara ve hedeflere ulaşmak için bölgesel ve kurumsal düzeyde ulusal sistemler içinde somut ölçütler planlanmak ve uygulanmak zorundadır. Bölüm 2.3.1 öğrenciyi eğitimde tutmayı amaçlayan ölçütleri tanımlarken Bölüm 2.3.2 öğrencilere ve yükseköğretim kurumlarına yapılan maddi ve maddi olmayan somut teşviklerden söz etmektedir.

#### 2.3.1. Öğrenci tutma ve okul terkine dair genel ölçütler

##### Öğrenci Tutma

Ülkeler öğrenciyi tutmayı ve yükseköğretim eğitimlerinin tamamlanmasını desteklemeyi amaçlayan çeşitli ölçütler sunmaktadır. Bazı eğitim sistemleri öğrencilere çalışma yüklerinde ve bunun daha iyi anlaşılmasında yardım etmeye çabalayan öğrenci merkezli ölçütleri vurgulamaktadır. Ülkeler ayrıca öğrencilere yükseköğretim kurumunu terk etmeden program değiştirmelerini sağlayarak yönünü değiştirme politika sistemi sunabilirler (Belçika- Fransız ve Flaman Toplulukları). Fransa gibi diğer ülkeler öğrenci tutma oranını iyileştirmeyi amaçlayan genel bir paket destekleme ölçütü geliştirmiştir.

Danimarka çalışmalarının düzenlenmesiyle alakalı birçok somut ölçüt benimsemiştir. Öğrenciler her akademik yıl 60 AKTS ye denk eğitim kurslarına ve sınavlara kaydolmak zorundadır. İlk sınav kaydının geri alınma imkânı yürürlükten kaldırılmıştır. Öğrencilere çalışmalarının içeriğinde yardımcı olabilmek için bütün yükseköğretim kurumları 2020'ye kadar yaz kurslarının teminini artırmak zorunda kalmıştır. Eşit bir biçimde, öğrenciler için diğer bir kurum temelli ölçüt başka bir kurumdaki çalışmalarına kredi transferi için ve çalışma programının değişimi için daha iyi bir çerçeve sağlamaktır. Lisans ve lisansüstü programlar arasında daha iyi geçişler de sağlanması gereken hedeflerden biridir. Üniversitelerin Bilim, Yenilik ve Yükseköğretim Bakanlığı ile yaptığı kalkınma sözleşmesinde üç ile beş arasında Bakanın belirlediği mecburi hedefler ve üç ile beş arasında üniversitenin kendisinin seçtiği hedefler vardır. Mecburi hedeflerden biri öğrencilerin çalışmalarını çabukça bitirmeleridir.

Ülkeler ayrıca merkez düzeyde yükseköğretim kurumlarının uygulamalarına dayanan bir durumu inceleyebilir ve iyi uygulamaların değişimine katkı sağlamaya çalışabilirler.

**Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda)** öğrenci tutmaya ilişkin kurumsal analizleri ve iyi uygulamaları belirlemek, değerlendirmek ve yaymak için projeler yürütmektedir. Tek tek üniversiteler kendi planladıkları öğrenci tutma yaklaşımlarını erişim anlaşmalarında ifade etmektedirler fakat sayısal hedefler koymak zorunluluğu yoktur.

**Birleşik Krallık (İskoçya)**'da, İskoç üniversitelerine mali kaynak sağlayan İskoç Fon Kurulu (SFC) her bir üniversite ile ayrı çıktı anlaşmaları yapmaktadır. Çıktı anlaşmaları üniversitelerin öğrenci tutmayı geliştirmek ve ölçmek için mevcut durumda ne yaptıkları ve ne yapmayı amaçladıklarını ana hatlarıyla belirtmektedir. Uygun olduğunda, SFC yükseköğretim kurumlarının iyileştirilmiş öğrenci tutma ve mevcut öğrenci tutma oranını devam ettirme hedeflerini onaylamaktadır.

##### Okul Terki

Eğitim sistemleri öğrencilerin okulu terk etmelerine çeşitli açılardan yaklaşmaktadırlar fakat okul terki oranını düşürme hedefini paylaşmaktadırlar. Yaklaşımlar ya kurumlardaki meseleler üzerine eğilmektedir ya da öğrencilere yönelik politikalar tasarlamaktadır. Kurumlara odaklananlar okul terki oranını düşürmek için onları motive edecek bir yol bulmaya çalışmaktadırlar. Örneğin, Belçika (Flaman Topluluğu) yükseköğretim kurumlarının öğrenci tutmaya özen gösterilmesi için maddi bir teşvikinin olduğu anlamına gelen yükseköğretim kurumlarının çıktı finansmanını vurgulamaktadır. Öğrenimini tamamlayan daha az öğrenci gerçekten daha az finansman sağlama anlamına gelmektedir. Avusturya okul terki ile ilgili problemleri ele almak için üniversitelerle performans anlaşmaları yapmaya karar vermiştir.

Birkaç ülkedeki yükseköğretim kurumları öğrencileri hedeflemektedir ve öğrencileri öğrenimlerini başarılı bir şekilde bitirmelerine yardım eden süreçler uygulamakta ve böylece okul terki

önlemektedir. Örneğin, Kıbrıs'ta üst üste başarısız olan öğrenciler yükseköğretim kurumları tarafından belirlenmekte ve daha fazla akademik yönlendirme sağlanmaktadır.

Yükseköğretimi terk ettikten sonra öğrencileri takip eden ülke örneği bulmak zordur. Fakat Birleşik Krallık'taki Yükseköğretim İstatistik Kurumu (HESA) öğrencilerin aynı kurumda öğrenimine devam edip etmediğini, başka bir kurumda öğrenim görüp görmediğini veya yükseköğretimden tamamen ayrılıp ayrılmadığını takip etmektedir.

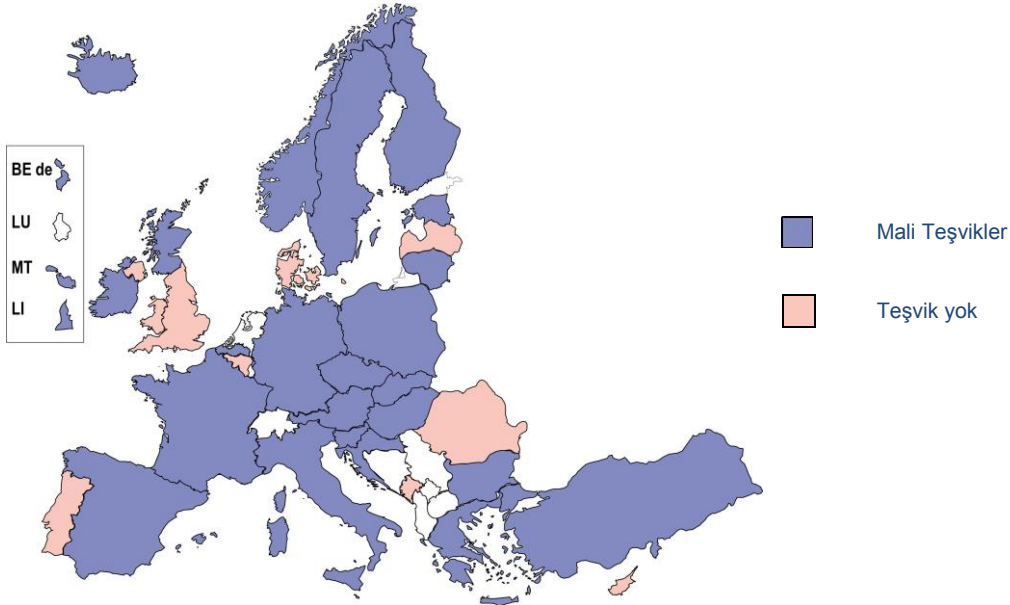
### 2.3.2.Yükseköğretim kurumları ve öğrenciler için teşvikler

#### Öğrencilere Teşvikler

26 eğitim sistemi öğrencileri öğrenimlerini kısıtlı bir süre içinde bitirmeye özendiren mali teşviklerin olduğunu belirtmiştir.

Sadece sekiz eğitim sistemi öğrencileri öğrenimlerini kısıtlı bir süre içinde bitirmeye özendiren teşviklerin olmadığını dile getirmektedir. Bu durumların bazılarındaki teşviksizlik ulusal harç ve destek sistemlerinin doğasıyla yakından ilişkilendirilebilir. Örneğin, belli bir miktarda harç ödeme gerekliliği birçok öğrenciyi öğrenimlerini normal zaman dilimi içinde bitirmeleri için yeterince motive eden bir faktör olabilir.

**Şekil 2.1: Kısıtlı bir zaman diliminde programlarını tamamlamaları için öğrencilere teşvikler, 2012/13**



Kaynak: Eurydice.

#### **Ülkeye özgü not**

**Danimarka:** Teşvikleri 1 Ocak 2015 itibarı ile uygulamayı düşünmektedir.

Harçlar resmi olarak okul ücretlerinin olmadığı bazı ülkelerde bile önemli bir araç olarak görülebilir. İdari ücretlerin ya da devlet destekli yerlerin olduğu eğitim sistemlerinde öğrenciler sadece eğer idari belgelerce belirlenen normal öğrenim süresini aşarlarsa harç öderler (Çek Cumhuriyeti, Litvanya, Macaristan, Slovakya ve Türkiye). İspanyanın durumunda ise eğer öğrenciler belirli bir derse birden fazla kez kayıt olurlarsa okul ücretinin daha büyük bir oranını ödemektedirler. .

İspanya'daki öğrenciler bir derse ilk kez kayıt olduklarında asıl bedelin %15'ini, ikinci kez olduklarında %50'sini ve üçüncü seferde %100'ünü ödemektedirler.

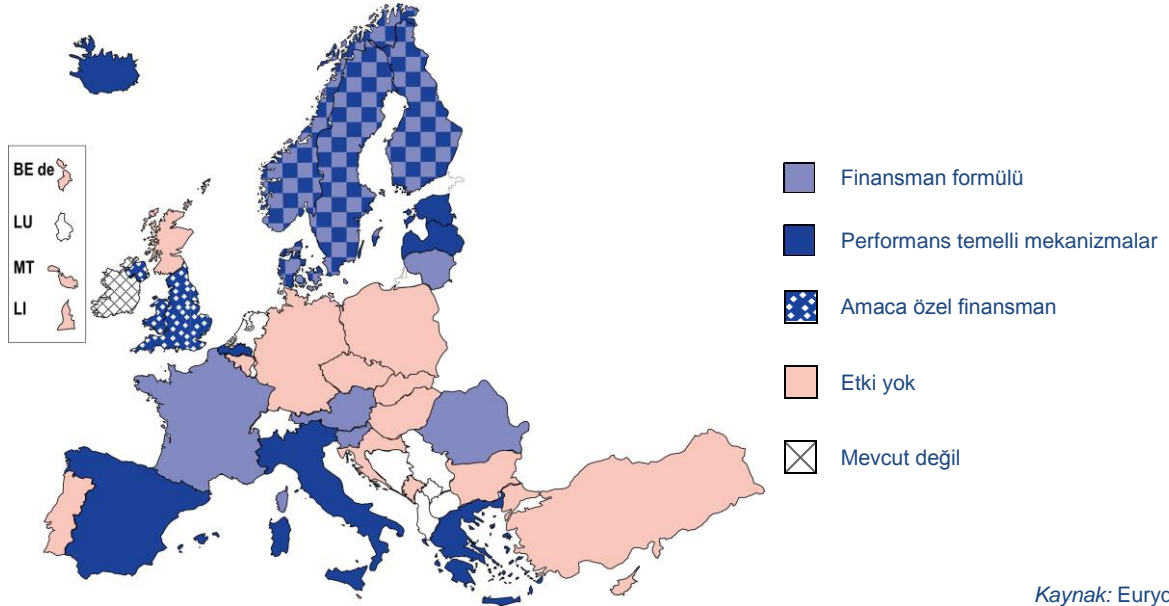
Öğrencileri öğrenimlerini kısıtlı bir zamanda tamamlamaya özendiren mali teşvikler sorulduğunda ülkeler genellikle zaman sınırlı öğrenci mali destek mekanizmalarını işaret etmektedir. Örneğin, 18

ülkede burs ile ödüllendirilen öğrenciler her yılı başarılı bir şekilde veya idari belgelerce belirlenen belirli bir zaman süreci içinde tamamladıkları sürece hak sahibi olmaya devam etmektedirler.

### Yükseköğretim kurumları için teşvikler

Ülkeler ayrıca eğer öğrencinin normal program sürecinde ilerlediğini gösterirlerse yükseköğretim kurumlarına ek fon sağlayan mekanizmalar kurabilirler. Şekil 2.2 tamamlama/bırakma oranları arasındaki bağlantıyı ve yükseköğretim kurumlarının finansmanını göstermektedir. Fakat tamamlama ya da bırakma oranlarının iyileşmesinin Avrupa eğitim sistemlerinin yarısında kurum finansmanı üzerinde bir etkisi olmaması dikkat çekicidir. Kalan yarısında bunun bir etkisi vardır ve ülkeler farklı mekanizmalar uygulamaktadır.

**Şekil 2.2: Yükseköğretim finansmanı üzerinde tamamlama/bırakma oranlarının etkisi, 2012/13**



Kaynak: Eurydice.

On bir ülke kurumun finansmanının bir bölümünü belirli bir süre boyunca ki gerçek sonuçlara bağlayan performans temelli bir mekanizma kullanmaktadır. Bu tarz bir finansman mezunların ya da girdilerin sayısı gibi, belirli özellikleri gösteren öğrencilerin/personelin sayısı gibi çıktılara dayanabilir.

Dokuz ülke sayesinde belirli faktörlerin fon tahsilâtını harekete geçirdiği finansman formülü uygulamaktadır. Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) ihtiyaca özel fon kullanan tek ülkedir. Bu fon yükseköğretim kurumlarının yaptığı harcamaların direk olarak belli işlevlere, görevlere ve hedeflere bağlantılı olduğu harcama kategorilerine dayanmaktadır (Salmi ve Hauptman 2006, s. 9; Lepori vd., 2007, s. 88).

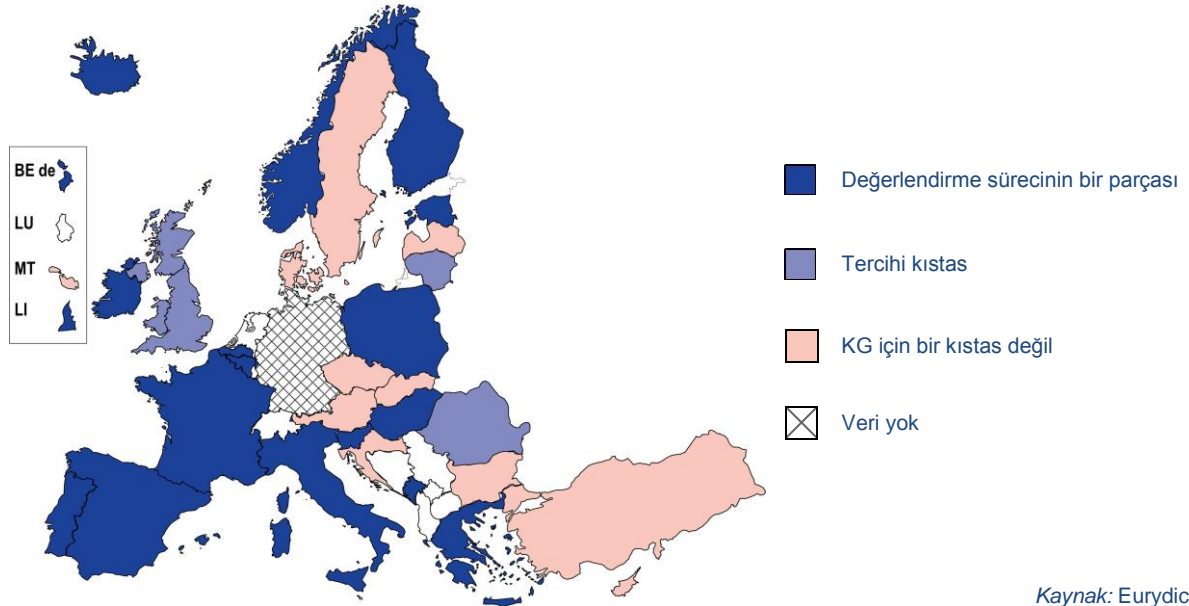
Şekil 2.2'de gösterildiği gibi Nordik ülkeler/Kuzey ülkeleri genellikle iki teşvikin kullanıldığı – finansman formülü ve performans temelli bir mekanizma- Avrupa'ya ait tek örneklerdir.

Harici kalite güvencesi sistemleri bakımından, tamamlama ve/veya okul terki oranları 18 sistemin prosedüründe mecburi ölçüt olarak görülmektedir. Yedi ülkede, bunlar hem program hem de kurumsal düzeydeki değerlendirmelerde dikkate alınmaktadır. Diğer başka 11 yükseköğretim sisteminde, bunlar ya kurumsal düzeyde (İrlanda, İtalya, Macaristan, Finlandiya ve Norveç) ya da program düzeyinde (Belçika (Fransız, Flaman ve Almanca Konuşan Topluluklar), Yunanistan, Polonya ve Portekiz) kalite güvencesi kıstası olarak kullanılmaktadır.

Litvanya, Romanya ve Birleşik Krallıkta tamamlama/okul terki oranları isteğe bağlı bir değerlendirme kriteridir. İskoçya'da, Kalite Kodu, kalite güvencesi temsilciliğinin inceleme faaliyetleri için merkez referans noktası, yükseköğretim sağlayıcılarının tamamlamayı artırmak için mevcut sistemlerinin olduğu beklentisi yaratmaktadır. Fakat öğrenci tamamlama/okul terki oranları doğrudan kalite güvencesi kıstasları değildir. Benzer bir şekilde Belçika'da (Flaman Topluluğu) okul terkinin azaltılması ve öğrenci tamamlama oranlarının iyileştirilmesi bir 'gereklilik' değildir fakat bir öğrencinin makul bir çaba sarf edilirse bir dersi başarılı bir biçimde tamamlamasının ne ölçüde mümkün olduğuyla ilgili bir gereklilik vardır. Bu bağlamda, okul terki oranları bir öğrencinin dersi başarılı bir şekilde tamamlama fırsatlarının bir göstergesidir.

On bir ülke öğrenci tamamlama/okul terki oranı bilgisin harici kalite güvence yöntemlerinde bir kriter olmadığını belirtmiştir.

**Şekil 2.3: Harici kalite güvencesinde kullanılan bir kriter olarak tamamlama/bırakma oranları, 2012/13**



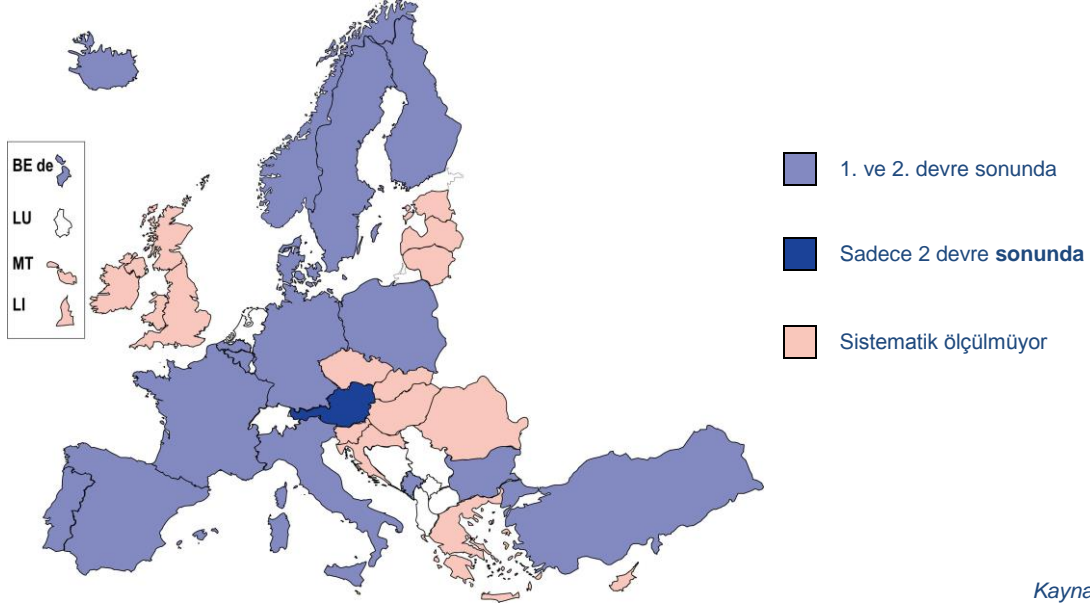
## 2.4. Öğrenci tamamlama oranlarını hesaplama

Eğitim sistemlerinin çoğu birinci ve ikinci devre sonunda öğrenci tamamlama oranlarını sistemli olarak hesaplamaktadır. Fakat 13 ülke bu oranları sistemli bir şekilde hesaplamamaktadır. Bu ülkeler grubu arasında bazılarının öğrenci tutma ve tamamlamayı işaret eden politikaları bulunması fakat etkiyi incelemek için temel verilerinin bulunmaması merak konusudur. Öğrenci tamamlama oranlarını sistemli bir biçimde hesaplamayan o ülkeler farklı gerekçeler sunmaktadır. Bazıları oranları sadece gelişigüzel bir şekilde hesaplamaktadır. Diğerleri bütün yükseköğretim kurumlarının oranlarını temin edememekte ve bu yüzden genel bir ulusal resim belirleyememektedir. Birçok ülke topladıkları diğer verilerden oranları anlayabilmektedir fakat öğrenci tamamlama oranlarını düzenli bir şekilde hesaplamamak ve yayınlamamaktadırlar.

**Çek Cumhuriyeti**'nde öğrenci tamamlama oranları hesaplanmaktadır fakat sistematik bir biçimde değil. Bunlar genellikle Eurostat yükseköğretim geçici modülleri için hesaplanmaktadır fakat genellikle politikayı belirleyenlerin kararlarında kullanılmazlar. **İspanya**'da öğrenci tamamlama oranı verisi akreditasyon işlemleri bağlamında hesaplanmaktadır. 'Şekillerdeki İspanyol Üniversiteleri' bazılarının öğrenci tamamlama oranlarını içermektedir fakat hepsinin değil. Bununla birlikte, veri ulusal bir ortalama sağlamak için kullanılmamaktadır.

**Letonya** öğrenci tamamlama oranlarını hesaplamamaktadır fakat bu yükseköğretim kurumları tarafından tamamlanan ve sunulan istatistiki raporlardan hesaplanabilmektedir. **Litvanya**'ya ait öğrenci tamamlama verisi Eğitim Yönetimi Bilgi Sisteminde (ŠVIS) mevcuttur fakat şimdiye kadar öğrenci tamamlama oranlarının hesaplamasının sistematik sabit bir uygulaması yoktur. Yine de, öğrenci tamamlama sayılarıyla ilgili geçici bilgiler yükseköğretim kurumlarının harici değerlendirme göstergelerinde ve politika tartışmalarında kullanılmaktadır

**Şekil 2.4: Sistematik tamamlama oranlarının ölçümü, 2012/13**



Kaynak: Eurydice.

### **Ülkeye özgü notlar**

**Yunanistan:** İlk öğrenci tamamlama oranları veri grubu 2014/15 akademik yılında mevcut olacaktır.

**Birleşik Krallık:** Birleşik Krallıkta öğrenci tamamlama oranları doğrudan hesaplanmamaktadır. HESA 'öngörülen çıktılar', 15 yıllık bir süreç sonrasında 'son durumların' – bunlar, bir nitelik kazanma (yani tamamlama), başka bir kuruma nakil olma, ya da ardarda iki yıl yükseköğretime devam etmeme- her birinde olma ihtimali bulunan birinci sınıfa başlayan tam zamanlıların oranının öngörüsü, toplamaktadır.

Bazı ülkeler öğrenci tamamlama oranlarından ziyade mezun sayısı ile ilgili bilgi göstermektedirler:

**Yunanistan**'da sadece normal süresi içinde ve normal mezuniyet süresinden sonra (n+4 dönem) mezun olanların oranı ile ilgili yıllık veri toplanmaktadır. **Malta** Üniversitesi yıllık olarak mezunlarıyla ilgili tam şekiller yayınlasa da öğrenci tamamlama oranlarının ulusal bir istatistiği bulunmamaktadır. **Slovakya**'da sadece öğrencilerin tam sayıları hesaplanmaktadır (yeni girişliler ve mezunlar). Bununla birlikte henüz deneme safhasında olan merkezi Öğrenci Kayıt öğrenci tamamlama oranları ile ilgili veri sağlayacaktır.

**Romanya** ve **İsveç** öğrenci tamamlama oranlarının kendi başına hesaplanmadığını fakat yine de iki ülkenin de verilen diploma sayısı hakkında bilgi sahibi olduğunu açıklamıştır.

**Romanya**'daki öğrenci tamamlama oranları doğrudan bir şekilde hesaplanmamaktadır, fakat bunlar farklı işlemlerden çıkarılabilir, örneğin mezunlara derece bildirir belge çıkarma işlemidir. **İsveç**'te hem devreler hem de devrelere ayrılmayan programlar için diplomaların sayısı yıllık olarak hesaplanmaktadır. Bütün öğrenciler diplomalarını almaya karar vermezler ve bu nedenle gerçek öğrenci tamamlama oranı birinci ve ikinci devreden daha yüksektir.

Bölüm 1 Şekil 1.1'de bildirilen verilere dayanarak bütün ülkelerin genel bir yükseköğretime katılma politikası olması ve neredeyse bütün ülkelerin eşit bir şekilde genel kazanım hedeflerinin olduğunu iddia etmesi dikkat çekicidir. Diğer bir taraftan da, toplanan veriyle ilgili yanıtlar gösteriyor ki bu ülkelerin bazıları politika çıktılarını öğrenci tamamlama oranları şeklinde sistematik bir biçimde hesaplamamaktadır. Bu nedenle ulusal politikaların gerçekte uygulanması biraz belirsiz kalmaktadır.

Ülkelere ayrıca belirli öğrenci gruplarının, belirli politika hedefleriyle ilgili olarak belirlenen ya da izlenen özellikle yetersiz temsil edilen toplumsal grupların öğrenci tamamlama oranlarını hesaplayıp hesaplamadıkları sorulmuştur. Verile bilgilere dayanarak, sadece birkaç istisnaıyla, bu gruplarla ilgili

net bir bilgi eksikliği vardır. Toplanan tek veri belirli gruplarla alakalı hedeflenen seçimlerden ziyade temel öğrenci özelliklerinin sistematik bir biçimde toplanmasının bir sonucu olan cinsiyettir. Sadece Polonya engelli insanlara ilişkin öğrenci tamamlama bilgisini özellikle kaydetmektedir. Belçika (Flaman Topluluğu) ilk nesil öğrencilerin (yani ebeveynleri yükseköğretim niteliğine sahip olmayan öğrenciler) tamamlama oranlarını izlemektedir. Fransa öğrenci tamamlama oranı verilerinin toplanmasında öğrencilerin sosyoekonomik durumlarını belirlemektedir. Litvanya sadece devlet tarafından finanse edilen öğrenci nüfusu içindeki belirli grupların tamamlama oranını hesaplamaktadır. Aksi takdirde, ülkeler ya bütün öğrencileri tamamlama oranları verilerini izlemektedir ya da hiç böyle bir izlemeye girişmemektedir.

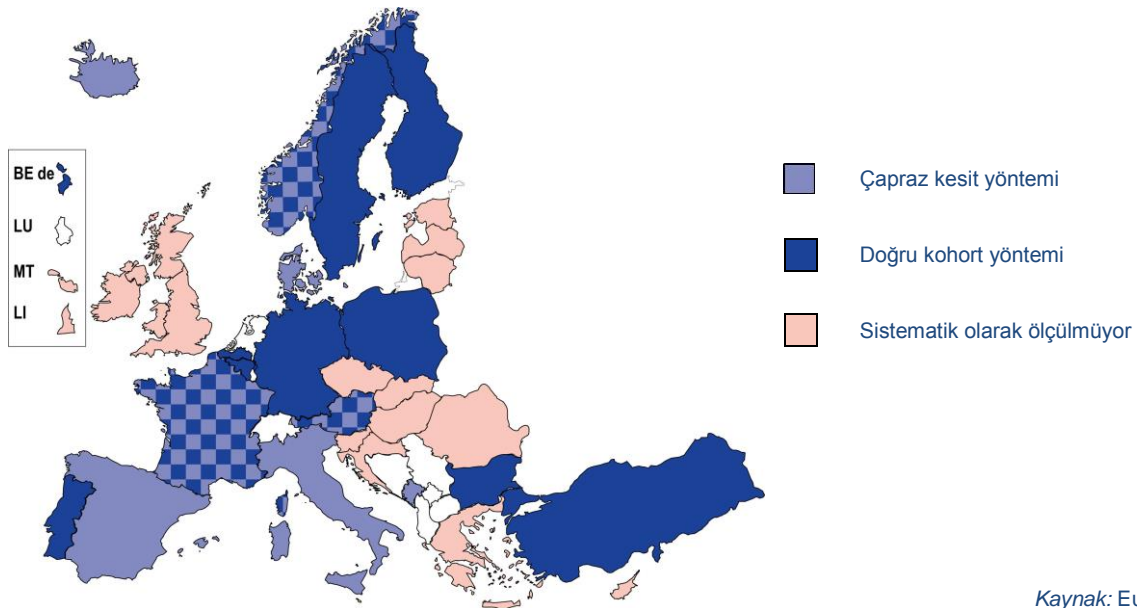
Ülkelerin büyük çoğunluğunda öğrenci tamamlama oranları gereklilikleri ulusal düzeyde kararlaştırılmıştır. Bu veriyi en çok talep eden kuruluşlar genellikle ulusal istatistik büroları ve bakanlıklardır. Öğrenci tamamlama oranlarını talep eden yetkililer arasında akreditasyon ve kalite güvencesi temsilciliklerinin, gözlemevlerinin ve Eurostat'ın bahsi geçmektedir.

### Tamamlama oranlarının hesaplama yöntemleri

Tamamlama oranları sistematik olarak hesaplayan ülkeler ya çapraz kesit yöntemi ya da doğru kohort yöntemi kullanmaktadırlar. Çapraz kesit yöntemi bir takvim yılı içinde belirli bir yıl sayısı önce programa girmiş öğrencilerden mezun olanların sayısını ifade etmektedir (bu değer programların farklı uzunluklarını mümkün olduğunda hesaba katmaktadır). Doğru kohort yöntemi programda her bir öğrenciyi girişinden mezuniyetine kadar takip eden panel verilere (anketler ya da kayıtlar) dayanmaktadır.

Ülkeler tercih ettikleri yöntem çeşidinde aynı oranda ayrılmaktadır. On üç ülke doğru kohort yöntemini kullanırken on iki ülke çapraz kesit yöntemini kullanmaktadır. Fransa, Avusturya ve Norveç her iki yöntemi birden kullanmaktadır.

Şekil 2.5: Tamamlama oranlarının hesaplama yöntemi, 2012/13



Kaynak: Eurydice.

Sistematik olarak hesaplanan tamamlama oranları verileri halka açıktır. Ana kaynaklar istatistik bürolarının ve bakanlıkların internet adresleridir. Bazı ülkelerin yükseköğretime tahsis edilmiş özel istatistikleri ve/veya veri tabanları vardır (örneğin; Polonya, Birleşik Krallık ve Norveç). Bu bilgi genellikle yılda bir kez yayınlanır.

Bazı durumlarda sadece belirli bilgiler halka açıktır. Örneğin, Belçika'da (Fransız Topluluğu) sadece ilk yılını başarıyla geçen ve yükseköğretimde ilk nesil olan öğrencilerle ilgili bilgiler Yükseköğretim Gözlemevi tarafından yayınlanır.

Son olarak, tamamlama oranlarını sistematik olarak hesaplayan fakat yayınlamayan ülkeler arasında Belçika (Almanca Konuşan Topluluk), Portekiz ve Türkiye yer almaktadır. Bu durumlarda, veriler politika geliştirme ve planlama için teorik olarak kullanılmaktadır ve Türkiye'nin durumunda istek üzerine araştırmacılara sağlanabilmektedir.

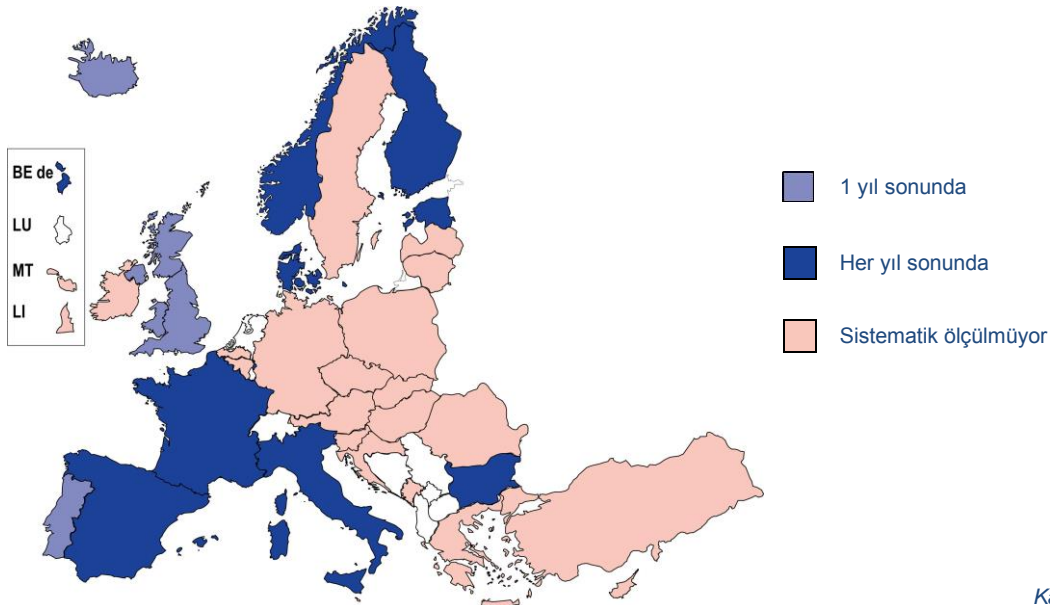
## 2.5. Okul terki oranlarını hesaplama

Tamamlama oranlarının dışında muhatap ülkelerin ayrıca okul terki oranlarını nasıl hesapladıkları hakkında rapor hazırlamaları istenmektedir. Bu durum tamamlama oranlarındakiyle aynı doğrultudadır. Beş ülke (Fransa, İtalya, Portekiz, Birleşik Krallık ve İzlanda) ilk yılın sonunda okul terki oranlarını sistematik olarak hesaplamaktadır. Sekiz eğitim sistemi (Belçika (Almanca Konuşan Topluluk), Bulgaristan, Danimarka, Estonya, Fransa, İtalya, Finlandiya ve Norveç) ilk yılın sonunda oranları hesapladığını iddia etmektedir. Fakat bu eğitim sistemlerinin birçoğu okul terki oranlarını sistematik olarak hesaplamamaktadır. Bazı durumlarda, bunu geçici durumlarda ve talep üzerine yapmaktadırlar (Belçika (Fransız ve Flaman Topluluğu), Çek Cumhuriyeti, Kıbrıs, Litvanya ve Avusturya).

Belirli öğrenci gruplarının okul terki oranlarının değerlendirilmesi yaygın bir uygulama değildir. Sadece Birleşik Krallık böyle sistematik bir analiz için kullanılan bir dizi özellik belirlemiştir. Bunlar; yaş, çalışılan konu, girişteki nitelikler, cinsiyet, etnik köken, engellilik, genç katılımcı oranı, yetişkin katılımcı oranı, önceki okul (yani devlet okulu ya da özel okul) ve kurum bölgesidir.

Okul terki oranlarını hesaplayan ülkelere Belçika (Almanca Konuşan Topluluk), Bulgaristan ve Portekiz bunları yayınlamamaktadır. Bulgaristan oranları sadece resmi kullanım için hesaplamaktadır. Belçika'nın (Almanca Konuşan Topluluk) yalnızca bir yükseköğretim kurumu vardır ve bu veri iç tartışmalar ve harici kalite güvencesine hizmet etmektedir. Portekiz'de, 2012/13 öğrenci takip sisteminin uygulandığı ilk yıldır ve okul terki oranları henüz hesaplanmamıştır. Fakat bu bilgi 2014 süresince yayınlanacaktır.

Şekil 2.6: Okul terki oranlarının hesaplama yöntemi, 2012/13



Kaynak: Eurydice.

Muhatap ülkelere ayrıca öğrenim programını değiştiren öğrencileri okul terki bağlamında nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Birçok eğitim sistemi öğrencileri yeni programlarının düzenlenmesinde hesapladıklarını belirtmektedir. Diğer eğitim sistemleri kaydoldukları programları terk eden öğrencileri hesaplamaktadır. Bununla birlikte, bazı ülkelerdeki durum daha karmaşıktır ve bu konuda net bir çizgi çizmek mümkün değildir.

Harici kalite güvencesi bağlamı içinde **Belçika**'da (**Flaman Topluluğu**) öğrenim programını değiştiren öğrenciler okul terki olarak görülmektedir. Fakat genel olarak öğrenim programını değiştiren öğrenciler eğer başka bir öğrenim programına kayıt olmuşlarsa okul terki olarak görülmemektedirler.

**Çek Cumhuriyetinde** öğrenim programını değiştiren öğrenciler kaydoldukları programdan 'okul terki' olarak görülmektedir. Fakat bu öğrenciler yükseköğretileri 'terk etmiş' olarak görülmemektedir. Eğer yeni programlarını bitirirlerse tamamlama oranlarının hesaplanması için 'ilk kaydolunan program kohortuna' dâhil edilirler (doğru kohort yöntemi).

**Danimarka**'da bir öğrencinin okul terki olarak değerlendirilip değerlendirilmemesi yeni programın eski programla ne kadar alakalı olduğuna, beyanların ne kadar açık olduğuna ve öğrencinin okul terki ile yeni bir programa girişi arasında geçen süre uzunluğuna bağlıdır.

**Litvanya**'da Eğitim Yönetimi Bilgi Sistemi'nin (ŠVIS) ara yüzünde iki hesaplama olanağına da izin verilmiştir.

**Birleşik Krallıkta** diğer yükseköğretim kurumuna geçiş Yükseköğretim İstatistik Kurumu (HESA) tarafından kaydedilmektedir. Kesintili veri toplama öğrencileri bir kuruma girdikleri yıldan takip eden yıla kadar (tam zamanlı öğrenciler için) ya da takip eden iki yıla kadar (yarı zamanlı öğrenciler için) izlemeye dayanmaktadır ve o yıl öğrencilerin nerede bulduklarıyla ilgili bilgi sağlamaktadır: aynı kuruma devam etme (aynı derse ya da kurum içinde başka bir yerde), başka bir kuruma geçiş veya yükseköğretimden tamamen ayrılma. HESA'nın Öğrenci Kayıtları bir öğrencinin bir kuruma katılımını tarif etmek için 'durum' terimini kullanmaktadır. Bir öğrenci birden fazla derse kaydolabilir ve bu nedenle birden fazla duruma sahip olabilir.

## 2.6. Kurum ziyaretlerinden edinilen deneyimler

### Danışma ve Rehberlik

Okul terki ölçüsünün hesaplanması ve bunu azaltmak için harekete geçme birçok ülkede ulusal bir talep olsa da kurumlar daha çok bunu önlemek için ne yapabilecekleriyle alakadar olmaktadır. Bütün üniversiteler için ortak konu artan talep karşısında rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesinin önemi- ya da en azından buna en çok ihtiyacı olanlara rehberlik sağlama yollarının bulunmasıdır.

Bu mesele Paris'teki Doğu Paris Üniversitesindeki (*Université de Paris Est*) birçok muhatap ile araştırıldı. Üniversitenin bölgesel kalkınma üzerinde güçlü bir odaklanması var ve çok çeşitli öğrencilere sunulmasını sağlıyor. Öğrenciler kendi deneyimlerini -yükseköğretilere girmeden önce çok az ya da hiç akademik rehberlik aldıklarını- belirttiler. Üniversitedeki ilk yıllarında kaybolmuş ve rehbersiz hissetmenin Fransız yükseköğretimindeki öğrenciler için oldukça yaygın bir deneyim olduğunu anladılar. Akademik kadro da ilgisiz görünen öğrenciler pahasına öğrenme ihtiyaçları göz ardı edilemeyecek çok fazla öğrenci olduğu için en fedakâr profesyonellerin bile ilk yıllarında öğrenimlerine ilgisini kaybeden öğrenciler için zaman bulmasının mümkün olmadığını açıklayarak üniversitedeki bu gerçekliği doğrulamıştır.

Rehberlik servislerinin katılım kadar hızlı yayılmadığı genel algısına özellikle açık erişim kurumlarında katılmaktadır. Fakat Doğu Paris Üniversitesi dezavantajlı ve desteklenebilir korunmasız öğrenciler için geliştirdiği öğrenci hizmetlerine bütünsel yaklaşımla en iyi uygulama olarak dikkate değerdir. Birçok bağımsız servis (refah, iş, kariyer, rehberlik ve kalacak yer) oluşturmaktan ziyade bu hizmetler için kurumsal modelin amacı dezavantajlı ve korunmasız öğrencilerin olası ihtiyaçlarına odaklanan bütünleşmiş ve birleştirilmiş destek ağı yaratmaktır. Böylece bir öğrenci bu



hizmetlere başvurmasının birincil nedeni kalacak yer olsa da onun üniversite ve toplumla bütünleşmesinde önemli olabilecek diğer birçok konu hakkında da bilgi bulabilecektir.

Buna ek olarak, diğer korunmasız öğrencilerin belirlenen ihtiyaçlarına cevaben hizmet çeşitleri geliştirilmiştir. İlginç bir şekilde, bu hizmetler pek çok yükseköğretim çevresinden daha geniş bir aralıktadır ve bazen meseleleri alışılmadık biçimlerde ele alır. Örneğin, konaklama hizmetleri öğrenci yurtlarında kalacak yer aramaktan ziyade öğrencilerin yerel halk ile yaşamaları için bilinçli olarak fırsatlar araştırıyorlardı. Bu stratejinin – yabancı öğrencilerle ilgili yerel halk arasındaki korku ve önyargıyı azaltmayı içeren- önemli yan etkileri olduğu kanıtlanmıştır.

Tipik hizmetlere ek olarak üniversite önemli sayıda kültürel hizmetin de üzerinde durmaktadır. Örneğin, spor, tiyatro, dans ve müzik etkinliklerine katılma fırsatının göçmen ve mülteci öğrencilerin üniversiteyle kaynaşmasında oldukça önemli olduğu ortaya çıkmıştır..

Okul terki oranlarının bazı programlarda %50'ye ulaştığı Tallinn Teknik Üniversitesinde de rehberlik ve danışma temel bir sorundur. Öğrenci sayısında büyük bir artma yaşayan diğer üniversitelere benzer olarak okul terkiyle alakalı birçok mesele üniversitenin tek başına ele alması için oldukça büyük olarak kabul edilir ve belirli düzeyde okul terki kaçınılmaz görünmektedir. Fakat şimdi üniversite oldukça iyi bir öğrenci takip verisi geliştirmiştir ve fakülte düzeyinde çalışıp öğrencilerin önceki öğrenim tercihlerini inceleyerek risk altındaki öğrencilere daha erken müdahale etme mümkün olabilmektedir. Bu çalışmanın etkililiğini değerlendirmek için çok erken olsa da üniversite iyi veriler toplama ve kullanmanın olası yararları ile ilgili olarak olumludur.

Erken müdahale meselesi Ghent Üniversitesinde de vurgulanmıştır. Burada eğer erkenden tanılanabilirse pek çok öğrencinin desteklenebileceği ve okul terkinin olumsuz sonuçlarından kaçınılabileceği düşünülmüştür. Fakat asıl problem risk altında olan birçok öğrencinin başarısızlık durumunun içinde olana kadar zorluk derecelerinin farkında olmamalarıdır. Ne yazık ki, fakülteler içinde akademik destek olanakları ve ayrıca üniversite düzeyinde rehberlik ve danışma hizmetleri bulunmasına rağmen üniversite risk altında olabilecek öğrencileri aktif bir şekilde arayacak ve hedefleyecek kaynaklara sahip değildir ve daha çok destek talebiyle gelen öğrencilere cevap vermektedir.

Aachen Teknoloji Üniversitesinde (RWTH) aynı sorun daha proaktif ölçütlerle ele alınmaktadır. Proaktif ve interaktif bir model kullanan bir danışma programı iki yıl önce kurulmuştur ve şimdi bütün fakültelerde uygulanmaktadır. Danışmanlar akademik personellerdir ve öğrencilerin sınıf çalışmalarının ve sınavlarının sonuçlarına erişimleri vardır. Performans sonuçlarına dayanarak, danışmanlar kararlaştırılmış sınırın altında kalan öğrencilerle iletişime geçerler ve öğrencileri görüşmeye çağırırlar. Öğrencinin bunu kabul etmesi zorunlu değildir fakat bu şiddetle önerilir. Görüşmenin amacı öğrenci için ileriye yönelik en iyi yolu bulmaktır. İlginç bir biçimde bu yaklaşım fikri akademik personelin kendisinden gelmiştir ve danışmanlar ortak meseleleri ele almak için kendilerini bir ağ içine örgütlemişlerdir. Bu onlara öğrencilere sorun çıkarıcı modülleri belirleme ve değişiklikleri meslektaşlarıyla tartışma imkânı sağlamaktadır.

## Sonuçlar

Öğrenci tutma yükseköğretim sistemlerinin temel ve anahtar performans göstergesi olarak görülebilir. Amaç olabildiğince çok öğrencinin ilerlemesi ve başarılı bir şekilde mezun olması olmalıdır. Katılımı artırma bağlamında, öğrenci tutma ayrıca bir sosyal adalet meselesidir. Eğer hükümetlerin daha geniş çapta öğrenciyi yükseköğretimi teşvik etmeleri gerekiyorsa, tamamlamamanın psikolojik, mali ve/veya duygusal risklerini azaltmaya yardımcı olma sorumlulukları da vardır.

Bu bölümdeki sonuçlar gösteriyor ki ilk olarak tanımlarda daha büyük bir açıklığa ihtiyaç olabilir- hem ulusal düzeydeki idari belgelerde hem de istatistikî amaçlarla kullanılan tanımlar için. Örneğin, 'tamamlama oranı' bazı ülkelerde bir programa giren ve onu birkaç yıl sonra tamamlayan öğrencilerin yüzdesi anlamına gelirken diğerlerinde sadece programın son yılında olan kohort öğrenci olarak anlaşılır.

Önemli sayıda ülke tamamlama ve/veya okul terki oranlarını sistematik olarak hesaplamamaktadır. Bu öğrenci tutma ve tamamlamayı işaret eden politikaları olan fakat açık bir şekilde bu politikaların etkilerini inceleyecek temel verileri olmayan ülkeleri içermektedir.

Öğrenci tutma oranındaki gelişme ile alakalı açık ve net hedefler çok yaygın değildir. Bunun yerine, ülkeler genellikle okul terkinin azalması, öğrenci tutmanın güçlendirilmesi ve çalışmaların tamamlanması ile ilgili kapsayıcı bir hedef belirtmektedirler. Özellikle belirli gruplarla alakalı veriler çok nadir toplanır ve incelenir.

Fon sağlamanın öğrenci tutma oranlarını geliştirme politikası üzerinde büyük bir etkisi olması beklenirken rapor ülkelerin sadece yarısında öğrenci tutma ve tamamlamadaki gelişmelerin yükseköğretim kurumlarının finansmanını etkilediğini ortaya çıkarmaktadır. Performans temelli fon mekanizmaları, sayesinde bir kurumun finansmanının bir kısmının belirlenen zaman diliminde kararlaştırılmış sonuçlara ulaşmasına bağlı olduğu, sadece on sistemde bulunmaktadır.

Bununla birlikte öğrencileri öğrenimlerini 'normal' bir süre boyunca bitirmelerine özendirme için birçok gelişme yer almıştır. Odak belirli bir süre içinde bitiren öğrencileri teşvik eden, bitirmeyenleri ise cezalandıran ölçütler üzerinde olma eğilimi göstermektedir. Süreyi belirli bir düzeyde sınırlama eğilimi açıkça kamu finansmanı kullanımında etkililiğe odaklanan daha geniş bir gündemin bir parçasıdır.

Öğrencileri öğrenimlerine vaktinde başlayıp bitirmelerine teşvik etme eğilimi daha esnek çalışma seçeneklerinin geliştirilmesine paralel olarak devam etmektedir.

Tamamlamamayla mücadele etmenin ana yollarından biri bilgi, tavsiye ve rehberlik sağlama yoludur, özellikle de okul terki anlamında en çok riskte olanlar için. Rehberlik bütün sistemlerde yaygın olmasına rağmen, hem ülke bilgileri hem de okullara yapılan ziyaretlerden edinilen tecrübeler gösterdi ki kaynakların düzeyi ile ilgili zorluklar yaşanmakta: genellikle rehberlik ve danışma hizmetleri en çok ihtiyacı olanlara ulaşabilmek ve onları hedefleyebilmek için artan taleple çok fazla gerilmiştir.

Yükseköğretim sistemlerinin yaklaşık yarısı kalite güvencesi işlemlerinde öğrenci tutma ve okul terki verilerini kullandıklarını iddia etseler de böyle bir bilginin okul terkinin altında yatan nedenleri anlamak ve ele almak amacıyla takip edildiğinin küçük bir kanıtı vardır. Kalite güvencesi yetkililerinin rolü sınırlıdır, okul terki oranları bütünüyle programların ve kurumların başarı ve uygulanabilirliğinin göstergeleri olarak görülür.

## BÖLÜM 3: YÜKSEKÖĞRETİM ÇALIŞMALARINDA ESNEKLİK

Öğrenci nüfusunun çeşitliliği üzerine olan tartışmalarla, yükseköğretim çalışmalarındaki esneklik tartışmaları el ele gitmektedir. Diğer bir ifadeyle esnek öğrenme, öğrenci kitlesinin oluşumundaki değişikliklerle baş etmek, daha çeşitliliği olan öğrenci nüfusunun ihtiyaçlarını ve sıkıntılarını karşılamak için olan bir araç olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımı takip eden, yükseköğretimde modernizasyon için olan Avrupa gündemi, öğrenci sayılarını genişletirken, farklı öğrenci gruplarının katılımını artırırken ve okul terkle savaşırken yükseköğretimin gerekliliğini ve kalitesini artırmak için esnek öğrenmeyi ve teslim yöntemlerini bir araç olarak tanımaktadır (Avrupa Komisyonu, 2011). Gündem çerçevesinde, Üye Devletler, 'daha çeşitli eğitim modellerini (yarı zamanlı, uzaktan ve modüler öğrenme, eğitim hayatına dönen yetişkinler ve hâlihazırda iş yaşamında olanlar için sürekli eğitim) gerekli olan yerlerde sermaye mekanizmalarını adapte ederek teşvik etmeleri için' davet edilmiştir (a.g.e.).

Bu bölüm, yükseköğretimde esnekliği altı kısımda incelemektedir. İlk kısım, esneklik kavramının boyutlarını ve unsurlarını ön plana çıkararak esnek öğrenme kavramını ele almaktadır. Takip eden bölümler, yükseköğretimde modernizasyon gündeminin ışığında, gündemin belirlediği seçilmiş alanlara odaklanarak yükseköğretimde esnekliği analiz etmektedir. Bu çerçevenin içerisinde, ikinci kısım, yükseköğretim sistemlerinin, öğrencilerin, programlarını yarı zamanlı olarak düzenlemeleri için ne kadar fırsat sağladıklarına bakmaktadır ve programların mali yönleri bakımından yarı zamanlı öğretim programının etkisini incelemektedir. Üçüncü kısım, Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarının ne derecede uzaktan öğrenme, e-öğrenme ve harmanlanmış öğrenme hizmeti sağladığıyla ilgilenmektedir. Dördüncü kısım, yükseköğretim öğrenme şartlarının tamamlanmasına yönelik öğrencilerin önceki yaygın ve informal öğrenmelerinin tanınması ve geçerli olması için olan imkânlarla odaklanmaktadır. Beşinci kısım, yükseköğretimde esnekliği destekleyen diğer araçlarla ilgili bilgi sağlamaktayken son kısım, yükseköğretim kurumlarından edinilen deneyimlere odaklanmaktadır.

### 3.1. Esnek öğrenme kavramını anlamak

Esnek öğrenme kavramı için yaygın bir anlayış olmasına karşın kavramın tanımlanmasının zor olduğu büyük ölçüde kabul edilmektedir. Bu temaya yaklaşıldığı zaman, tanımlar genel olarak, geleneksel programlara kıyasla yüksek derecede bireyselliğe ve öğrenme deneyiminin farklı yönleriyle ilgili olarak daha fazla seçeneğe işaret etmektedir (Collis ve Moonen, 2001). Esnek öğrenme, aynı zamanda öğretmen merkezli öğrenmeden ziyade öğrenci merkezli öğrenme ya da öğrencinin özerkliği destekleyen ve öğretmenin rolünü, kolaylaştırıcı ya da danışman rollerinden birine dönüştüren öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Moran ve Myringer, 1999; Cornelius ve Gordon'dan alıntılı, 2008).

Esnek öğrenmeyle ilgili olan alan yazını genellikle Collins ve arkadaşları (1997) tarafından tanımlanan beş boyuta işaret etmektedir, yani zaman, içerik, giriş koşulları, öğretim yaklaşımı ve kaynaklar ve dersin verilmesi ve lojistikle ilgili olan esnekliktir. Bu boyutların her biri esneklik için çeşitli seçenekler içerir. Örneğin, zamanla ilişkili olan esneklik, normal iş günlerinde, akşamları ya da hafta sonları ya da işin olmadığı zaman dilimlerinde, karar verilen zamanlarda öğrenim görmeyi içerebilir (ya da birleştirebilir) (a.g.e. s. 206). Ders verme ve lojistikle ilgili olan esneklik, danışma masası, özel bir eğitmenle yüz yüze görüşmeler, elektronik iletişim araçları yoluyla özel bir eğitmenle iletişime geçme imkânı, grup oturumları vb.ni kapsamaktadır (a.g.e. s. 207).

Collis ve Moonen (2001), esnek öğrenmenin beş boyutuna ek olarak, esnek öğrenme uygulanırken etkileşim içinde olan dört temel bileşeni tanımlamışlardır, bunlar, teknoloji, pedagoji, stratejilerin uygulanması ve kurumsal çerçevelerdir. Bu bileşenlerin arasında, özellikle internet, yükseköğretim

kurumlarındaki baskıyı artırmakla birlikte esnek öğrenmenin tanınması için yeni fırsatlar getirmektedir. (a.g.e.).

Aşağıdaki bölümler, yarı zamanlı öğrenme modeline, uzaktan öğrenmeye, esnek öğrenmeyi geliştirmek için ek araçlar ve çalışmalardaki ilerleme için önceki öğrenmelerin tanınmasına odaklanmaktadır.

### 3.2. Yükseköğretimde yarı zamanlı olarak eğitim görmek

Yükseköğretilimi, geleneksel 'tam zamanlı' öğrenme modeline dâhil olamayanların ihtiyaçlarına göre adapte etmenin en yaygın yolu, tam zamanlı çalışma modeline göre daha fazla esnekliği olan alternatif bir öğrenci statüsüyle kayıt olmalarına olanak vermektir. Öte yandan, önceki karşılaştırmalı raporlarda vurgulandığı gibi (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, Eurostat ve Eurostudent, 2012), bu konuya karşılaştırmalı bir bakış açısıyla yaklaşmak zordur çünkü 'tam zamanlı' ve 'yarı zamanlı' program kavramları ülkeler arasında büyük farklılık göstermektedir. Aşağıdaki bölümün amacı, kavramsal sorulara, farklı çalışma modelleriyle ilgili mali düzenlemelere ve üniversitelerin ne dereceye kadar alternatif çalışma yaklaşımları önerdiğine dikkat çekerek Avrupa'daki durumun anlaşılmasına katkıda bulunmaktır.

#### 3.2.1. Yarı zamanlı programların tanımları ve varlığı

Şekil 3.1, pek çok Avrupa ülkesinin öğrencilere geleneksel tam zamanlı düzenlemelere kıyasla daha esnek bir yolla programlarını düzenlemeleri için bir fırsat sunduğunu göstermektedir. Öte yandan, yarı zamanlı program kavramı pek çok Avrupa ülkesinde farklılık göstermektedir.

Pek çok ülkede, yarı zamanlı program, tam zamanlı programların iş yüküne göre daha az yoğun iş yükünün olduğu program olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin iş yükü, AKTS kredileriyle (Litvanya ve İrlanda), çalışma saatleri/haftaları (Birleşik Krallık – İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) ya da her ikisinin birleşimiyle (Letonya, İsveç ve Birleşik Krallık – İskoçya) ifade edilebilir.

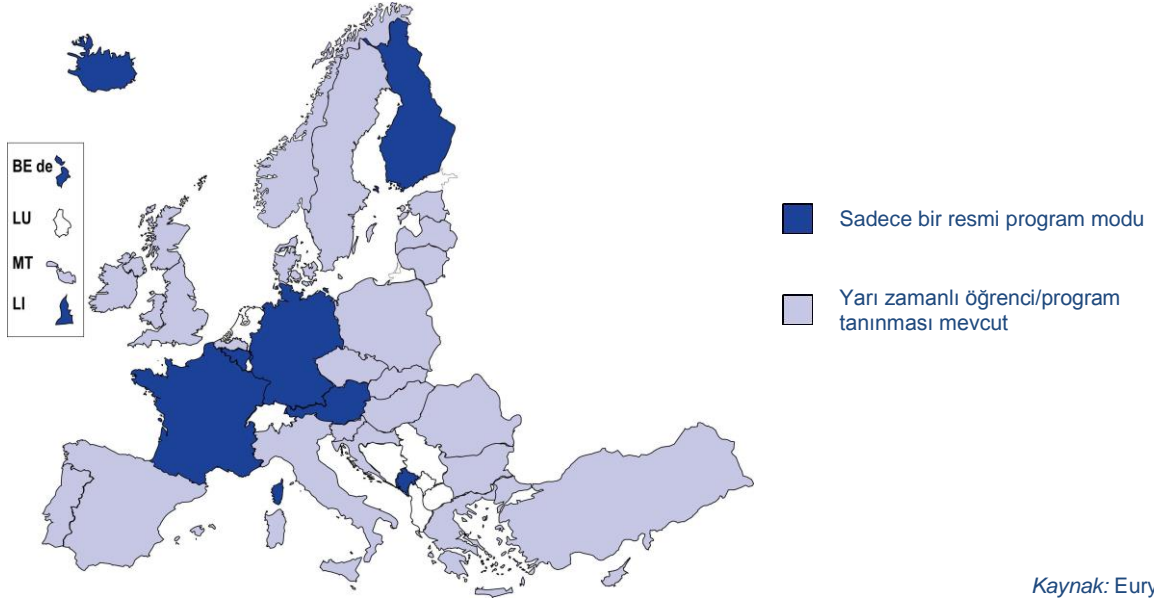
**Letonya'da**, tam zamanlı programlar, bir akademik yıl ve haftalık 40 saatten daha az olmayacak şekilde 40 LV (60 AKTS) kredisine karşılık gelmektedir. Yarı zamanlı programlar, bir akademik yıl ve haftalık 40 saatten daha az olarak 40 LV (60 AKTS) kredisinden daha azına karşılık gelmektedir.

**Litvanya** iki çalışma modu sunmaktadır: 'sürekli mod' (tam zamanlı mod) and 'süresi uzatılmış mod' (yarı zamanlı mod). İlk durumda, öğrenciler bir akademik yıl için 60 krediyi tamamlayacaklardır ve tamamlamaları gereken en düşük kredi 45'tir. İkincisinde ise, bir öğrencinin bir yılda 45 krediden daha fazlasını tamamlamaları beklenmemektedir.

**İsveç'te**, Yükseköğretim Yönetmeliği, tam zamanlı programların bir akademik yılın 40 hafta sürdüğünü ve 60 AKTS kredisine karşılık geldiğini belirtmektedir. Yarı zamanlı bir öğrenci, tam zamanlı program yoğunluğundan daha az çalışır.

**Birleşik Krallık (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda)'da**, öğrenciler, her yıl, yılın en az 24 haftasında devam zorunluluğu olan bir derse katılıyorsa tam zamanlı olarak kabul edilirler. Yarı zamanlı öğrenciler, tam zamanlı programın yoğunluğundan daha az yoğunlukta çalışan öğrencilerdir. Bu öğrenciler, işlerinin olmadığı zaman ya da akşamları yılda 24 haftadan daha az süreyle tam zamanlı derslere katılabilirler.

Estonya ve Portekiz, benzer bir yaklaşımı kullanırlar ancak tam zamanlı ve yarı zamanlı öğrencileri, tam zamanlı öğrencilerin iş yüklerinin yüzdesine göre tanımlarlar. Her iki ülke de tam zamanlı öğrencilerin planlanan yıllık iş yüklerinin en az %75'ini tamamlamalarını gerektirmektedir ve dolayısıyla, yarı zamanlı öğrenciler de %75'ten daha az iş yükünü tamamlayanlar olarak tanımlanmaktadır.

**Şekil 3.1: Avrupa Ülkelerinde yarı zamanlı öğrenci ve/veya yarı zamanlı programların resmi tanınması, 2012/13**

Kaynak: Eurydice.

**Açıklayıcı Not**

Şekil, özel öğrenci kategorilerini hedef alan düzenlemeleri içermemektedir (engelli öğrenciler ya da sporcu öğrenciler). Öğrencilerin geçici olarak çalışmalarına ara verme ihtimali de göz önünde bulundurulmamıştır.

Yukarıdaki bütün yaklaşımlar, tam zamanlı öğrencilerin, yılda en az 24 haftaya denk gelen dönemler için bir kuruma devam etmeleri ve programları için haftalık en az 21 saatlerini ayırmaları gereken İngiltere’de (İskoçya) resmi belgelerde birleştirilmiştir. Yarı zamanlı öğrenciler, tam zamanlı bir dersin %50’sine denk gelen dersleri alanlardır. Yüksekokul, üniversite ya da uzaktan eğitim sağlayıcısı, bu öğrencilerin, tam zamanlı, denk bir yükseköğretim dersinin en az %50’sini karşılayan dersler alıp almayacaklarını belirlemektedir.

Bulgaristan, Hırvatistan, Macaristan, Polonya ve Romanya’da, yarı zamanlı öğrenciler çalışma saatleri ya da kredileri bakımından azaltılmış bir iş yüküne sahip değillerdir fakat çalışma oturumlarındaki doğrudan katılımları kısıtlıdır (kısıtlı görüşme saatleri). Örnek olarak, Macaristan’da, yarı zamanlı öğrenciler, tam zamanlı programın görüşme saatlerinin en az %50’si ve en az %30’unu içeren bir programı takip eden kişiler olarak tanımlanmaktadır. Bulgaristan, Hırvatistan ve Romanya’da, yarı zamanlı öğrencilerin, kredi bakımından aynı çalışma hacmini tamamlamaları gerekmektedir fakat bütün derslere katılmak zorunda değillerdir. Polonya’da, yarı zamanlı öğrenciler için dersler genellikle Cuma günüyle Pazar günü arasında yapılmaktadır.

Bazı ülkelerde (İspanya, İtalya ve Slovenya), resmi belgeler, yarı zamanlı programlardan bahsetmektedir fakat tam bir tanım vermemektedir. Bu, yükseköğretim kurumlarının kendi yönetmeliklerinde yarı zamanlı eğitim modelinin neleri içereceğini özerk bir şekilde tanımlayabilecekleri anlamına gelmektedir. Benzer bir durum, öğrencilerin yarı zamanlı ya da tam zamanlı olarak kayıt yaptırabildiği Norveç’te de gözlemlenebilir ancak her bir öğrenciyle ilişkili iş yükü bireysel olarak ifade edilmektedir ve bireysel eğitim planında belirtilmektedir. Planın hazırlanması, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından finanse edilen bütün programlar için zorunludur.

Yasaların alternatif eğitim programlarından açıkça bahsettiği yükseköğretim sistemleri de vardır ancak bu programlar, ‘tam zamanlı’ ya da ‘yarı zamanlı’ programlar değildir. Öğrencilerin, üç resmi öğrenci statüsünden ya da ‘sözleşmelerinden’ seçtiği Belçika’daki Flaman Topluluğu’nda böyle bir durum mevcuttur. Sonraki programlar şu şekilde sıralanabilir: bir yükseköğretim derecesini tamamlamaya

yönlendiren programlar için 'diploma/derece sözleşmesi', sınırlı sayıda krediye yönlendiren programlar için bir 'kredi sözleşmesi' ve öğrencilerin ders almadığı fakat sınırlı sayıda kredi elde etmek için sınavlara katıldığı programlar için 'sınav sözleşmesi'. Çek Cumhuriyeti ve Slovakya'da, resmi belgeler üç farklı program modelinden bahsetmektedir, bunlar: 'yerinde/bulunma', 'uzaktan' ve 'birleştirilmiş program'. İlk terim, geleneksel 'tam zamanlı' programları gösterirken, son iki seçenek, öğrencinin esnek bir şekilde çalışmasına izin vermektedir. Özellikle, 'birleştirilmiş programlar' hafta sonlarında yapılmaktadır ve biçimleri, Bulgaristan, Hırvatistan, Polonya ve Romanya'da mevcut olan programlarla benzerdir. (bu bölümün önceki paragraflarında verilen bilgiye bakınız).

Alternatif çalışma programlarının terminoloji sorunundan öte, yarı zamanlı programların mutlaka bütün öğrencilere açık olmadığına bilinmesi önemlidir. Örnek olarak, Yunanistan'da, şu anda evreler halinde uygulanmakta olan yasal çerçeve, bir işte haftada en az 20 saat çalıştıklarını belgelebilen öğrencilerin yarı zamanlı olarak öğrenimlerine devam etmeleri için bir fırsat öngörmektedir.

Son olarak, eğer bir ülke öğrencilerine yarı zamanlı olarak resmen kayıt yaptırmalarına yönelik bir fırsat sunmuyorsa, bu durum öğrencilerin esnek bir biçimde öğrenim görmeleri için bir fırsat sunmayacakları anlamına gelmemektedir. Örneğin, Avusturya'da, resmi olarak yarı zamanlı öğrenci statüsü yoktur fakat öğrenciler, müfredatta belirtilmiş olan zaman sınırına göre öğrenim görmek zoruna değillerdir. Benzer bir durum, yükseköğretim kurumlarının öğrencilere kendi ihtiyaçlarına göre öğrenimlerini düzenleme fırsatı sunduğu Fransa'da da gözlemlenebilir. Bu yaygın olarak üst düzey sporculara, çalışan öğrencilere, çeşitli yükseköğretim dernekleri ve/veya kuruluşlarda olan öğrencilere ve aynı anda birden fazla yükseköğretim programına devam eden öğrencilere teklif edilmektedir. Almanya'da, esneklik, iş tecrübesi ve yükseköğretim derslerini birleştiren çift programlar yoluyla hem de çocuk ya da yaşlı bakımı gibi aile görevleriyle derslerini daha iyi bir biçimde birleştirmelerini sağlamalarına olanak sağlayan bireysel programlar yoluyla sağlanmaktadır.

### **3.2.2. Yarı zamanlı programların mali boyutları**

Yarı zamanlı programlar incelendiğinde sorulması gereken sorulardan biri programların mali boyutunun etkisinin olup olmadığı ve varsa ne derecede olduğudur, yani tam zamanlı programlar dışındaki programlara devam eden öğrencilerin farklı bir ücret mi ödemelerinin gerekip gerekmediği ve farklı miktarlarda mali desteğe uygun olup olmadığıyla ilgilenmektedir.

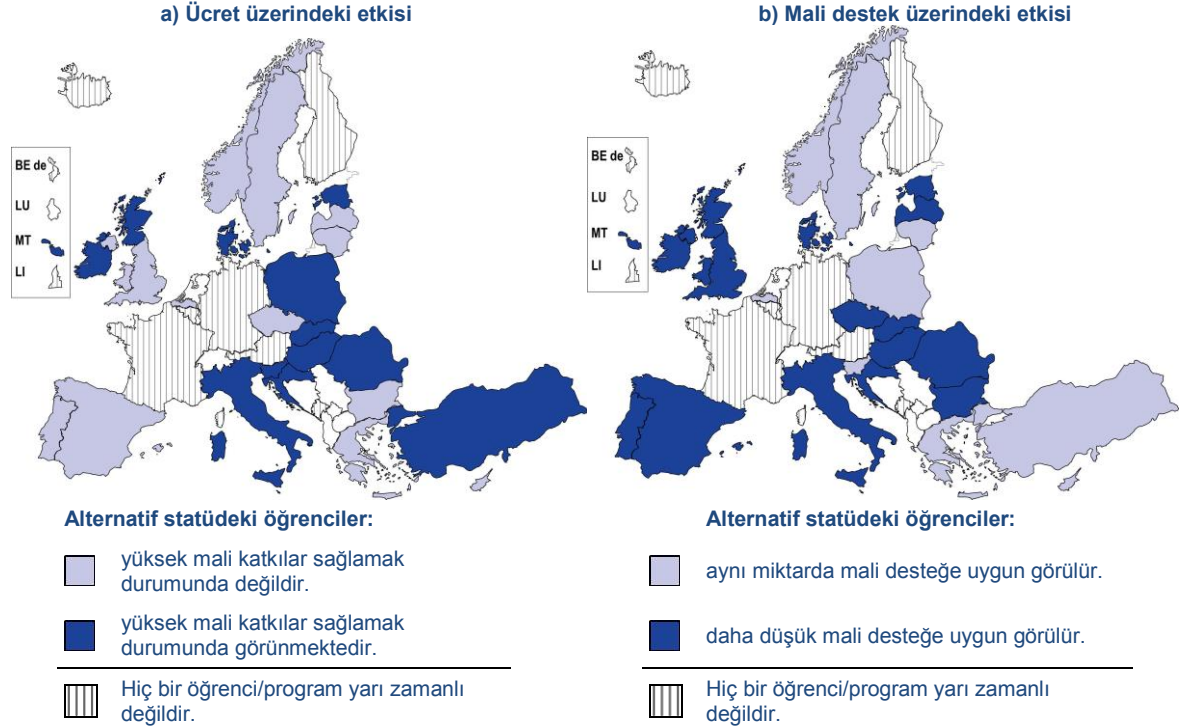
Pek çok yükseköğretim sistemindeki (Danimarka, Estonya, İrlanda, Hırvatistan, İtalya, Macaristan, Polonya, Romanya, Slovenya, Slovakya, Birleşik Krallık – İskoçya ve Türkiye) mevcut veri, geleneksel programlara kıyasla daha yüksek oranda özel mali yatırımlarla ilişkili olduğunu ya da muhtemelen ilişkili olacağını göstermektedir.

Danimarka, Malta, Polonya ve Slovakya'da tam zamanlı öğrenciler, birinci öğretim için harç ödemezler fakat yarı zamanlı öğrencilerin harç parası ödemesi gerekmektedir. Benzer bir durum 2012'den beri Türkiye'de de görülmektedir, akşam olan programlar haricindeki programlar için harç parası yatırılmamaktadır. Hırvatistan'da, belirli kategorilerdeki tam zamanlı öğrenciler harç parası öderken diğerleri ödemez. Yarı zamanlı öğrenciler, bütün harç parasını öderler ve bu miktar tam zamanlı öğrencilerin harç parasından daha fazladır. Daha fazla miktarda mali destek yapılması yarı zamanlı öğrencilerin harç parasının düzenlenmediği fakat tam zamanlı öğrencilerin düzenlemeye tabi tutulduğu ülkelerle (Estonya ve Birleşik Krallık – İskoçya) dolaylı bir şekilde ifade edilebilir. Benzer bir durum, kurumların öğrenci harçları üzerinde belirli oranda özerkliğe sahip olduğu ve dolayısıyla yarı zamanlı öğrencilerin tam zamanlılara kıyasla daha farklı muamele edilebildiği İrlanda ve İtalya'da gözlenmektedir. Bir başka dolaylı ölçü ise yarı zamanlı öğrencilerin daha yüksek miktarda mali destekte bulunmalarının zorunlu olabildiği, 'harç parasının olmadığı' yarı zamanlı programlarının çok

sınırlı olduğu ve yarı zamanlı olan öğrencilerin bir tam zamanlı programın toplam ücretine yakın miktarda harç parası ödediği Macaristan'da gözlemlenmektedir.

Pek çok ülkede, yarı zamanlı öğrencilerin ödediği ya da ödeyeceği ücrete verilecek mali destek de sınırlıdır. (Bakınız Şekil 3.2b). Öte yandan, istisnalar da mevcuttur. Örneğin Slovenya'da, yarı zamanlı öğrenciler yüksek ücretler ödemektedir fakat çalışan ya da işsiz olarak kaydolun öğrenciler hariç diğer öğrencilerle aynı oranda mali destek için uygunlardır.

**Şekil 3.2: Yüksek öğretim programlarına dair formel öğrenci statüsünün mali anlaşmalar üzerine etkisi, 2012/13**



Kaynak: Eurydice.

#### **Açıklatıcı Not**

Şekil, sadece formel olarak yarı zamanlı öğrenci statüsünün ve/ya da yarı zamanlı programların tanındığı ülkelerdeki durumu göstermektedir.

Aynı oranda mali destekten ya da ücretlerden söz etmek için, Şekil öğrencilerin iş yükünü orantılı olarak hesaplayan miktarı göstermektedir.

Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, İspanya, Letonya, Portekiz ve Birleşik Krallık 'ta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) öğrencilerin yüksek ücretler ödemesi beklenmemekte fakat tam zamanlı öğrencilerle aynı miktarda mali desteği de almamaktadırlar. Fakat bu sadece belirli türdeki mali destekle ilgilidir. Örneğin, İspanya'da yarı zamanlı öğrenciler genellikle burslardan faydalanabilir fakat konaklama ücretleri ve akademik performans ödülünü içeren belirli burs öğeleri için uygun değildirler. Benzer bir şekilde, Çek Cumhuriyeti'nde yarı zamanlılar sadece tam zamanlı öğrenim görenler için mevcut olan konaklama bursu ('yerinde' öğrenim modu; daha fazla bilgi için, Bakınız Bölüm 3.2.1) hariç çeşitli şekillerdeki mali destekten faydalanabilirler. Birleşik Krallık 'ta (İngiltere), yarı zamanlı öğrenciler, öğrenim kredisinden faydalanmakta fakat öğrenci destek yardımından faydalanmamaktadır. Bu durum, eğer öğrenciler iş piyasasının dışındalarsa işlerini ve öğrenimlerini birleştirebilecekleri ya da diğer destek şemalarından yararlanabilecekleri gerçeğiyle aynıdır. Karşılaştırılabilir bir durum, yarı zamanlıların öğrenim kredisi için başvurabildiği fakat ihtiyaca dayalı burslar için başvuramadığı Slovakya'da gözlemlenmektedir.

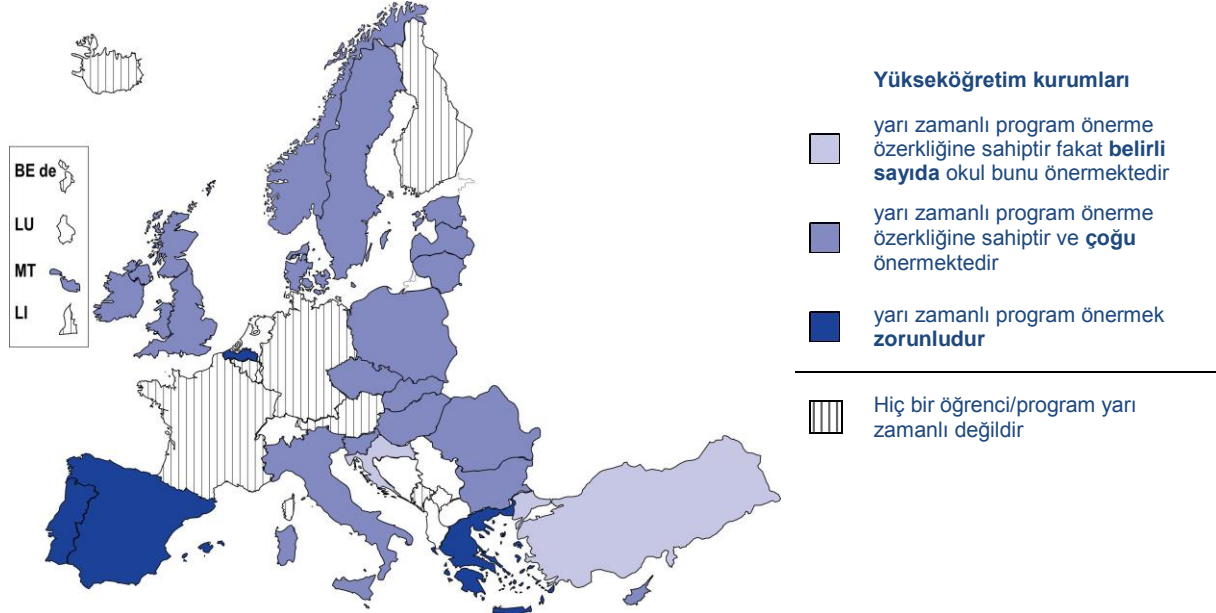
Sadece birkaç ülkede ya da ülkelerdeki birkaç bölgede (Belçika'daki Flaman Topluluğu, Yunanistan, Kıbrıs, İsveç ve Norveç), yarı zamanlı öğrenciler aynı miktardaki öğrenim için yüksek ücretler ödemeleri beklenmemekte ve aynı miktardaki destek için uygun görülmektedir. Nordik ülkelerinde, AB dışındaki uluslararası öğrenciler dışında, yarı zamanlı ya da tam zamanlı olmalarına bakılmaksızın öğrenciler ücret ödemezler. Aynı durum Yunanistan'da da mevcuttur fakat sadece yükseköğretim çalışmalarının ilk yıllarında olmaktadır.

Şekil, formal olarak yarı zamanlı öğrenci statüsünün ya da programların olmadığı ülkelerdeki durumu göstermemesine rağmen bu ülkelerin pek çoğunda yarı zamanlı öğrenciler fiilen tam zamanlı bir takvimi takip eden öğrenciler gibi aynı mali şartlar altında öğrenim görmektedirler. Öte yandan, fiili yarı zamanlı programlar daha fazla miktarda yıllara bölünmüş olacağından –her bir yıl öğrenim ücreti ödemeyi gerektirir – bu programın bütün masrafı geleneksel zaman aralığında tamamlanabilecek programlara kıyasla daha yüksek olabilir (Belçika'nın Almanca konuşan topluluğu ve Lihtenştayn). Bu durum açık bir şekilde herhangi bir kategorideki öğrencinin herhangi bir ücret ödemediği ülkelerde geçerli değildir (Finlandiya).

### 3.2.3. Hizmet oranları

Yarı zamanlı öğrenci statülerinin ya da programların varlığına ve bu programlarla ilgili finansal düzenlemelerin etkisine ilişkin bilgi verdikten sonra, bu kısım yükseköğretim kurumlarının 'yarı zamanlı' öğrenim görmek için ne kadar fırsat sunduklarını incelemektedir.

**Şekil 3.3: Resmi yarı zamanlı öğrenci veya programların bulunduğu durumlarda yarı zamanlı çalışmaların sağlanma durumu, 2012/13**



Kaynak: Eurydice.

#### **Açıklayıcı Not**

Şekil sadece formal olarak yarı zamanlı öğrenci statüsünü ve/ya da programları tanıyan ülkelerle ilgilidir.

Şekil 3.3 neredeyse bütün ülkelerde, yükseköğretim kurumlarının, yarı zamanlı programların olup olmayacağına özerk bir şekilde karar verebileceklerini göstermektedir. Bu tarz özerkliğin olduğu ülkelerin çoğunda, pek çok yükseköğretim kurumu bu fırsatı sunmaktadır. Sadece Hırvatistan ve Türkiye'de, yarı zamanlı programlar, sınırlı sayıda kurum tarafından sağlanmaktadır. Spektrumun diğer ucu, bütün yükseköğretim kurumlarının yarı zamanlı programlar sunmak zorunda olduğu Belçika Flaman Topluluğu, Yunanistan, İspanya ve Portekiz'dedir. Slovenya'nın durumu, diğer pek çok ülkeye



kıyasla yarı zamanlı program sunmada kurumsal otoritenin daha sınırlı olmasından dolayı oldukça özgündür. Slovenya’da yükseköğretim kurumları, sunmak istedikleri yarı zamanlı yerlerin sayısı ile ilgili öneride bulunabilirler fakat bu öneri, merkezi otoriteler tarafından onaylanmalıdır. Bu sınırlamaya rağmen, Slovenya’daki yükseköğretim kurumlarının çoğu yarı zamanlı programlar sağlamaktadır.

Sadece bir formal öğrenci statüsü tanıyan ülkelerde ise (Belçika’nın Fransızca ve Almanca konuşan toplulukları, Almanya, Fransa, Avusturya, Finlandiya, İzlanda, Lihtenştayn ve Karadağ) fiili yarı zamanlı programlar değişik derecelerde yayılmıştır. Bunların bazılarında pek çok yükseköğretim kurumları öğrencilerin fiilen yarı zamanlı programlara katılmaları için fırsatlar sunarken (Belçika’nın Fransızca konuşan topluluğu, Fransa, İzlanda ve Lihtenştayn) diğerleri bu fırsatı sağlayan kurumların sayısının oldukça az olduğunu rapor etmektedir (Belçika’nın Almanca konuşan topluluğu ve Almanya).

### 3.3. Uzaktan öğrenme, e-öğrenme ve harmanlanmış öğrenme

Yükseköğretim alanında, uzaktan öğrenme, e-öğrenme ve harmanlanmış öğrenme genellikle birbirlerinin yerlerine kullanılırlar. Ancak, ilk kavram, kampüse dayalı üniversiteye alternatif olarak yükseköğretime 19. yy’ın ilk arısında girmişken, ikinci kavram oldukça yenidir ve geleneksel sınıfların dışında ya da içerisinde mevcut olan çeşitli öğrenme aktivitelerini elektronik ortam kullanılarak yapılmasıyla ilişkilidir. Bir başka deyişle, e-öğrenme sadece uzaktan öğrenme amacı için kullanılmamaktayken uzaktan öğrenme de illaki elektronik ortam aracılığıyla yapılmamaktadır (Guri-Rosenblit, 2005). Ancak bugünlerde uzaktan öğrenme genellikle e-öğrenme teknolojileri yoluyla yapıldığından iki alan arasında güçlü bir örtüşme vardır. Ayrıca e-öğrenme yaklaşımları geleneksel öğrenmeyle birleştirilebilir ve bu durum yaygın olarak harmanlanmış öğrenme olarak adlandırılmaktadır.

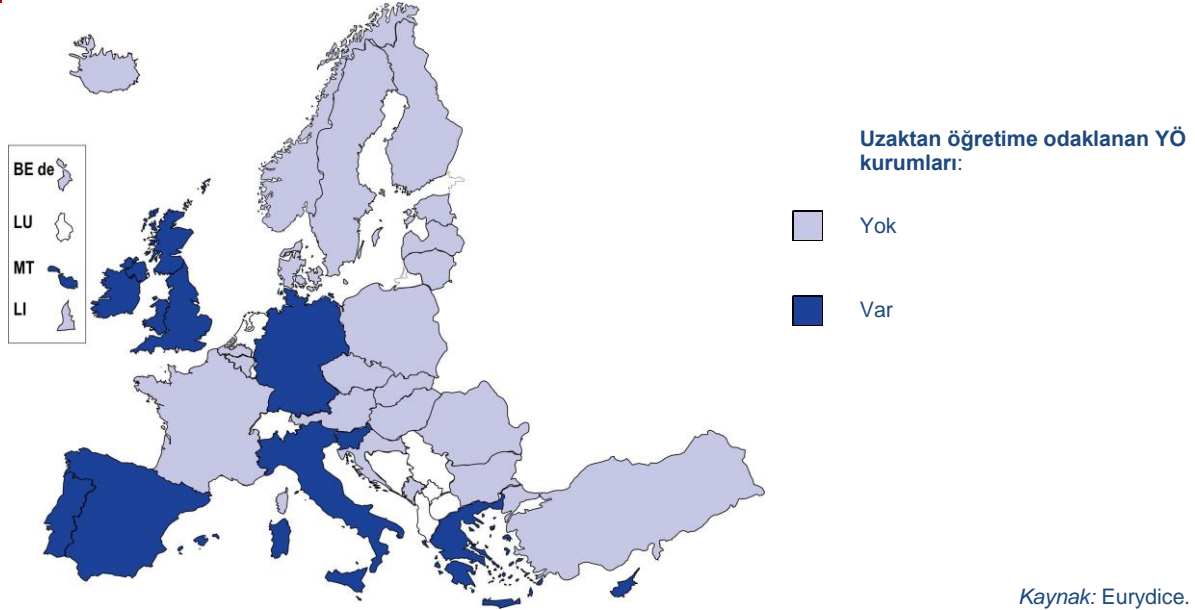
Bu bölüm, Avrupa’daki yükseköğretim kurumlarının ne düzeyde uzaktan öğrenme, e-öğrenme ve harmanlanmış öğrenme programlarını temin ettiklerini incelemektedir. Bunu yaparken, öncelikle, bu alternatif öğrenme programlarını esas pedagojik yaklaşım olarak kullanan yükseköğretim kurumlarına odaklanmaktadır. İkinci olarak, uzaktan öğrenmenin, e-öğrenme ve harmanlanmış öğrenmenin yükseköğretim kurumları tarafından ne derece uygulandığını incelemektedir.

#### 3.3.1. Uzaktan öğrenmede ihtisas sahibi yükseköğretim kurumlarına odaklanmak

Mevcut veri (Bakınız Şekil 3.4), Avrupa’da, uzaktan ve e-öğretim yoluyla ders veren programların varlığına odaklanan yükseköğretim kurumlarının nadir olduğunu göstermektedir. Bu programlar sadece, Almanya, İrlanda, Yunanistan, Kıbrıs, İtalya, Malta, Portekiz, Slovenya ve Birleşik Krallık’ı içeren bir düzine yükseköğretim sistemi mevcuttur. Bunların bazılarında, ihtisas sahibi sağlayıcılar genel olarak özel küçük kurumlardır (İrlanda, İtalya, Malta ve Slovenya), diğerlerinde ise bu sağlayıcılar, sistemdeki önemli aktörlerin arasında sayılmaktadır (Almanya, Yunanistan, İspanya, Kıbrıs, Portekiz ve Birleşik Krallık’ta).

Güney Avrupa, uzaktan öğrenme programlarına odaklanan yükseköğretim kurumlarının en fazla yoğunlaştığı yer olarak nitelendirilmektedir. Bu coğrafyadaki en eski ve büyük kurum İspanya’daki Ulusal Açık Üniversite (UAÜ)’dir – kurum, 70’lerin başında açılmıştır ve bugün, 180 000’den fazla öğrencisi vardır. Kamu tarafından finanse edilen uzaktan öğretim yükseköğretim kurumları başka güney Avrupa ülkelerinde de mevcuttur, örneğin, sırasıyla 1988, 1992 ve 2006 yıllarında kurulan Portekiz’deki *Universidade Aberta*, Yunanistan’daki Helenik Açık Üniversite ve Kıbrıs’taki Açık Üniversite ve bu üniversitelerin öğrenci sayıları Kıbrıs’ta 4 300’den, Portekiz ve Yunanistan’da 7 800’e kadar değişmektedir.

**Şekil 3.4: Uzaktan ve e-öğretim programlarına odaklanan yükseköğretim kurumlarının varlığı, 2012/13**



**Açıklayıcı Not**

Şekil sadece eğitim otoriteleri tarafından tanınan ve yükseköğretim programlarını sağlayan kurumlarını göstermektedir.

Öğrenci sayısı bakımından en geniş uzaktan öğrenme sağlayıcısı Birleşik Krallık'taki Açık Üniversite'dir. 1969 yılında kurulan kurumun şu anda %70'inden fazlası tam ya da yarı zamanlı çalışan 240 000 öğrencisi bulunmaktadır. Kurum, öğrenci harçlarının, Birleşik Krallık'taki yükseköğretim kurumlarının ödenekleri ve diğer kaynakların birleşimiyle finanse edilmektedir. Açık Üniversite'nin 1974'te devlet destekli Alman *FernUniversität*'in kurulmasında büyük bir etkisi vardır (Kappel, Lehmann ve Loeper, 2002). Bu yükseköğretim kurumu, Hagen'e dayanmakta ve öğrenci sayısı 70 000 civarındadır.

Belçika Flaman Topluluğu ve Avusturya'da sadece uzaktan öğrenmeye odaklanan kamu yükseköğretim kurumları yoktur, bu iki sistem diğer ülkelerdeki kurumlarla anlaşmalar yapmışlardır. Örneğin, Belçika Flaman Topluluğu'ndaki merkezi otoriteler, Hollanda Açık Üniversitesi'ndeki derslere devam eden öğrencilere eğitim desteği sağlamak için dizayn edilmiş olan beş Flaman üniversitesindeki çalışma merkezleri için mali destek sağlar. Benzer bir şekilde, Avusturya Linz Üniversitesi'nin Hagen'deki Alman *FernUniversität* ile anlaşması vardır ve anlaşma altında programları takip eden Avusturyalı öğrencileri desteklemek için yedi adet öğrenme merkezi bulunmaktadır.

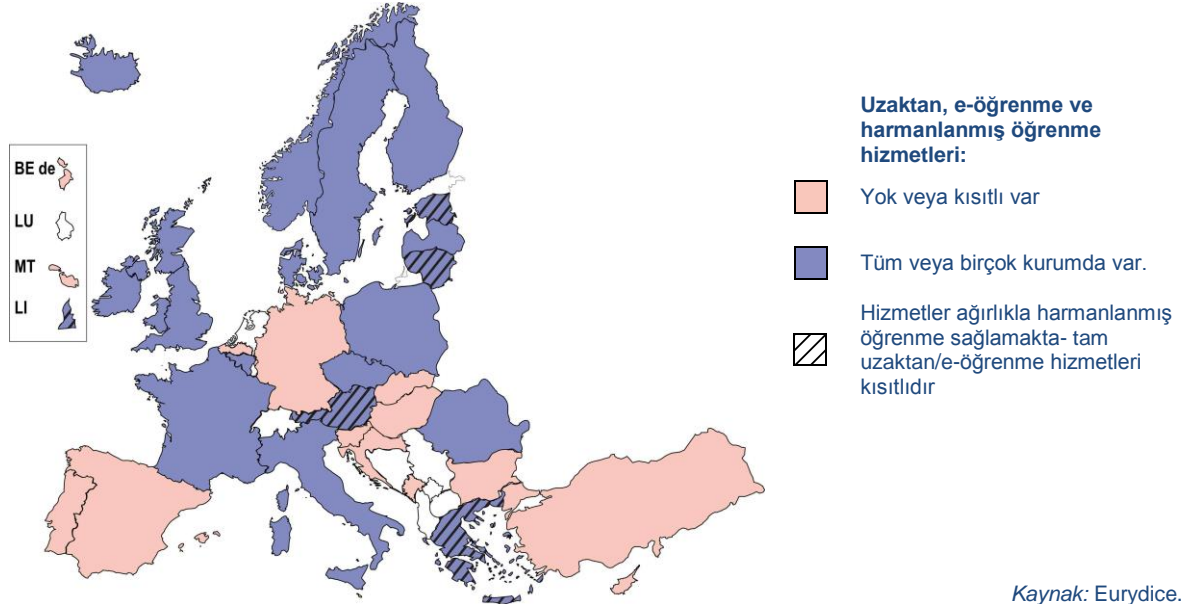
Fransa'daki durum, bir dereceye kadar yukarıda anlatılan sistemlerle karşılaştırılabilir. Uzaktan öğretmeye dayalı derece veren bir yükseköğretim kurumu olmamasına rağmen çeşitli eğitim seviyelerinde programlar veren kamu tarafından finanse edilen Uzaktan Eğitim Ulusal Merkezi'nde (*Le Centre national d'enseignement à distance – CNED*) yükseköğretim programlarını takip etmek mümkündür. CNED tarafından verilen yükseköğretim dersleri, üniversitelerle ve diğer yükseköğretim kurumlarıyla olan ortaklıkla sağlanmaktadır.

Uzaktan eğitime ya da e-öğrenmeye odaklanan yükseköğretim kurumlarının olmadığı sistemler arasında Belçika Fransız Topluluğu şu anda böyle bir seçeneği düşünmektedir. Olası kurum, eğitim otoriteleri tarafından resmi olarak tanınacaktır ve bütün programları çevrim içi olacaktır. Şu anda, bu tarz programlar sadece Eğitim Bakanlığı tarafından tanınmayan kurumlar tarafından sunulmaktadır.

### 3.3.2. Geleneksel yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğrenme, e-öğrenme ve harmanlanmış öğrenme

Geleneksel üniversitelerin uzaktan öğrenme, e-öğrenme ya da harmanlanmış öğrenmeden ne derece faydalandıkları bütün Avrupa'da değişmektedir. Birkaç ülke ya da ülkelerdeki bölge (Belçika'nın Almanca konuşan topluluğu, Hırvatistan ve Karadağ) bu tarz bir hizmeti geleneksel hiçbir eğitim kurumunun sağlamadığını iddia ederken bir düzine ülke sınırlı sayıda kurum tarafından sağlandığını rapor etmiştir. Öte yandan başka bir düzine ülke bütün ya da pek çok yükseköğretim kurumunun uzaktan öğrenme, e-öğrenme ya da harmanlanmış öğrenmeyi sunduğunu belirtmektedir. Mevcut resmi biraz daha karmaşık hale getirmek için şu bilgiler verilebilir: geleneksel üniversitelerde tamamen uzaktan öğrenme ya da e-öğrenme yoluyla eğitimin verildiği program hizmetleri sınırlıyken önemli miktarda harmanlanmış öğrenme hizmetinin (geleneksel yükseköğretim derslerinde e-öğrenmenin entegrasyonu) bulunduğunu rapor eden birkaç ülke (Estonya, Yunanistan, Avusturya, Litvanya, Lihtenştayn) bulunmaktadır.

**Şekil 3.5: Geleneksel yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretim, e-öğrenme ve harmanlanmış öğrenme hizmetleri, 2012/13**



Kaynak: Eurydice.

#### **Açıklayıcı Not**

Şekil, uzaktan ya da e-öğrenmenin programın verilmesinde esas mod olmadığı yükseköğretim kurumlarını göstermektedir. Sadece lisans programı sağlayan kurumlar göz önüne alınmıştır. (lisans programı olmayan ya da resmi olmayan hizmetler göz önünde tutulmamıştır).

Bu farklılıklar, Avrupa'daki durumun çeşitliliğini yansıtmalarına rağmen aynı zaman da kurumların bu alandaki özerkliğini ve onların genellikle uzaktan öğretim hizmetlerinin ne derece olduğunu merkezi otoritelere bildirmek zorunda olmadıklarını gözler önüne sermektedir. Avusturya ve Norveç birer istisnadır çünkü bu ülkeler, yükseköğretim kurumlarını, uzaktan ve e-öğrenme uygulamalarıyla ilgili bilgi vermeye zorunlu tutan bir mekanizmanın içine sokmaktadır. Daha belirgin olarak, Avusturya'da bu unsur eğitim kurumlarının performansını değerlendirmek için olan kriterlerden biri olarak kullanılmaktadır. Norveç'te hükümet, yükseköğretim kurumlarının bildirmek zorunda oldukları amaçlarından biri olan esneklik hizmetini yıllık bütçede formüle etmektedir. Mevcut veriye göre, 2012 yılında, Norveç yükseköğretim sistemindeki toplam öğrencilerin %6'sı ve %7'si e-öğrenme derslerine kaydolmuştur.

### 3.3.3. Uzaktan öğrenme, e-öğrenme ve harmanlanmış öğrenmeyi destekleyen diğer etkinlikler

Uzaktan öğrenme, e-öğrenme ve harmanlanmış öğrenme hizmetleri esas olarak yükseköğretim kurumlarının sorumluluğu altında olması gerçeğine rağmen pek çok ülkede ya da ülke topluluklarındaki (Belçika'nın Almanca konuşan topluluğu, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, İrlanda Estonya, Fransa, Letonya, Polonya, Birleşik Krallık ve Norveç) merkezi düzey otoriteler, bu programların geliştirilmesi için özel destekler sağlamışlardır.

Destek, tekliflerinde bu tarz servisleri içermeleri için yükseköğretim kurumlarını davet eden (Belçika'nın Almanca konuşan topluluğu, İrlanda, Letonya ve Polonya) ya da uzaktan öğrenme programlarının akreditasyonunu sağlayan (Çek Cumhuriyeti) resmi belgelerdeki rapor formunu alabilmektedir. Üstelik bazı merkezi otoriteler, stratejik politika belgelerinde uzaktan öğrenme, e-öğrenme ve harmanlanmış öğrenme hizmetlerini artırmak için taahhütlerini resmi olarak belirtmişlerdir. Bu durum, Çek Cumhuriyeti, Fransa ve Birleşik Krallık 'ta görülmektedir.

**Çek Cumhuriyeti'nde**, 2011-2015 Yüksek Öğretim Kurumları Akademik, Bilimsel, Araştırma, Geliştirme, Yenilik, Sanatsal ve Diğer Yaratıcı Aktiviteler Stratejik Planı, farklı kategorilerdeki öğrencilerin ihtiyaçlarıyla yakından bağlantılı olarak öğretim programlarını ve eğitimsel metotları çeşitlendirmek için bir amaç içermektedir. Bu bağlamda ve Yükseköğretim Kurumlarının Geliştirilmesinin Kurumsal Planları çerçevesinde, Bakanlık, başka şeylerle birlikte belirli bir hedef gruptaki öğrencilerin (çalışan yetişkin öğrenciler, fiziksel ya da sosyal yönden dezavantajlı olan bireyler) ihtiyaçlarına hizmet etmesi gereken proje odaklı eğitimi, e-öğrenmeyi, harmanlanmış öğrenmeyi destekleyecektir. Yükseköğretim kurumları bu tarz geliştirmeler için mali destek almaya uygundur.

**Fransa'da**, Temmuz 2013'te Kabul edilen yeni Yükseköğretim ve Araştırma Yasası, Bilgi ve İletişim Teknolojilerini (BİT) yükseköğretimin ana meselesi olarak Kabul etmiştir. Ekim 2013'de, yükseköğretim ve araştırmadan sorumlu Bakanlık, 18 belirlenmiş eylem ve çevrimiçi dersler için ilk Fransız platformdan (Kitleleşmiş Açık Çevrimiçi Dersler – KAÇD) oluşan yükseköğretim için bir BİT ajandası yayımlamıştır.

**Birleşik Krallık 'ta (İngiltere) 'Yükseköğretim' politika belgesi:** Sistemin Kalbindeki Öğrenciler (2011), uzaktan ve çevrimiçi öğrenmeyi, iki yıllık hızlandırılmış lisans derecesini ve ilerleme için işe dayalı seçenekleri içeren yükseköğretim eğitimine kadar esnek hizmet yöntemlerine vurgu yapmaktadır.

**Birleşik Krallık 'ta (İskoçya)**, 2011'de Hükümet, 'Öğreneni Merkeze Alma: 16 Sonrası Eğitim için İsteklerimizi Sunma', merkezi otoritelerin dijital platformların öğrenci seçimi artırmak, daha fazla öğreneni desteklemek ve uzaktan öğrenme yoluyla coğrafi erişimi genişletmeyi içeren yeni teknolojileri nasıl dikkate aldığını belirtmektedir.

Gelecek girişimleri belirten stratejik politika belgelerinin yanında, bazı ülkelerdeki merkezi otoriteler uzaktan öğrenme, e-öğrenme ve harmanlanmış öğrenmeyi geliştirmeyi amaçlayan projeleri desteklemiştir. Bu bağlamda, Bulgaristan, Estonya, Fransa, Litvanya ve Norveç gerekli örnekleri sağlamaktadır.

**Bulgaristan**, Avrupa fonunun yardımıyla yükseköğretimde uzaktan öğrenmeyi desteklemek amacıyla çok sayıda hizmeti uygulamaya koyabilmiştir. Örneğin, 'Akademik öğretmenlerin niteliklerini artırma' (2008-2011) projesi çerçevesiyle 250'den fazla akademik öğretmen, kendi alanlarına göre e-öğrenme kullanımı ve uzaktan öğrenme yöntemleriyle ilgili eğitim almıştır. Üstelik 'Yükseköğretimde uzaktan öğretimin elektronik formlarını geliştirme' isimli projesi 2013-2014 yılında uygulanmaktadır.

**Estonya'da**, Eğitim Bakanlığı, 20 yükseköğretim kurumunu kapsayan 2008-2013 'En iyi' programı yoluyla e-öğrenmeyi desteklemiştir. Bu girişime ek, Dijital Eğitim için Yenilik Merkezi de BİT destekli öğrenme alanında eylemleri ve gelişmeleri koordine etmekte ve geliştirmektedir. Aktiviteleri, yükseköğretim sektörü için Estonya e-Üniversite birliğinin koordinasyonunu içermektedir.

**Fransa'da**, çevrimiçi derslerin ilk platformu – 'Fransa - ICT Üniversitesi (*France Université Numérique*) – 2014 yılında kurulmuştur ve ilk 25 KAÇD'den birine 200 000'in üzerinde öğrenci kaydolmuştur. Bu deneysel platform pek çok yükseköğretim kurumunun çevrimiçi kaynaklarını tek bir yerde toplamayı ve onları kamuya ulaşılabilir hale getirmeyi amaçlamaktadır. Kamu fonları da KAÇD' platformunu daha fazla desteklemek ve geliştirmek için Fransız BİT şirketlerinin önerilerinin çağrılarını finanse etmek için harekete geçirilecektir.

**Litvanya'da**, 2007'den 2012'ye kadar süren Litvanya Sanal Üniversitesi Programı, e-öğrenmeyi ve yükseköğretim kurumlarında gerekli altyapı iyileştirmelerini amaçlamıştır. Program, devlet bütçesi ve AB Yapısal Fonuyla finanse edilmiştir. Program, Aralık

2012'de yenilenmiştir ve '2013-2016 Litvanya'da Araştırmanın ve Yükseköğretim BT Altyapısının Geliştirilmesi Programı' adı altında devam etmektedir.

**Norveç'te**, 2004 yılında Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, projelere fon sağlanması ve bilginin üretilmesi ve paylaşılması yoluyla yükseköğretim eğitiminin esnek modlarını canlandıracak bir araç olarak Norveç Açık Üniversitesi'ni (NOU) kurmuştur. NOU, her yıl Norveç eğitim sisteminde BİT kullanımı üzerine ulusal bir anket düzenlemektedir. Üstelik 2012'de Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, kampüsler arası alt yapı – e-Kampüs programı – oluşturmak için 5 yıllık bir program başlatmış ve finanse etmiştir. Programın amacı, BİT araçları sağlayarak ve dijital öğrenme kaynaklarına erişimi kolaylaştırarak öğrenmeyi, öğretmeyi ve araştırmayı artırmaktır.

### 3.4. Yükseköğretim programlarının tamamlanması anlamında önceki öğrenmenin tanınması

Önceki öğrenmenin tanınması, Bologna Tebliği ve Avrupa Üniversiteleri Hayat boyu Öğrenme Sözleşmeleri gibi yükseköğretim üzerine olan çeşitli politika belgelerinde değinilmiştir (EUA, 2008). Bu belgelere göre, önceki öğrenme, formel, formel olmayan ya da informal herhangi bir öğrenme türü olabilir. Ancak, yükseköğretim kurumları önceki öğrenmeyi tanımaya nispeten açıkken başka yükseköğretim kurumlarındaki özel çalışmalarda, formel olmayan ve informal öğrenme keşfedilmemiş kalmaktadır. 2012'de AB kurumları, formel olmayan ve informal öğrenmenin geçerliliği üstüne bir tavsiye kararı alarak bu alanda daha fazla ilerleme için destek sağlamışlardır <sup>(4)</sup>. Bu tavsiye, yükseköğretili de içeren bütün eğitim ve yetiştirme sektörlerini kapsamakta ve Üye Devletleri 'formel olmayan ve informal olan öğrenmenin geçerliliği için ulusal şartlar ve özgüllükte uyum içinde uygun görülen düzenlemeleri dönük en geç 2018'te yapmaya' davet etmektedir <sup>(5)</sup>.

Bu bölüm, yükseköğretim program gerekliliklerini yerine getirecek bir araç olarak önceki formel olmayan öğrenme ve informal öğrenmenin tanınmasıyla ilgilenmektedir. Üç kısma ayrılmıştır: İlk kısım, yükseköğretim program gerekliliklerinin tamamlanmasına karşı önceki formel olmayan ve informal öğrenmenin göz önüne alınıp alınmayacağını incelemektedir. İkincisi ise tanınma sürecinden faydalanmak isteyen adaylara yönelik gerekliliklerin haritasını sağlamaktadır. Son kısım ise, önceki öğrenmenin tanınması yoluyla ne kadar oranda yükseköğretim gerekliliklerinin tamamlandığına bakmaktadır. Bu bölümün içeriği, önceki formel olmayan ve informal öğrenmenin tanınmasının yükseköğretime girişte kullanılıp kullanılmayacağını inceleyen yükseköğretim programlarına giriş bölümünde (Bakınız Bölüm 1.3.3), sağlanan bilgiyi tamamlamaktadır.

#### 3.4.1. Avrupa ülkelerinde desteğin oranları

Şekil 3.6'nın gösterdiği gibi, pek çok Avrupa ülkesinde öğrenciler, formel olmayan ve informal öğrenmelerinin tanınmasını ve yükseköğretim program gereklilikleri için geçerli olmasını sağlayabilirler. Sadece Belçika'nın Almanca konuşan topluluğu, Bulgaristan, Yunanistan, Malta, Avusturya, Romanya, Slovakya ve Karadağ'da, yükseköğretim kurumları formel eğitim ortamları dışında gerçekleşen öğrenmeyi hesaba katmazlar.

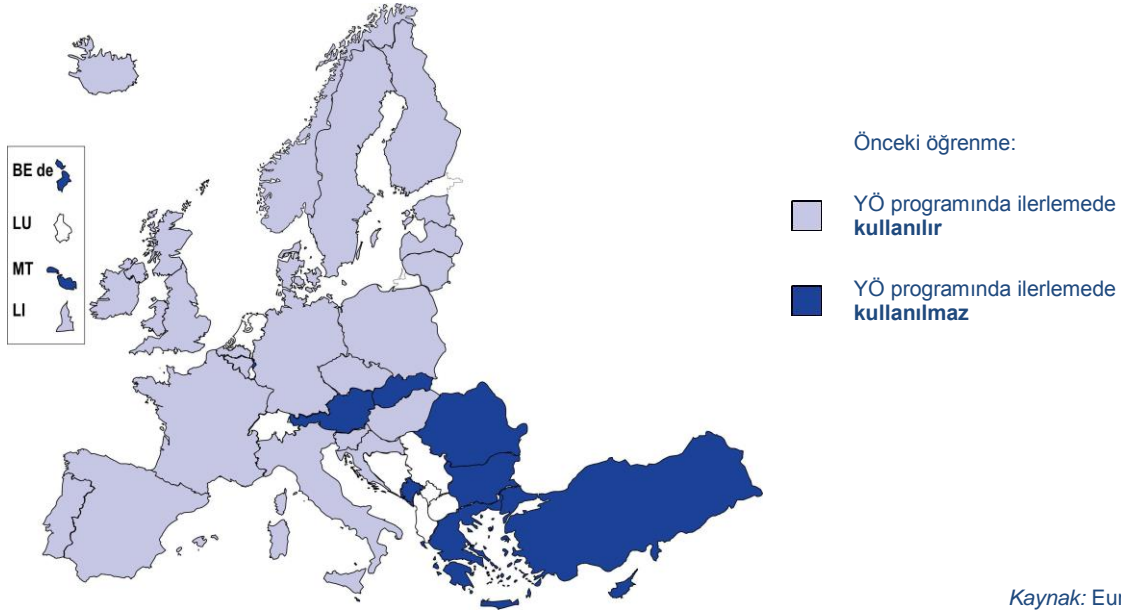
Ancak Şekil 3.6 tanınmanın yasal olarak mümkün olup olmadığını incelerken geniş ölçüde nasıl bir uygulamanın olduğuyla ilgili bilgi vermemektedir. Aslında, pek çok ülkede yükseköğretim kurumları öğrencilerin önceki formel olmayan ve informal öğrenmelerinin tanınmasına izin veren değerlendirme prosedürlerini uygulamaya koyup koymayacağına özerk bir şekilde karar verebilmektedir. Sadece Belçika Flaman Topluluğu, Danimarka, Estonya, Fransa, Letonya, öğrencilerin gerekli değerlendirme süreçlerine sahip olmalarının yasal bir hak olduğunu ve yükseköğretim kurumlarının bu hizmeti sunmaları gerektiğini belirtmektedir. Fakat bu zorunluluğa karşılık gelen yasal metinler farklı yollarla formüle edilmiştir. Örneğin, Belçika Flaman Topluluğu'nda bu zorunluluk her bir yükseköğretim

<sup>(4)</sup> Formel olmayan ve informal öğrenmeyi geçerliliği için 20 Aralık 2012 Konsey Tavsiyeleri , OJ C 398, 22.12.2012, p. 1.

<sup>(5)</sup> A.g.e.

kurumunu etkilemezken 'kurum birliklerini' etkilemektedir. Yasaların vatandaşlarına istedikleri kurumda önceki öğrenmelerinin tanınmalarının sağlanmasına hak verdiği Fransa'da durum farklıdır (bütün kurumlar gerekli prosedürleri devreye sokmak zorundadır). Bu hak, sınırlı sayıda niteliği olan (tıp) ya da ulusal mesleki yeterlilikler yönetmeliğinde (*Répertoire National des Certifications Professionnelles – RNCP*) kaydedilmeyen yeterlilikler hariç neredeyse bütün yükseköğretim niteliklerini ilgilendirmektedir. Estonya ve Litvanya'da, yükseköğretim yasası önceki öğrenmenin tanınması için yükseköğretim kurumlarının şartlar ve prosedürler oluşturmalarını gerektiren genel maddeler içermektedir.

**Şekil 3.6: Yükseköğretimde ilerlemede resmi olmayan önceki öğrenimin tanınması, 2012/13**



Kaynak: Eurydice.

Merkezi otoriteler genellikle kurumların ne dereceye kadar önceki formel olmayan ve informel öğrenmeyi tanıdıklarını izlemezler. Bu nedenle, pek çok ülke, gerekli prosedürleri uygulayan kurumların oranının miktarını belirleyememektedir. Resmi istatistikler ya da hesaplamalar mevcut olduğunda durum ülkeden ülkeye değişmektedir. Örneğin, Macaristan ve Norveç'te, kurumların %5'inden daha azı tanınma prosedürlerini uygularken Birleşik Krallık 'ta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) kurumların %75'iyle %95'i bu prosedürleri uygulamaktadır.

Önceki öğrenmenin tanınmasıyla ilgili yasal bir düzenleme getiren sistemlerde, bu alandaki kurumsal uygulama her zaman izlemeye tabi tutulmamaktadır. Merkezi otoritelerin durumu izlediği Fransa olumlu bir istisnadır. Ancak yükseköğretimden sorumlu Fransız Bakanlığı, üniversitelerdeki ve uzmanlaşmış yükseköğretim kurumundaki 'CNAM' (*Conservatoire national des arts et métiers*) durumu izlerken başka tarzdaki yükseköğretim kurumlarındaki, özellikle *grandes écoles*, önceki öğrenmenin tanınmasının uygulanmasıyla ilgili veri eksiktir.

Önceki öğrenmenin tanınmasının derecesini değerlendirmenin başka bir yolu yararlanıcıların sayısını belirlemektir. Öte yandan, burada da pek çok ülkenin verisi mevcut değildir. Sadece üç Baltık Ülkesi, Belçika Flaman Topluluğu ve Fransa bu tarz bir bilgiye sahiptir. Baltık Ülkeleriyle ilgili olarak, Estonya 2012 yılında öğrencilerin %15'inin Letonya ve Litvanya ise %1'inden daha azının süreçte yer aldığını tahmin etmektedir (sırasıyla yaklaşık 50 ve 120 öğrenci). Belçika Flaman Topluluğu'nun yüzdesi %5'den daha azdır. Üniversiteler ve CNAM için merkezi otoriteler tarafından toplanan resmi rakamlar daha belirgin durmaktadır. Rakamlar, 2011 yılında 4,000 adayın başarılı bir şekilde süreci tamamladığını göstermektedir (Le Roux, 2012). Ancak, bu veriyi yorumlarken Fransa'daki öğrenci nüfusunu göz önünde bulundurmamak gereklidir. Ayrıca, bu ülkedeki merkezi otoritelerin süreçte yer alan

farklı kategorilerdeki nüfus üzerine bilgi topladığını not etmek önemlidir. Mevcut veri, başarılı adayların sırasıyla çalışan (%85), işsiz (%14) ve aktif olmayan vatandaşlar olduğunu göstermiştir. Çalışanların iş alanları göz önüne alındığında çoğunluk (%45) yönetim mevkiinden (*cadres*), sonra orta düzey mesleklerden *professions intermédiaires*) – %33, yönetim, satış hizmet mesleklerinden (*employés*) – %21 ve işçilerden oluşmaktadır (*ouvriers*) – %1 (Le Roux, 2012). Başka bir deyişle Fransa'da yönetsel pozisyonlarda olan yetişkinler, yükseköğretim programlarındaki ilerleme için önceki öğrenmenin tanınmasındaki esas yararlanıcılardır.

### 3.4.2. Önceki öğrenmenin değerlendirilmesinde yaklaşımlar ve adaylar için koşullar

Pek çok ülkede, programlardaki ilerleme için önceki öğrenmenin tanınma sürecinde hangi adayların yer alabileceğiyle ilgili merkezi olarak düzenlenmiş gereklilikler yoktur. Böylesi gerekliliklerin mevcut olduğu yerlerde, bu gereklilikler önceki öğrenmenin süresine ya da belirli bir yaş kıstasına işaret etmektedir. Örneğin, Fransa'da adayların ücretli ya da ücretsiz işler ve gönüllü faaliyetleri de içeren en az üç yıllık gerekli deneyime sahip olmaları gerekmektedir. Benzer şekilde yine Fransa'da Belçika Fransız Topluluğu'nda hem mesleki hem de meslek dışı deneyimi göz önüne almak mümkündür. Ancak, deneyimsel öğrenmenin süresi en az beş yıl olmalıdır. Ayrıca, Belçika Fransız Topluluğu başarılması gereken yeterlilik düzeyine belirli yaş şartını getirmektedir: adayların yükseköğretim diploması için başvuran en az 22 yaşında olması gerekirken lisans derecesi için en az 23 ve yüksek lisans için 24 yaşında olması gerekmektedir. Benzer şartlar merkezi resmi yazılardan ziyade direk olarak yükseköğretim kurumlarının iç tüzüklerinde belirtilebilir. Örneğin, Birleşik Krallık'ta, bütün kurumlara uygulanabilir zorunlu şartlar yoktur fakat Yükseköğretim Kalite Güvence Ajansı tarafından 2013 yılında, kurumların öğrenmenin ne kadar zaman önce bitirildiğiyle ilgili bir zaman limiti koyabileceğini gösteren Öğrencilerin Değerlendirilmesi ve Önceki Öğrenmenin Değerlendirilmesi kılavuzu yayımlanmıştır.

Adayların önceki öğrenmelerinin değerlendirilmesi için olan yöntemler ve yaklaşımlar, merkezi otoritelerce yönlendirilmeden yükseköğretim kurumları tarafından düzenlenmektedir. Sadece birkaç ülkede ya da ülkelerdeki birkaç bölgede (Belçika Fransız Topluluğu, Estonya, Fransa, Letonya, Litvanya ve Birleşik Krallık), yükseköğretim resmi yazıları süreçte kullanılacak yönetmeleri ve yaklaşımları göstermektedir. Bu belgeler bazen birkaç bağlayıcı şart (bir portfolyo hazırlanması) gerektirmektedir fakat genellikle yükseköğretim kurumlarının kendi yaklaşımlarını geliştirmeleri için kurumlara belirli bir derecede özerklik bırakmaktadır. Litvanya ve Birleşik Krallık gibi ülkelerde önceki öğrenmenin tanınması için olan resmi belgeler kurumları bağlayıcı hiçbir unsurun olmadığı bir kılavuz ya da öneri yapısına sahiptir.

**Belçika Fransız Topluluğu'nda**, adayların bir portfolyo hazırlamaları ve mülakata katılmaları gerekmektedir. Adaylar, ek testlere ya da sınavlara girebilirler. Yükseköğretim kurumları, bütün sektördeki yaklaşımları sıralamak için çeşitli alt-üst model girişimlerini devreye sokmuştur.

**Estonya'da**, yükseköğretim yasası mesleki ya da herhangi bir deneyimin iş sözleşmeleri ya da sertifikalarıyla belgelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Mesleki deneyimin belgelenmesinin yanında adaylar, deneyimlerinin tasvirini ve kişisel bir değerlendirmeyi de içermelidir. Eğitim kurumu kurulunun ek şartlar getirme hakkı bulunmaktadır. Kurumun aynı zamanda pratik görevler verme, kişiyle mülakat yapma ya da herhangi bir şekilde kişinin bil ve becerilerini değerlendirme hakkı bulunmaktadır.

**Fransa'da**, bütün adayların yükseköğretim öğretmenleri ve gerekli niteliklerle ilişkili alandaki kişilerden oluşan 'jüri' tarafından değerlendirilmesinin gerektiği bir portfolyo hazırlamaları gerekmektedir. Jürinin rolü, portfolyoyu incelemek ve adaylarla görüşmektir.

**Letonya'da**, yükseköğretim yasası, bütün adayların yasada belirtilmiş olan kıstaslara göre değerlendirilecek bir portfolyo teslim etmeleri gerekmektedir. Örneğin, önceki formel olmayan ve/ya da informal öğrenme bitirme tezi ya da sınavı yerine tanınmaz ve belgelendirilmiş mesleki deneyim sadece programda içerilen deneyimin yerine geçerli sayılabilir.

**Litvanya'da**, merkezi otoriteler, adayların çalışma sertifikalarını, işverenlerden alınan referansları, azılı işlerin örneklerini, projelerin belgelerini, kişisel analizleri, ses ve video kaydı vb. belgeleri içeren bir portfolyoda yeterliliklerini kanıtlamaları gerektiğini belirten bir tavsiye kararı yayımlamışlardır. Aday mülakat için davet edilebilir ya da kurum başka bir değerlendirme yöntemi seçebilir.

**Birleşik Krallık'ta**, önceki öğrenmenin tanınmasının esas özelliğini deneyimin kendisinden ziyade değerlendirmeye alınan öğrenci tarafından kazanılan deneyimi öğrenme olarak vurgulayan Yükseköğretim Kalite Güvence Ajansı, 2013 yılında 'Öğrencilerin değerlendirilmesi ve önceki öğrenmenin tanınması' belgesini yayımlamıştır. Yayın, adayların öğrenmelerinin tam olarak nasıl sunulması ve değerlendirilmesi gerektiğini tarif etmemektedir fakat yükseköğretim kurumlarının sık sık kanıt portfolyoları, mülakatlar ve/ya da değerlendirme tamamlaması kullandıklarını göstermektedir. Hangi yöntem seçilirse seçilsin kurumlar önceki öğrenmeyi tanımaya dönük kararlarını almak için düzenlemelerini açıkça yapmalıdır.

### 3.4.3. Gerekçelendirilebilir eğitimin oranı

Pek çok ülkede, resmi belgeler, önceki formel olmayan ve informal öğrenmenin tanınmasının sonuçlarıyla ilgili net sınırlamalar koymuştur. Bu, sürecin genellikle tam bir yükseköğretim eğitimi niteliği ödülüne ulaştıramayacağını göstermektedir. Sınırlamalar bir ülkeden diğerine değişebilir ve Avrupa'da farklı şekillerde formüle edilmiştir. Örneğin, İtalya'da tanınma bütün bir lisansın 12 kredisıyla, İspanya ve Letonya'da bir yükseköğretim programının sırasıyla %15 ve %30'uyla ve Litvanya'da bir programın %75'iyle sınırlıdır. Estonya resmi belgeleri, bitirme sınavı ya da tezi hariç bütün programın önceki öğrenmenin tanınmasına tabi olabileceğini belirtmektedir. Norveç'te, öğrenciler programların en az bir yılını takip etmelidir. Son olarak, Macaristan'ın son günlerde yükseköğretim yasasını yeniden düzenlediğini ve önceki öğrenmenin tanınması yoluyla kredi sayısının artacağını belirtmekte fayda vardır. 2005'ten önceki yasalar 30 krediye kadar geçerliliği sınırlamışken 2012'de yürürlüğe giren yeni Yüksek Öğretim Hareketi, toplam kredinin üçte ikisinin kabulüne izin vermiştir.

Bazı ülkelerdeki yasaların süreç çıktılarıyla ilgili herhangi bir sınırlama getirmemesine rağmen pek çoğu, yükseköğretim kurumları için önceki formel olmayan ya da informal öğrenmeye dayalı olarak bütün bir programın Kabul edilmesinin yaygın olmadığını rapor etmişlerdir. Bu bağlamda, Fransa önceki deneyimsel öğrenmenin tanınmasına bağlı olarak tam bir yükseköğretim eğitimi derecesi elde etmiş olan adayların sayısı ile ilgili olarak istatistiksel bir kanıt sunan tek ülke olarak durmaktadır <sup>(6)</sup>: Yaklaşık olarak 4 000 aday 2011 yılında süreci başarılı bir şekilde tamamlamıştır, yaklaşık olarak 1 600 aday programlarının bir parçası olarak önceki öğrenmelerini geçerli olarak kabul ettirmişken geçerli yaklaşık 2 400 kişi bir programı bitirmiştir (Le Roux, 2012).

---

<sup>(6)</sup> Veri sadece üniversiteleri ve uzmanlaşmış yükseköğretim kurumlarını 'CNAM' (*Conservatoire national des arts et métiers*) içermektedir. Diğer yükseköğretim kurumları (*grandes écoles*) kapsama alınmamıştır.



### 3.5. Esnekliği destekleyen diğer araçlar

Bu bölümün önceki kısımlarında listelenen girişimler haricinde bazı ülkeler ek araçlar yoluyla yükseköğretimde esnekliğe yönelmiştir. Bu araçlar programların modernizasyonu, belirli yükseköğretim alt sistemleri oluşturulması ya da esneklik için birkaç farklı aracı birleştiren proje/programların uygulanmasını içermektedir. Bu açıdan, Belçika Fransız Topluluğu, Slovenya ve Birleşik Krallık gerekli örnekleri sağlamaktadır.

**Belçika Fransız Topluluğu'nda**, sistemin bir parçası olan ve sosyal teşvik (*promotion sociale*) olarak bilinen geleneksel olmayan öğrencileri hedefleyen belirli bir yükseköğretim alt sistemi vardır. Bu alt sistemin içinde olan programlar geleneksel eğitim düzenlemelerini takip edemeyecek öğrencilerin ihtiyaçlarını (dersler akşam ya da hafta sonlarında olmaktadır) dikkate almaktadır ve modüller şeklinde düzenlenmektedir. Sosyal teşvik programındaki çalışmalar geleneksel yükseköğretim sektöründeki programlara ve bu alt sistemdeki belirli diplomalara eşit olabilecek mezuniyet belgelerine götürebilir.

**İspanya'da**, 'İleri Mesleki Eğitim' olarak bilinen belirli bir yükseköğretim alt sistemi vardır. Bu sistemin içinde olan programlar bağımsız olarak sertifikalandırılacak eğitim modülleri (derslere eşdeğer) şeklinde organize edilmiştir. Programlar tam zamanlı olduğu gibi yarı zamanlı olarak da sunulabilir ve orta dereceli okullarda, mesleki eğitim okullarında ya da özel mesleki eğitim merkezlerinde verilebilir. Belirgin modüller alternatif çalışma yollarını (uzaktan öğrenme) kullanabilir ya da formel olmayan ve informal öğrenmenin geçerlilik süreci yoluyla elde edilebilir.

**Slovenya'da**, bütün kısa dönem mesleki programlar bir ya da daha fazla mesleki standarttan ayrılmalı ve her bir modülün mesleki bir nitelik kazanımını sağladığı modüllerde yapılandırılmalıdır. Öğrenciler istihdam için gerekli mesleki yeterlilikleri kazanmak için sadece bir modül ya da modüllerin kombinasyonunu tamamlamayı seçebilir.

2005 ve 2010 arasında, **Birleşik Krallık'taki (İngiltere)** merkezi otoriteler esnek hizmetin çeşitli formlarını denemek için sekiz yükseköğretim kurumuna geliştirme ödeneği sağlamıştır. Bu program, Esnek Öğrenme Kılavuzu olarak adlandırılmış ve hızlandırılmış iki yıllık programları (üç yıl yerine) ve işe dayalı programları içeren bir dizi hizmeti denemiştir, programlar hızlandırma, yavaşlatma, yeni öğrenme teknolojileri ve uzaktan ve harmanlanmış öğrenme gibi çeşitli esnek yöntemler vasıtasıyla verilmiştir.

### 3.6. Kurum ziyaretlerinden edinilen deneyimler

Artırılmış akademik esneklik, ziyaret edilen yükseköğretim kurumlarında artan bir endişeydi. Bu durum öğrenci nüfusunun artan çeşitliliğiyle özellikle mesleki, ailevi ya da başka uğraşlarla beraber akademik kariyerlerini sürdüren öğrencilerin yüksek oranıyla el ele gitmektedir. Alan ziyaretleri yükseköğretim kurumlarının esnek çalışma düzenlemeleri (yarı zamanlı programları, bireysel çalışma planlarını ve modüler müfredatı içerir) fırsatlarını, uzaktan ve/ya da harmanlanmış öğrenme ve formel olmayan ve informal öğrenmenin geçerliği için fırsatları artırarak daha çeşitli öğrenci nüfusunun ihtiyaçlarına aktif bir biçimde cevap verdiğini doğrulamıştır. Bu genel şablonların yanında yükseköğretimde esneklikle ilgili birkaç mesele araştırma ekibinin özellikle dikkatini çekmiştir.

Yükseköğretim kurumları genelde öğrencilerin büyük bir oranının işleriyle okullarını birleştirme ihtiyacında olduğu yerlerdir – 2008 ekonomik krizi sonrasında hızlanan bir durumdur. Bu durum yükseköğretim kurumlarını esnek eğitim düzenlemeleri için fırsatlar artırmaları konusunda teşvik etmektedir. Örneğin, Finlandiya'daki Jyväskylä Üniversitesi çalışan öğrenciler için üç yıldan altı yıla kadar süren özel programlar geliştirmiştir. Ek olarak, üniversitenin bu yıl uygulayacağı yeni bir özellik ise öğrencilerin sınavlarına çevrimiçi olarak girmelerini sağlayan seçenektir.

Benzer bir durum, yönetimin öğrencilerin (en azından) yarı zamanlı işleriyle öğrenimlerini birleştirme ihtiyacının farkına vardığı Estonya'daki Talin Teknoloji Üniversitesi ve İrlanda'daki College Cork Üniversitesi'nde de gözlemlenmektedir. Böylesi durumlardaki öğrencileri desteklemek için Talin Teknoloji Üniversitesi çevrimiçi öğrenme materyalleri ve programları fırsatlarını artırmak için belirgin bir şekilde yatırım yapmıştır. Bu arada College Cork Üniversitesi öğrenim zaman çizelgelerinde büyük oranda esnekliği sağlamaya özel bir dikkat vermiştir.

Öte yandan bazı yükseköğretim kurumlarının idari ve akademik personeli esnek öğrenim düzenlemelerinde düşük akademik performans ve/ya da programların tamamlanmaması gibi durumlarla karşılaşılabilir. Bu düzenlemelerin büyük bir dikkatle yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Esnek düzenlemeye ihtiyaç duyan öğrencilerin yaygın olarak öğrenimlerini belirgin kişisel ve mesleki sorumluluklarıyla birleştiriyor olmaları gerçeğiyle ilişkilidir. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumları için öğrencilere sunulan yeterli esneklik derecesi ve etkili öğrenim destek mekanizmaları arasında bir denge kurmak çok önemli olmaktadır.

Esnekliğin güçlü bir biçimde geliştirildiği ve 'kurumsallaştırıldığı' bazı kurumlar, öğrencilere sunulan esnekliğin derecesini yeniden gözden geçirme sürecini yaşamaktadırlar. Örneğin, Ghent Üniversitesi'ndeki yönetim ve fakülte temsilcileri çok fazla esnekliğin bazı öğrencilere zarar verici olabileceğine dikkat çekmişlerdir. Bu madde, öğretmenler tarafından çok önemli görülen belirli bileşenleri tamamlamamış ama programlarda ilerleme kaydedebilmiş öğrencilerin deneyimlerine dayalıdır. Örneğin, bu bir öğrencinin temel ilk yıl matematik modülünü tamamlamaması ama birinci dönemin sonuna hatta ikinci dönemde de eğitimlerine devam etmeleri demek olabilir. Ama matematik modülü olmadan da bir belge alamayacaklardı. İlerleme için biraz daha sınırlayıcı kuralların tanıtılması sonucunda, ilk yılda olan bir ders belirli bir zaman limitinin ötesinde alınamaması sayesinde üniversite, öğrencinin başarısında bir ilerleme gözlemleyebilmektedir.

Aynı mantığı takip eden benzer bir yaklaşım öğrencilerin önceden yedi yıldan fazla üniversiteye kayıt yaptırabildiği Jyväskylä Üniversitesi'nde gözlemlenmiştir. Öğrenciler bir kez kayıt olduğunda üniversitenin çeşitli bölümlerinde öğrenim görebilmekteydi. Şu an, ulusal politika önlemleri doğrultusunda üniversite, öğrenci öğrenim izni için yedi yıllık bir limit koymaktadır.

Jyväskylä Üniversitesi'ndeki bu gelişmeler e-öğrenmeye olan özel ilgiyle yeni öğrenme ve öğretme yöntemlerine odaklanmayla el ele gitmektedir. Üniversite, bütün öğretim kadrosunun öğretmen eğitimi programı almış olmasını gerektiren Finlandiya'daki iki üniversiteden biridir ve akademik personel çeşitli öğretim ve öğrenme yöntemlerini deneyimlemeleri için teşvik edilmektedir. Jyväskylä dışında yaşayan öğrencilerin %20 - %30'una cevap veren çevrimiçi eğitim programlarının kullanımında da bir artış vardır.

Saha ziyaretleri deneyimi, esneklik derecesinin sadece kurumlar arasında değil aynı kurumun fakülteleri ve/ya da bölümlerinde de farklılaştığını göstermiştir. Çek Cumhuriyeti'nde gerçekleştirilen görüşmeler esnek öğretim düzenlemelerinin sunulmasında kurum içi farklılıkları etkileyen nedenlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır. Aslında, Prag Charles Üniversitesi'nde mülakat yapılan bütün kişiler, esnek öğretim programlarının (sözde 'birleştirilmiş programlar' genellikle hafta sonunda yapılmaktadır) değişik derecelerde fakültelerde değişiklik gösterdiğini belirtmişlerdir: bazı fakülteler çok sayıda 'birleştirilmiş programlar' sunarken diğer fakültelerde bu hizmetin derecesi çok sınırlıdır. Fakülte temsilcileri tarafından açıklığa kavuşturulduğu üzere bu durum, esnek düzenlemeler altında sunulan programların özel öğrenim destek materyallerinin geliştirilmesini gerektiren ayrı bir onaya ('akreditasyon') ihtiyaç duymaktadır. Merkezi otoriteler, bu tarz programlardaki terk oranını sınırlamak amacıyla bu ön şartı getirmişlerdir. Ancak belirli öğretim destek materyallerini geliştirmek için ihtiyaç duyulan yatırım, fakülte temsilcileri tarafından bazı fakültelerin 'birleştirilmiş programlar' sunmamasının nedenleri arasında gösterilmiştir.

İyi uygulamaların son örneği, şu anda 'aile dostu üniversite' kavramını uygulamakta olan Aachen Teknoloji Üniversitesi'nde (ATÜ) bulunmuştur. Esas fikir, ailevi sorumluluklar nedeniyle öğretim programlarının düzenlenmesinde esnekliğe gerek duyan, ihtiyacı olan öğrencilere olumlu bir şekilde cevap vermektir. Konsept mümkün olduğu kadar bireysel öğrencilerin en uygun hızına uygun olacak yarı zamanlı programlara izin vermektedir ve özellikle genç anneler için fırsatlar oluşturmaktadır.

## Sonuçlar

Bu bölüm, esnek öğrenmenin kavramsal anlayışıyla başlayarak yükseköğretimde esnekliğin seçilmiş yönlerini incelemiştir. Özellikle, yarı zamanlı program hizmetlerinden, uzaktan öğrenme fırsatlarından, e-öğrenmeden ve harmanlanmış öğrenmeden ve programlarda ilerleme sağlamak için önceki öğrenmenin tanınmasına dönük yollardan ve yükseköğretimde esnekliği artırıcı ek araçlardan bahsetmiştir.

Analiz, pek çok Avrupa ülkesinin öğrencilere geleneksel tam zamanlı düzenlemelere kıyasla daha esnek bir yolla programlarını düzenlemeleri için fırsat sunduğunu göstermiştir. Öte yandan, yarı zamanlı program kavramının anlaşılması ve 'yarı zamanlı' program modlarını tarif eden terminoloji bütün Avrupa'da farklılık göstermektedir. Üstelik eğer bir ülke formel yarı zamanlı öğrenci statüsü ya da yarı zamanlı programları yoksa bu, öğrencilerin illaki esnek bir biçimde öğrenimlerini göremeyecekleri anlamına gelmemektedir. Aslında, yarı zamanlı programın sunulmadığı pek çok ülkede öğrenciler esnek bir biçimde programlarını düzenleyebilir ve fiili yarı zamanlı programları takip edebilirler.

Formel yarı zamanlı programların ve/ya da öğrenci statülerinin varlığı programlara yapılan özel mali yatırımlar göz önüne alındığında büyük bir önem kazanmaktadır. Veriler, birkaç ülkede geleneksel program modlarına kıyasla daha fazla özel mali yatırım gerektiren ya da gerektirmesi muhtemel olan yarı zamanlı programların olduğunu göstermiştir. Ek olarak, yarı zamanlı öğrenciler genellikle sınırlı bir mali destek için uygun görülmektedirler.

Yarı zamanlı program hizmetlerinin derecesiyle ilgili olarak neredeyse bütün ülkelerde yükseköğretim kurumları böyle bir imkân sunup sunamayacağına özerk bir şekilde karar verebilmektedirler. Öte yandan, alandaki kurumsal özerkliğe rağmen pek çok ülke, yükseköğretim kurumlarının çoğunluğunun yarı zamanlı programlar sunduğunu iddia etmektedir. Fakat saha ziyaretlerinden edinilen tecrübe, aktivite derecesinin bir fakülteden diğerine ve/ya da bir bölümden diğerine değişebildiğini, bazılarının öğrencilere önemli ölçüde yarı zamanlı program hizmeti sunarken diğerlerinin bu alandaki aktivitelerini sınırlı tuttuğunu gösterdiğinden bu durum dikkatle yorumlanmalıdır.

Uzaktan öğrenme incelenirken bu tarz bir yaklaşıma odaklanan kurumların sadece bazı Avrupa ülkelerinde olduğu görülmüştür. Öte yandan, bu tarz yükseköğretim kurumlarının olmadığı ülkeler arasında bazıları başka bir ülkede olan uzaktan öğrenme merkezine devam eden öğrenciler için sistematik desteği devreye sokmuşlardır. Analiz, uzaktan ve e-öğrenmenin çoktan geleneksel yükseköğretim kurumlarında yayılmış olduğunu göstermektedir. Fakat yükseköğretim kurumları için tamamen uzaktan öğrenme ve e-öğrenme yollarıyla programları sunmaktansa bu yaklaşımları geleneksel programlara entegre etmek hala daha yaygındır (harmanlanmış öğrenme). Pek çok ülkedeki merkezi otoritenin politik beyanlar ya da bu tarz programları artırmayı amaçlayan somut projeler yoluyla uzaktan öğrenme, e-öğrenme ve harmanlanmış öğrenmenin geliştirilmesi için destek sağladığını belirtmek ilginçtir.

Esnekliğe dönük başka bir yaklaşım – öğrenimde ilerleme için önceki biçimsel olmayan ve informel öğrenmenin tanınması – şimdi pek çok Avrupa ülkesinde mümkün görünmektedir. Ancak bu alandaki yükseköğretim kurumları oldukça özerktir ve gerekli prosedürleri uygulayıp uygulamamaya karar verebilirler. Ayrıca, genellikle merkezi otoriteler bu alandaki kurumsal aktivitenin derecesini izlemeler ve bu nedenle bu alandaki kurumların aktivitelerini ve yararlanıcıların sayısını tam olarak değerlendirmek güçtür. Önceki formel olmayan ve informel öğrenmeyi değerlendirmek için kullanılan yaklaşımlar ve yöntemler yaygın olarak merkezi otoritelerden gelen resmi belgelerden ziyade yükseköğretim kurumlarınca düzenlendiği için bu yaklaşımlar ve yöntemler üzerine de çok sınırlı bilgi mevcuttur. Ancak pek çok durumda, yasal çerçeve, önceki öğrenmenin tanınması yoluyla geçerli hale

gelebilecek öğrenim miktarına belirgin sınırlamalar koyarak müdahil olmuştur. Bu sürecin genellikle tam bir yükseköğretim eğitimi niteliğine yönlendiremeyeceği anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, Fransa önceki deneyimsel öğrenmenin tanınmasıyla tam bir yükseköğretim derecesi elde eden adayların istatistiksel açıdan net bir kanıtını sağlayan tek ülke olarak görünmektedir.

Üstelik bazı sistemler yükseköğretimde esnekliği arttırmak için programların modernizasyonu, geleneksel olmayan öğrencileri hedefleyen özel yükseköğretim alt sistemleri oluşturulması ya da esnekliğe dönük farklı birçok yaklaşımı birleştiren programların uygulanması gibi ek araçlar kullanmaktadır.

Genel olarak, sekiz yükseköğretim kurumuna yapılan ziyaretlerle politika çerçevelerinin analizi, daha az yapılandırılmış ve kurumsallaştırılmış yükseköğretim formuna –zaman ve mekân bakımından daha az sıkıntılı- doğru bir evrimin olduğunu göstermiştir. Bu yeni yapısal kalıplar öğrenci nüfusu çeşitliliğinin ihtiyaçlarına direk bir cevap olarak ortaya çıkmıştır. Ancak kurum ziyaretleri pek çok yükseköğretim kurumunun esneklik ve akademik mükemmelliğe ve başarıya izin veren çalışma desteği hizmeti arasındaki uygunluğu sağlamada sıkıntı yaşadığını göstermektedir.

## BÖLÜM 4: İSTİHDAM VE İŞ SEKTÖRÜNE GEÇİŞ

İstihdam Avrupa Komisyonu'nun yükseköğretim reform stratejisinde (Avrupa Komisyonu, 2011) Avrupa 2020 ve Eğitim ve Yetiştirme 2020 ('EY 2020')<sup>(7)</sup> stratejilerinde önemli bir rol oynamaktadır EY 2020 stratejisinin içerisinde Avrupa Birliği Konseyi, 2012<sup>(8)</sup> yılında mezun istihdam ölçütü kabul etmiştir. Bu ölçüte göre referans yılından üç yıl önceden fazla olmamak şartıyla eğitimi bırakmış olan mezunların (20-34 yaş) istihdam payı 2020 yılı itibarıyla en az 82 %<sup>(9)</sup> olmalıdır. Bu bağlamda 'mezunlar' sadece yükseköğretimi bitirenler değil aynı zamanda lise ya da lise sonrası eğitimden mezun olanları da kapsamaktadır ve hem kamu otoriteleri hem de yükseköğretim kurumlarının bu amacın başarılması için önemli bir rolü bulunmaktadır.

Avrupa Komisyonu politikası yüksek beceri gerektiren mesleklerde başarılı olmak için ihtiyaç duydukları bilgi ve temel devredilebilir becerilerle donatmada yükseköğretim kurumlarının rolüne, programların tasarımı ve sunulmasında işverenleri ve piyasadaki kurumları içermenin önemine ve derslerde uygulamalı deneyimlerin içerilmesine vurgu yapmaktadır. Ayrıca programların ilgisini artırmak için önceki öğrencilerin kariyer tercihlerinin kurumlar tarafından daha iyi bir biçimde izlenmesinin önemini vurgulamaktadır (Avrupa Komisyonu, 2011).

Bu politik altyapıya karşı, bu bölüm mezun istihdamını artırmayı ve mezunların iş yaşamına geçişlerini kolaylaştırmayı hedefleyen ulusal uygulamaları tartışmaktadır. İlk kısım, istihdamın farklı şekillerde kavramsallaştırılmasıyla ilgili hem teoride hem de ulusal uygulamada kısa bir giriş yapmaktadır. İkinci ve üçüncü kısımlar iş piyasasının talebi ve mezunların istihdamıyla ilgili beklentileri yerine getirebileceği düşünülen yükseköğretim kurumlarının uyguladığı bazı yolları incelemektedir. Dördüncü kısımda, bölüm bu açılardan yükseköğretim kurumlarının performansını değerlendirme uygulamalara dönülmektedir. Son kısım ise sonuçları sunmaktadır.

### 4.1. İstihdam edilebilirliği kavramsallaştırmak

İstihdam edilebilirlik pek çok tanımı ve yaklaşımı çevreleyen karışık bir kavramdır. Bu nedenle, ilk kısım istihdam edilebilirliğin farklı kavramsallaştırılmasının varsayımlarını ve sınırlılıklarını tartışmaktadır. Bunu yaparken, bölüm, bütün öğrenci ve mezunlar için istihdam edilebilirliğin önemine vurgu yapmakta ve istihdam edilebilirliği genişletilmiş katılım gündemine yerleştirmektedir. Bu kısım ayrıca istihdam edilebilirliğin artırılmasında yükseköğretim kurumlarının potansiyel rolünün taslağını çizmekte ve Avrupa ülkelerinin siyasi belgelerinde bu terimi nasıl tanımladıklarını göstermektedir.

#### 4.1.1. Mezun başarısında odaklanmak

İstihdam edilebilirliğin tanımları mezunların yükseköğretim programlarını tamamladıktan sonra iş yaşamına geçişlerine odaklanmaktadır. İki ana tanım türü bulunmaktadır: istihdam temelli ve beceri merkezli.

İstihdam merkezli tanım, yukarıda bahsedilen istihdam edilebilirlikle ilgili 2012 Konsey kararlarında, EY 2020 süreci çerçevesinde kullanılmaktadır. Konsey kararları, istihdam edilebilirliği 'bireylerin iş yaşamına doğru ilerlemesine ya da iş yaşamına girmesine, iş hayatında kalmasını ve kariyerleri

<sup>(7)</sup> 12 May 2009 eğitim ve öğrenimde Avrupa işbirliği için stratejik çerçeve Konsey kararları('EY 2020'), OJ 2009/C 119/02, 28.5.2009.

<sup>(8)</sup> 11 May 2012 eğitim ve öğrenimden mezun olanların istihdam edilebilirliği – Konsey kararları, OJ 2012/C 169/04, 15.6.2012.

<sup>(9)</sup> A.g.e., p. 10.

süresince ilerlemesine imkân veren faktörlerin birleşimi' olarak tanımlamıştır<sup>(10)</sup>. Benzer şekilde, kavram, Bologna Süreci içinde de 'mezunların baştan anlamlı iş kazanma ya da kendi işini kurma, istihdamı devam ettirme ve iş pazarı içinde dolaşabilme yeteneği' şeklinde anlaşılmaktadır (İstihdam Edilebilirlik Çalışma Grubu, 2009, s. 5).

Alternatif (ya da tamamlayıcı) bir yaklaşım ise yükseköğretim öğrencilerinin okudukları program boyunca kazanmış oldukları becerilere ve yeterliliklere yoğunlaşmaktır. Örneğin, Yorke (2006, s. 8.) istidam edilebilirliği 'mezunların iş bulabilmesini ve seçtikleri mesleklerde başarılı olmalarını sağlayabilecek bir dizi beceri, anlayış ve kişisel nitelik' olarak tanımlamıştır. Bu tarz beceri ve yetkinliğin işverenler tarafından ihtiyaç duyulduğu (ve talep edildiği) anlaşılmaktadır. Kısaca, 'eğer bir öğrenci işle ilgili bir dizi başarı gösterebilirse o öğrenci meslek için istihdam edilebilir olduğunu göstermektedir' (Yorke 2006, s. 8).

İlgili beceri ve yetkinliklerin mevcut pek çok sınıflandırılması bulunmaktadır. Belirli mesleklerle ilişkili olmayan fakat mezunların iş bulmasını ve pazarda dolaşmasını sağlayan (iletişim becerileri, girişimcilik becerileri, 'öğrenmeyi öğrenme' becerisi ve bir ekipte çalışabilme vb. gibi, Bakınız Teichler, 2011) 'genel', 'transfer edilebilir' ya da 'temel beceriler' olarak adlandırılan sınıflandırmalar vardır. Ek olarak, belirli mesleklerle ya da çalışmanın konusuyla ilgili olarak beceri ve yetkinlikler vardır (tıp, hukuk vb.).

Ancak tanımlar bakımında *istihdam edilebilirliğin istihdamla* aynı olmadığını vurgulanması gerekmektedir. İstihdam merkezli tanımlar özellikle istihdam edilebilirliği ölçmek için istihdam oranlarını esas olarak kullandığında bazen farklılıklar gözlenebilmektedir. Yetkinlik merkezli tanımlar – özellikle Yorke (2006) tarafından formüle edilen – istihdam ve istihdam edilebilirlik arasındaki ilişkiyi açığa kavuşturmaya yardımcı olmaktadır: belirli beceri ve yetkinlikler mezunları 'daha büyük olasılıkla' işe başlatabilir ama bunu garanti etmez.

Aslında, istihdam sadece mezunların öğrenimleri boyunca almış oldukları eğitimin kalitesine bağlı değildir. Öte yandan, ekonominin genel durumundaki değişiklikler ve Pazar, iş fırsatlarının en önemli belirleyicilerdir. Fakat bir bireyin gelecek istihdamını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır, bu da aynı eğitimi alan bütün mezunların aynı Pazar fırsatlarına sahip olması demektir. Bu tarz faktörler öğrenim tarzını (tam zamanlı ya da yarı zamanlı), öğrencilerin konumunu ve hareketliliğini, mezunların önceki iş deneyimlerini, yaşlarını, cinsiyetlerini, etnik yapılarını ya da sosyal sınıflarını göstermektedir (Harvey 2001, s. 103). Son faktörlerle ilgili olarak mezunların iş pazarında karşılaşabileceği ayırt edici uygulamalar genelde istihdam edilebilirlik dünyasında görmezden gelinmektedir (Morley, 2001). Örneğin, Moreau ve Leathwood (2006) tarafından gösterildiği üzere 'geleneksel olmayan öğrenciler' (etnik kökenlerine, sosyo-ekonomik altyapılarına, engellilik ya da diğer özelliklerine bağlı), mezun pazarında iş aradıkları zaman sistematik olarak dezavantajlıdır (Bakınız Gorard vd., 2006)

İstihdam edilebilirlikle ilgili politik meselelerin iki tarafı bulunmaktadır. İlk olarak, bütün öğrenciler için istihdam edilebilirliği güçlendirmek çok büyük önem arz etmektedir ve bu durum hem AB 2020 gündemi hem de bütün kamu otoriteleri için önemli bir mesele olarak tanımlanmıştır. Ayrıca istihdam edilebilirliğin yükseköğretimde katılımı genişletme gündeminin ayrılmaz bir parçası olarak tanımak gereklidir (Thomas ve Jones, 2007). Katılımı genişletme temsil edilmeyen gruplardan öğrencilere (ya da 'geleneksel olmayan öğrencilere) erişimi sağladığında durmamaktadır fakat bu tarz öğrencilerin öğrenimlerini tamamlamalarını ve iş yaşamına başarılı bir geçiş yapmalarını sağlamak için önlemler almak zorundadır (a.g.e.). Bu durum, istihdam edilebilirlik bağlamında yükseköğretim kurumlarının karışık rolünün altını çizmektedir.

---

(10) A.g.e., p. 4.

### 4.1.2. Yükseköğretim kurumlarının rolleri

Mezunların iş pazarı başarısına odaklanan yükseköğretim, illaki 'ürün ve sonuç farkındalığına' yönlendirmemektedir (Teichler 2011, s. 29). Ancak bazı araştırmacılara göre bu sürecin mezunların gelecek istihdamlarına odaklanmak için yükseköğretim faaliyetlerini oldukça dar biçimde tanımlamaya, yükseköğretimin başka bireysel ve sosyal ürünlerini görmezden gelme eğilimi olabilir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının genellikle istihdam edilebilir mezun 'üretme' rolüne sahip olduğu ve bunu yaparken de pazarın ihtiyaçlarına cevap verdiği düşünülmektedir.

Aşağıda gösterileceği gibi, yükseköğretimde istihdam edilebilirlikle ilişkili sonuçlarda iki ana bakış açısı bulunmaktadır. İstihdam edilebilir mezunları vurgulamak daha çok arz yönlü (çıktı açısından) yükseköğretim kurumlarının başarmaya ihtiyaç duydukları bakış açısını ima ederken Pazarın ihtiyaçlarına vurgu yapma, daha çok talep tarafına (yükseköğretim kurumlarının cevap vermeye ihtiyaç duyduğu) odaklanmaktadır. Ancak pek çok durumda, bu farklı bakış açılarını çözümlmek zor olmaktadır.

İstihdam merkezli tanımlamalar, somut uygulamalar bakımından yükseköğretim kurumlarının rollerini oldukça açık bırakmaktadır. Üniversitelerdeki çok farklı uygulamalar mezunların okul bittikten bir süre sonra iş bulma şansını artırabilir: öğrenim programlarının uygulamalı eğitimleri ve işe yerleştirmeyi içermesi, işverenlerin öğretim ve müfredat geliştirme kapsamına alınması ya da bütün öğrencilere kariyer rehberliğinin sağlanması bazı uygulama örnekleridir (Bakınız Kısım 4.3.2).

Ancak beceriler ve yetkinliklere odaklanan tanımlar, yükseköğretim kurumları için daha somut bir görev öngörmektedir. Mesleğe dönük öğretim ve beceriler sağlamanın yanında kurumlar, öğrencilerinde 'genel', 'transfer edilebilir' ya da 'temel beceriler' geliştirmelidir. Ancak yükseköğretim kurumlarının bunu nasıl başaracağı hala belli değildir. Kurumlar, (fakülteler, bölümler) mevcut derslerde (yeni öğretim yöntemleriyle) hangi beceri ve yeterliliklerin 'içerileceğine' karar verebilirler ya da genel becerileri geliştirmek için müfredata belirli dersleri yerleştirebilirler (Mason, Williams ve Cranmer, 2009).

Katılımcı genişletme gündemi bağlamında, geleneksel olmayan öğrencilerin de istihdamını sağlamak için yükseköğretim kurumlarının rolünü belirtmek önemlidir. Thomas ve Jones (2007, s. 23)'da göre, 'geleneksel olmayan' altyapıları olan öğrencilere gerekli iş deneyimine erişimi sağlamanın yanında yükseköğretim kurumlarının geleneksel olmayan öğrencinin bütün öğrencilik hayatı boyunca (öğrencilik hayatının en başından itibaren) (hedeflenmiş) tavsiye ve kariyer rehberliği alabilmesini sağlamak için özel bir sorumluluğu vardır. Bu tarz bir rehberlik, 1) öğrencinin istihdamla ilgili farkındalığını artırmaya; 2) öğrencilerin özgüvenlerini ve özsaygılarını artırmaya ve 3) uygun meslek arayışı ve başvuru becerilerini geliştirmeye katkıda bulunabilir (a.g.e.). Bu yolla, geleneksel olmayan öğrencilerin iş dünyasında karşılaşılabileceği 'dolaylı' engellerle başa çıkmasına yardımcı olabilir: altyapıları ve önceki eğitim fırsatları yüzünden bu öğrenciler, iş dünyası gerçekliğini ve kendi yeterliliklerini değerlendiremeyebilir ve sonuç olarak kendilerini mesleklerle eşleştirmenin dışında tutarlar <sup>(11)</sup> (Thomas ve Jones, 2007).

### 4.1.3. Avrupa ülkelerinde istihdam edilebilirliği tanımlamak

İstihdam edilebilirliğin olası tanımlamalarına ve bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının rollerine ışık tattuktan sonra, bu kısım Avrupa ülkelerinin yükseköğretim için olan resmi belgelerde bu kavramı nasıl tanımladığını incelemektedir.

<sup>(11)</sup> 'Doğrudan' engeller ise işverenlerin ayırım yapıcı uygulamalarıdır (Thomas ve Jones, 2007).

Çok az ülke istihdam edilebilirliği direkt olarak tanımlamakta ya da bu terimi açıkça kullanmaktadır. Hatta orijinal olarak İngilizce olan terimi pek çok başka dile çevirmek zor olabilir. Bu nedenle, bu kısım doğrudan tanımları incelemek yerine yükseköğretim kurumlarının istihdam edilebilirlikle ilişkili kavramlaştırmalarına bakmaktadır.

Yukarıda değinildiği gibi, yükseköğretim kurumlarının roller üzerine iki esas bakış açısı belirlenebilir: pazarın ihtiyaçlarına odaklanan daha çok talep taraflı olan bakış açısı ve mezunların istihdam edilebilirliğine odaklanan daha çok arz taraflı bakış açısı. Bu bakış açıları kesinlikle birbirine bağlıdır ama ülkeler birine diğerinden daha fazla odaklanmayı seçebilir. Pek çok ülkede belirli kurumların – bazıları belirli bir mesleki eğitime diğerlerinden daha fazla odaklanmıştır- görevlerine verilen farklı önemle her iki yaklaşım da mevcuttur. Şekil 4.1 farklı bakış açılarını göstermekte ve bazı ülke örnekleri sağlamaktadır.

Daha çok talep taraflı olan bakış açısı yükseköğretim kurumlarının ihtiyaçlarına ve pazarın taleplerine cevap verme sorumluluğuna odaklanmaktadır. Bu sorumluluk ya genel olarak belirtilmiştir ya da özel olarak öğretim programları tasarlanırken işverenlere ya da onların kurumlarına danışma ihtiyacını göstermektedir. Bu bağlamda, böylesi bir müzakere iş dünyası bilgisinin ve talebinin yükseköğretim müfredatında içerilmesini sağlamaktadır. Sadece genel olarak yükseköğretim kurumlarının iş dünyasının taleplerine cevap verme ihtiyacında olduğu ülkeler Estonya, İspanya, Macaristan, Romanya, Birleşik Krallık (bazı üniversiteler, özel olarak diğerlerinden daha fazla talebe değinirler) ve Lihtenştayn'dır. Resmi belgelerinde özel olarak işverenleri dâhil etme ya da onlara danışma ihtiyacından bahseden ülkeler Belçika (Fransız Topluluğu), Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Yunanistan, İrlanda, Fransa, İtalya, Letonya, Litvanya, Avusturya (üniversitelerin sadece uygulamalı bilimleri), Polonya, Slovenya, Karadağ, Norveç ve Türkiye'dir.

İkinci olarak, yükseköğretim kurumları '*istihdam edilebilir*' mezunlar üretmekle sorumlu görülürler. Avrupa ülkelerinde yükseköğretim politikasına ve resmi belgelerine bakıldığı zaman Mezunların istihdam edilebilirliği ile ilgili olarak yukarıda tartışılan iki yaklaşım (istihdam-merkezli ve yeterlilik-merkezli) ayırt edilebilir.

*İstihdam merkezli yaklaşımlar* doğrudan mezunların istihdam olanaklarına odaklanmaktadır: yükseköğretim kurumları istihdam için mezunları hazırlamaktan sorumludur. Bu durumlarda, yükseköğretim kurumlarda mezun istihdam oranlarına dayalı olarak değerlendirilmektedir. İstihdam merkezli yaklaşım Belçika (Flaman Topluluğu), Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Estonya, İrlanda, Yunanistan, İspanya, Fransa, İtalya, Letonya, Litvanya, Macaristan, Malta, Polonya, Slovenya, Slovakya ve Birleşik Krallık 'ta (İskoçya) bulunabilmektedir.

*Yeterlilik temelli yaklaşımlar* ise bir iş bulmak için gerekli olan mezunların becerilerini ve yeterliliklerini geliştirmek için yükseköğretim kurumlarının sorumluluğunu göstermektedir. Ancak istihdam temelli ve yeterlilik temelli yaklaşımlar karşıt olmadığını ve genelde paralel bir biçimde mevcut olduklarını belirtmekte fayda bulunmaktadır. Yeterlilik temelli yaklaşım mezun istihdam edilebilirliğini sağlamak için yükseköğretim kurumları için yollar belirtmektedir. Yeterlilik temelli yaklaşım Çek Cumhuriyeti, Almanya, İrlanda, Yunanistan, İspanya, Litvanya, Malta, Avusturya, Slovenya, İsveç, Birleşik Krallık <sup>(12)</sup>, İzlanda, Lihtenştayn, Norveç ve Türkiye'de bulunmaktadır.

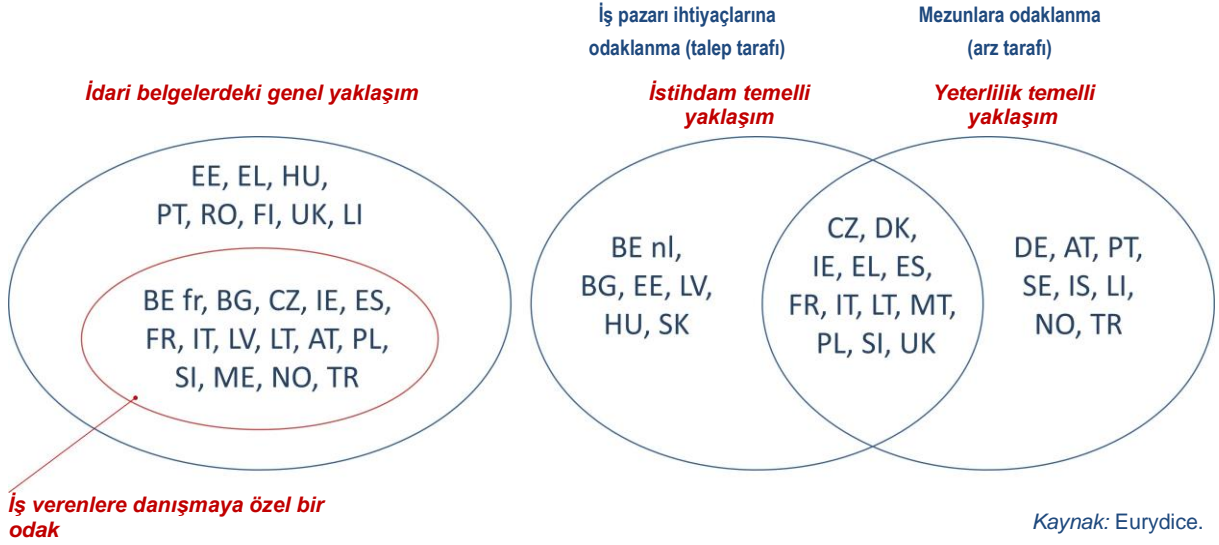
Avrupa ülkeleri, vurgu yapılan bakış açısı ya da yaklaşıma bakmaksızın genellikle istihdam edilebilirlikle ilişkili meseleleri yükseköğretim kurumlarının ya da *bir bütün* olarak öğrenci nüfusunun bakış açısından tartışmaktadır. Bu nedenle, istihdam edilebilirlik gündeminin bu boyutu oldukça gündemde olan bir politik meseledir.

---

<sup>(12)</sup> Birleşik Krallık'ta (İngiltere), İş, İnovasyon ve Beceri Bölümü Yorke'un istihdam edilebilirlik tanımını kabul etmiştir (Yorke, 2006).



Şekil 4.1: Yükseköğretimde istihdam için bakış açıları ve yaklaşımlar, 2012/13



Ülkelerin büyük çoğunluğu, belirli, temsil edilmeyen sosyal gruplar için istihdam edilebilirliğe özel bir ilgi göstermezler. Estonya, Yunanistan ve Birleşik Krallık istisnalardır. Estonya’da, resmi dilde yeterince yetkin olmayan öğrenciler, engelli kişiler ya da küçük/engelli çocuklar için öğrenim dönemini uzatma gibi önlemler alınmıştır. Yunanistan’da özel ihtiyaçları olan öğrenciler, azınlıklar, yabancılar ya da korunmaya muhtaç sosyal gruplardan gelen öğrenciler için uygulamalı eğitimleri artırmayı amaçlayan özel düzenlemeler içerilmektedir. Birleşik Krallık ‘ta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) engelli öğrencilerin kariyer eğitimi, bilgilendirmesi ve rehberliğine özel erişimi vardır. Ek olarak, 2010’da İngiltere’de, İngiltere Yükseköğretim Fon Konseyi (İYFK) mesleklere erişimi genişletmek amacıyla dezavantajlı öğrenciler için staj imkânları sağlamak amacıyla hibe sağlamıştır.

## 4.2. İş pazarı ihtiyaçlarına cevap vermek

Yükseköğretim için olan resmi belgelerde, pek çok ülke yükseköğretim kurumlarının iş pazarının ihtiyaçlarına cevap vermesi gerektiğini vurgulamaktadır. İş pazarı talebi için esas olarak iki bilgi kaynağı bulunmaktadır: iş pazarı öngörülleri ve işverenlerin katılımları. Bu kısım sırasıyla ilişkili uygulamaları tartışmaktadır.

### 4.2.1. Bir bilgi kaynağı olarak iş pazarı öngörülleri

İş pazarı öngörülleri, talep edilen ve sağlanan beceriler bakımından iş pazarı ihtiyaçlarını tahmin etmek için olan yaygın bir yoldur. İş pazarı öngörülleri genellikle meslek ve nitelik düzeyleri tarafından yürütülmektedir. Cedefop (2008)’a göre, bu tarz öngörü uygulamaları esas olarak iki amaç için hizmet etmektedir: politik planlamayı bilgilendirdiği ‘politika işlevi’ vardır ve iş pazarı eğilimlerine dönük yardım rehberliği ve bilgi hizmetlerinin sunulduğu ‘bilgi fonksiyonu’ vardır. Yükseköğretim kurumları söz konusu olduğunda, iş pazarı öngörülleri potansiyel olarak öğretim programlarını tasarlama, kamu destekli yerlerin sayısını belirleme ya da kamu sermayesini paylaşırma gibi program planlama ve yönetmeyi etkileyebileceği anlamına gelmektedir. Ayrıca, rehberlik ve bilgi hizmetleri, daha fazla ‘talep edilen’ programlara karşı (potansiyel) öğrencilerin kendilerini yönlendirmelerine rehberlik etmektedir.

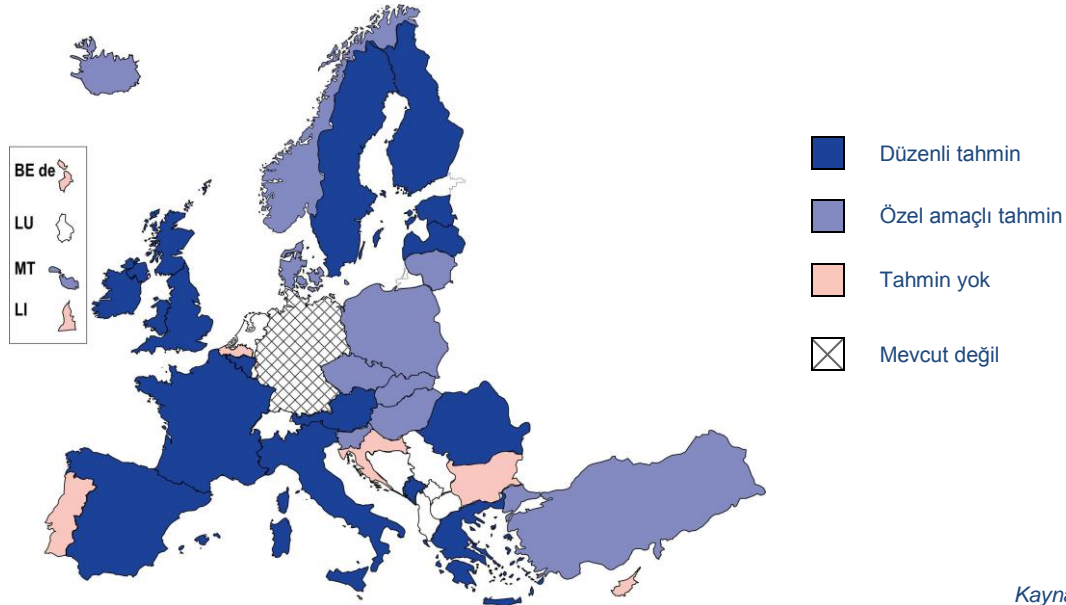
Bugünün küresel ‘bilgi ekonomisi’, kesinlikle iş pazarı öngörülleri tahmin edebileceğinden çok daha hızlı bir biçimde değişmektedir. İş pazarı öngörülleri her zaman geçmiş eğilimlere dayanır ve ekonomik gerçeklikteki değişiklikler (ekonomik krizler) nedeniyle daha büyük dalgalanmaları öngöremez. Yükseköğretim mezunları iş dünyalarını değiştirebilir ve onların yenilikçi kapasitelerini hesaplamak

zordur. Ek olarak, iş pazarı öngörülerini ulusal olmaya eğilimliken AB’de iş pazarları artan bir biçimde ‘Avrupalı’ olmaktadır. Üstelik yukarıda tartışıldığı üzere öğrencilerin yükseköğretim öğrenimleri boyunca kazandıkları yeterlilikler eğitimlerinin sonunda aldıkları vasıftan daha önemli olabilmektedir (13). Bu nedenle, iş pazarı öngörülerine güvenmenin kendi sınırlamaları vardır.

Birkaç istisna dışında (Bulgaristan, Hırvatistan, Polonya ve Lihtenştayn), iş pazarı öngörülerini, pek çok Avrupa ülkesinde ulusal ve/ya da bölgesel düzeyde mevcuttur (14). Şekil 4.2’nin gösterdiği gibi iş pazarı öngörülerini, 10 ülkede geçici olarak yapılırken 13 ülkede düzenli, kurulu bir sistem bulunmaktadır. Litvanya’da düzenli bir iş pazarı öngörü sistemi şu anda geliştirilmektedir.

Öte yandan, Avrupa ülkelerinde bu tarz bir iş pazarı bilgisini yükseköğretim politikası planlamasında sistematik olarak kullanmak oldukça nadirdir. Sadece 11 ülke (İrlanda, Fransa, İtalya, Letonya, Litvanya, Polonya, Romanya, Finlandiya, Birleşik Krallık, Karadağ ve Norveç) eğitim otoritelerinin, yükseköğretim planlama ve yönetiminde iş pazarı bilgisini göz önünde bulundurduğunu belirtmiştir.

Şekil 4.2: Avrupa ülkelerinde iş pazarı tahminleri, 2012/13



İş pazarı öngörülerinden elde edilen bilgiler yaygın olarak programların bazılarında ya da hepsinde *kamu tarafından desteklenen öğrenim yerlerinin sayısını* belirlemek için kullanılmaktadır. Bu durum yedi eğitim sisteminde görülmektedir: Letonya, Litvanya, Romanya, Finlandiya ve Birleşik Krallık (İskoçya), Karadağ ve Norveç. Alternatif olarak İrlanda, Polonya ve Birleşik Krallık (İngiltere)’ta *ek sermayelendirme*, belirlenmiş olan becerilere, ihtiyaçlara ya da ‘stratejik olarak önemli’ olduğu düşünülen konulara paylaştırılmıştır.

**İrlanda’da**, Gelecek Beceri İhtiyaçları Raporları, ortaya çıkan beceri ihtiyaçlarına yönelmek için belirli hedeflenmiş sermaye ve eğitim hizmetlerinin geliştirilmesini bilgilendirmektedir. Bu tarz girişimler, ‘Springboard’ ve ‘BİT becerileri dönüştürme’ programlarını içermektedir. Springboard, iş pazarı becerilerinin eksikliğinin ya da iş fırsatlarının belirlendiği yerlerde işsiz kişiler için yarı zamanlı yükseköğretim dersleri sağlamaktadır. BİT mezun becerileri dönüştürme programı ise yüksek düzeyde BİT becerilerinin yurt içinde teminini gerçekleştirmek için Sanayi Hükümet ortak BİT Eylem Planı’nın bir parçası olarak mezun durumdaki iş arayanlara sunulmaktadır.

(13) Bazı ülkelerde, genel becerileri iş pazarı öngörülerine katmak için bazı girişimler olmuştur fakat bu tarz bir işine almanın operasyonu oldukça zordur. (Gács ve Bíró, 2013).

(14) Ülkelere göre iş pazarı öngörülerinin ve ilişkili çalışmalar için bir listesi için AB Beceri Panorama’sına bakınız: <http://euskills panorama.ec.europa.eu/>

**Birleşik Krallık** 'ta, İngiltere Yükseköğretim Fon Konseyi (İYFK), bilim, teknoloji, mühendislik ve matematiği (STEM), modern yabancı dilleri ve nicel sosyal bilimleri içeren 'stratejik olarak önemli ve korunmaya ihtiyaç duyulan dersler' olarak adlandırılmış programların uygunluğunu izlemektedir. Hükümet, hizmet skalasında istenmeyen kısıtlamalardan kaçınmak amacıyla destek gerektiren dersleri ön planda tutmakla ilgilenmektedir. 2012'de İYFK, İngiltere'yle benzer yükseköğretim sistemi fonlaması ve öğrenci finans sistemi olan diğer ülkelerin ya da devletlerin üzerine bir araştırma yapmış ve belirli konulara ya da derslere ve Kabul edilen politik yaklaşıma yönelik riskleri belirlemiş ve hafifletmiştir. İYFK, ayrıca en çok mal olacak ders için bir ek içeren yüksek bütçeli STEM derslerinin öğretimi için ek fon sağlamaktadır (kimya, fizik, kimya mühendisliği ve mineral, metalürji ve malzeme mühendisliği). 2012/13'ten itibaren, bu durum STEM öğretimi için bütün düzeylerde sermayelendirmeyi artırmıştır. Ek olarak, HEFCE İngiltere'de modern yabancı dil derslerinin alınmasını teşvik etmek amacıyla Temmuz 2013'e kadar süren 7.3 milyon £ değerinde olan 'Routes into Languages' programını finanse etmiştir.

#### 4.2.2. İşverenlerin katılımı

Yükseköğretimde iş pazarı bilgisini dâhil etmenin diğer bir yolu işverenlere danışma ya da yükseköğretim programları geliştirme ve değerlendirme sürecinin çeşitli basamaklarında işverenleri, işverenlerin kurumlarını ve iş temsilcilerini katma yoluyla olmaktadır. İşverenlerin katılımı öğretim programlarının iş pazarı ihtiyaçlarını karşılamasını sağlamak için daha az merkezileşmiş bir mekanizmadır.

Bu kısım, işverenlerin dâhil olmasını üç alanda değerlendirmektedir: müfredat geliştirme, öğretim ve karar vermede katılım ya da ulusal, bölgesel, sektörel ya da kurumsal düzeyde danışma birimleri. Harici kalite temininde işverenlerin katılımı Kısım 4.1'de tartışılacaktır.

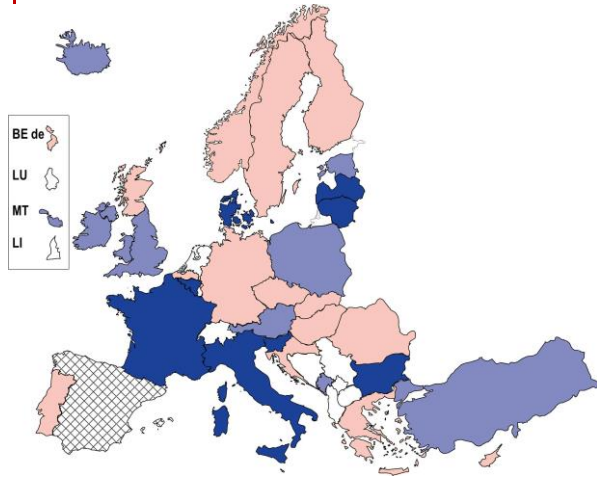
18 eğitim sisteminde bu üç alandan en az birinde işverenlerin dâhil olması bir zorunluluktur. Bu 18 eğitim sisteminin dışında, işverenlerin karar verme ya da danışma birimlerine katılımı 16 eğitim sisteminde gereklidir (Bakınız Şekil 4.3c). Birimler ulusal (Fransa, Letonya, Slovenya ya da Finlandiya'da), bölgesel (İtalya'da), sektörel (Karadağ'da) ya da kurumsal (Litvanya, Avusturya, İsveç ya da Norveç'te) olabilir. Müfredat geliştirme sürecinde işverenlerin dâhil edilmesi yedi eğitim sisteminde zorunludur; işverenlerin öğretime katılımları ise beşinde gereklidir.

Ancak işverenler, merkezi otoriteler tarafından zorunlu tutulmasa bile yükseköğretim planlama ve program geliştirmede dâhil edilebilirler. Uygulamada, işverenlerin müfredat geliştirme ve öğretime ya da karar verme ya da danışma kurullarına dâhil edilmesi yasayla belirlenenden çok daha geniştir. Şekil 4.3c'de tekrar gösterdiği gibi işverenler, en yaygın durum farklı düzeylerde karar verme kurullarında dâhil edilmektedirler: işverenler tipik olarak 22 eğitim sisteminde bu tarz kurullarda yer almaktadır. İşverenler 19 eğitim sisteminde müfredat geliştirme sürecinde ve 15 ülkede sıkça öğretimde yer almaktadırlar.

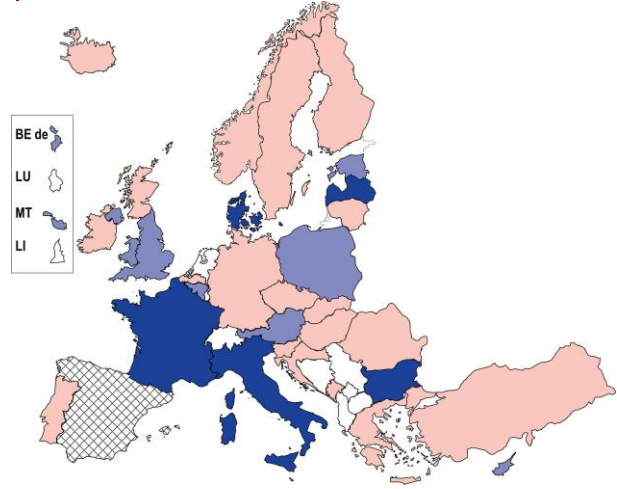
İşverenlerin katılımı üniversite-iş dünyası iş birliği projeleriyle kolaylaştırılmaktadır. Hükümetler, şirketlerle beraber yenilikçi projeler geliştirmek amacıyla hem yükseköğretim kurumlarını hem de ticari işletmeler için mali araçlar yoluyla teşvik ediciler sağlayabilmektedir. Bazı ülkelerde (Danimarka ve Birleşik Krallık) yükseköğretim kurumlarını ve teşebbüsleri içeren işbirliği projeleri mali desteği doğrudan alabilir. Alternatif olarak, diğer ülkeler üniversitelerle ticari kurumlar arasındaki işbirliğini kolaylaştırmak için özel merkezler (Yunanistan'da Yenilik ve İrtibat Ofisi ve Letonya'da Teknoloji Transfer Merkezi) kurmuşlardır.

**Danimarka** hükümeti, kamu ve özel teşebbüslerin işbirliğiyle üniversitelerde ve iş akademilerindeki yenilik projelerini desteklemek amacıyla 2013 yılı için 40 milyon DKK (5.5. milyon EUR) ayırmıştır. Projeler, geniş ölçüde uygulamaya dayalı yenilikçi ve bilgi eylemlerini motive etmeyi amaçlamaktadır. Projeler, teşebbüslerdeki özel uygulamalı engellere yoğunlaşacak ve öğrencilerin yenilikçi yeterliliklerini güçlendirerek öğretmenleri ve öğrencileri içerecek ve eğitim programlarını geliştirecektir. Teşebbüsler, katılımcı olabilmek için projelere kayda değer miktarda katkıda bulunacaklardır.

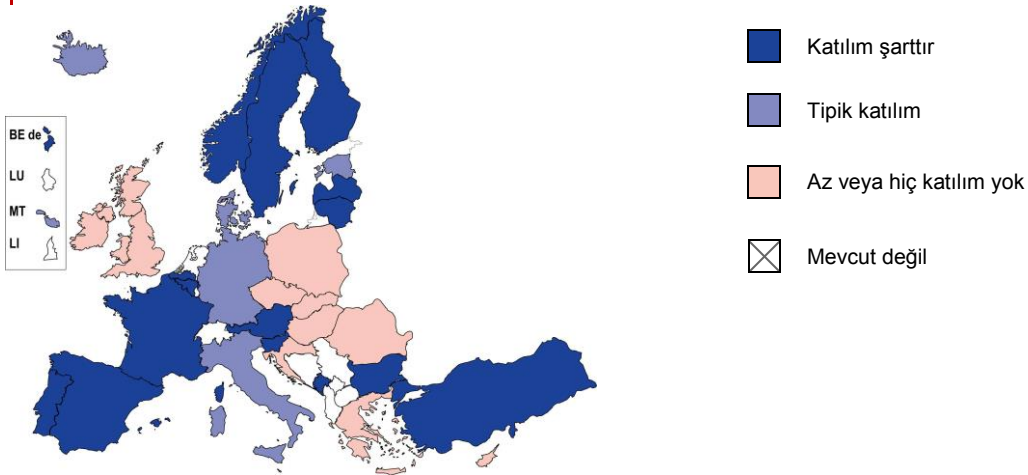
**Şekil 4.3a: Müfredat geliştirmede iş verenlerin katılımı, 2012/13**



**Şekil 4.3b: Öğretime iş verenlerin katılımı, 2012/13**



**Şekil 4.3c: Planlama ve yönetim ile karar verme veya danışmanlık süreçlerine işverenlerin katılımı, 2012/13**



Kaynak: Eurydice.

### **Ülkeye özgü notlar**

**İspanya:** Şekil 4.3a/b. İşverenlerin dahil edilmesini düzenlemek için Özerk Toplulukların yeterliliğidir.

**Fransa:** Sadece profesyonel ve teknik yükseköğretimde gereklilik.

**Slovenya:** Şekil 4.3b. Kısa dönemli yükseköğretimde, işverenlerin de öğretime dahil edilmesi gereklidir.

**Birleşik Krallık (ENG/WLS/NIR):** Şekil 4.3c. Bu tarz bir aktivite meydana gelmiştir fakat onun uzunluğu hakkında merkezi olarak bir bilgi mevcut değildir.

**Yunanistan'da,** Ulusal Stratejik Referans Çerçevesi (2007-2013) dahilinde 'Eğitim ve Hayat boyu Öğrenme' Operasyonel Programı, İrtibat Bürolarını finanse etmektedir. İrtibat Büroları, iletişim kanallarını, ağ ve iş dünyasıyla işbirliğini, işverenleri ve daha geniş topluluğun kuruluşlarını geliştirerek ve öğrencilerin gelecek çalışmalarını ve kişisel kariyerlerini planlamaları için öğrenciler ve mezunlara kapsamlı destek ve rehberlik hizmeti yoluyla eğitim sektörüyle iş pazarı arasındaki bağlantıları kolaylaştırmak için tasarlanmıştır. Eylem miktarlarının bütün bütçesi 10 milyon EUR'dur. 39 yükseköğretim kurumunda yürütülen programdan yararlanan öğrenci sayısı 150 000'i aşmaktadır.

Ek olarak, İnovasyon ve Girişimcilik Birimi, akademi ve endüstriyel paydaşlar arasındaki işbirliğini güçlendirmek ve girişimcilikle ilişkili alanlarda araştırma yapılmasını artırmayı amaçlamaktadır. Amaçları, öğrencilerin hem ana hem de özel girişimcilik beceri ve yeterliliklerini geliştirmektir. Eylemin toplam bütçesi 9.97 milyon EUR'dur. Bu zamana kadar 37 000'den daha fazla öğrencinin yararlanmış ve 33 birim oluşturulmuştur.

**Letonya'da**, Avrupa Yapısal Fonu'nun bir kısmını finanse ettiği Teknoloji Transfer Merkezi kurulmuştur. Amaçları, üniversiteler, sanayi ve bilimsel kurumlar arasındaki işbirliğini artırmaktır. Letonya'da bu tarz organize edilmiş dokuz merkez bulunmaktadır.

**Birleşik Krallık 'ta**, İngiltere Yükseköğretim Fon Konseyi (İYFK), YÖK'lerin iş dünyasıyla, kamu ve üçüncü sektör organizasyonlarla, topluluk kurullarıyla ve kamuyla ilişkilerini artırmaları için yıllık teşvik olarak 150 milyon £ değerinde Yükseköğretim İnovasyon Fonu'nu (YİF) yürütmektedir.

Bazı ülkelerde, işverenlerin katılımıyla müfredatın geliştirildiği yerlerde özel olarak işverenlerin taleplerini karşılamak için tasarlanmış özel lisans programları vardır.

**Fransa'da**, 1999 yılında kurulan profesyonel lisans derecesi üniversite tarafından sağlanmaktadır ve öğrenci istihdam edilebilirliğini sağlamak esas amacıdır. Nitelik, işverenlerin yakın katılımıyla tasarlanan ve organize edilen eğitim için bir fırsat sağlamaktadır. Üniversitenin profesyonel bir lisans programı kurmak için başvuruda bulunması gerekmektedir ve bu başvuru, üç yıl vekillik yapan ve profesyonel uzmanlıklar ve üniversite temsilciliklerinde çalışan uzmanların eşit temsilini içeren ulusal bir uzman komisyonu tarafından incelenmektedir.

**Birleşik Krallık 'ta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda)**, 2001/02'den beri mevcut olan ön lisans programları, işverenler arasında talepte olan beceriler için esnek ve erişilebilir öğrenim yolları sunan iki yıllık yükseköğretim programlarıdır. Ayrıca, Yükseköğretim Fon Konseyi'nin İngiltere için amaçlarından biri işverenlerle ortak yükseköğretim derslerinin tasarlanması ve verilmesi olan iş gücü geliştirme programı vardır. İşverenlerin ortaklığıyla yükseköğretim programlarının geliştirilmesi ve sunulmasına odaklanan işveren katılımı projelerinin detayları İYFK web sayfasında mevcuttur <sup>(15)</sup>.

### 4.3. Mezun istihdamını desteklemek

Yükseköğretimde istihdam edilebilirlik üzerine daha çok arz taraflı olan yaklaşım, mezunların istihdam olasılıklarını ve/ya da istihdam edilebilirliklerini artırıcı becerileriyle ilgilenmektedir. Bu kısım, mezunların istihdam edilebilirliğini artırıcı iki ana yolunu değerlendirmektedir: bir tarafta pratik eğitimleri ve iş yerleştirmelerini öğretim programlarına ekleme diğer tarafta ise kariyer rehberlik hizmeti.

#### 4.3.1. Pratik eğitimler ve işe yerleştirme

Pratik eğitimler ve işe yerleştirme mezunların istihdam edilebilirliğini artırıcı temel unsurlar olarak görülmektedir. Avrupa karşılaştırmalı çalışmalar ve ulusal raporlardan alındıktan veriler, mezuniyetten önce Pratik eğitimlere katılan öğrencilerin hiçbir iş deneyimi olmayan akranlarından daha büyük olasılıkla iş bulacağını göstermektedir (Bakınız Blackwell vd. 2001; Garrouste ve Rodrigues, 2012; Mason, Williams ve Cranmer, 2009; van der Velden ve Allen, 2011). Thomas ve Jones (2007) da geleneksel olmayan öğrenciler için iş deneyiminin önemini vurgulamışlardır. Bu nedenle, Avrupa ülkelerinin yapılandırılmış iş deneyimleri ya da öğretim programlarında Pratik eğitimleri dâhil etmeleri için yükseköğretim kurumlarına nasıl teşvik ediciler verip vermediğine bakmak önem arz etmektedir.

Mesleki niteliklerin tanınması üstüne Avrupa Birliği 2005/36/EC Yönetmeliği <sup>(16)</sup>, Pratik eğitimlerin belirli mesleğe dönük öğretim programlarının (tıp ve eczacılık programları) içine yerleştirilmesini düzenlemektedir. Pek çok ülkede, bu programlar için Pratik eğitimin dâhil edilmesi gerekmektedir.

Yükseköğretim kurumları çoğunlukla, diğer öğretim programlarına bu tarz yapılandırılmış iş deneyimleri ekleyip eklememekte özgürlerdir ve bu deneyimler seçmeli ya da zorunludur. Ancak bazı ülkeler,

Yükseköğretim kurumlarının bu özgürlüğünü sınırlamaktadır. Bazı durumlarda, bu tarz sınırlamalar belirli tipteki kurumlarla ilişkilidir. Örneğin, Danimarka'da pratik eğitimi, profesyonel yüksek eğitim akademilerinde gerçekleştirilmektedir, üniversitelerde değil. Başka ülkelerde, Pratik eğitim belirli tip

<sup>(15)</sup> See: <http://www.hefce.ac.uk/econsoc/employer/projects/>

<sup>(16)</sup> Mesleki yeterliliklerin tanınması için Avrupa Parlamentosu ve Konseyi'nin 2005/36/EC Yönergesi, 7 Eylül 2005, OJ L 255, 30.9.2005.

programlar (Fransa'daki *licence professionnelle*) için gereklidir. Litvanya'da, 1. dönemdeki bütün öğrencilerin, pratik eğitimi görmeleri gerekmektedir. Karadağ'da, yeni bir programın akreditasyon sürecinde yükseköğretim kurumlarının öğrencilerin Pratik eğitimiyle ilişkili olarak işbirliği ön anlaşmalarını eklemeleri zorunludur.

Pratik eğitim ve işe yerleştirmede yer alan öğrencilerin oranı pek çok ülkede mevcut değildir. Verinin mevcut olduğu ülkeler arasında en yüksek katılım (%100) bütün birinci öğretim teknik üniversitelerin derslerinin en az üç ay uzunluğunda işe yerleştirme döneminin olduğu ve bazı programlar için Pratik eğitimin zorunlu olduğu Finlandiya'dadır. Litvanya'da (1. dönem öğrencilerinin %100'ü katılır), Letonya'da (1. dönemdekilerin %86'sı ve 2. dönemdekilerin %14'ü Pratik eğitimler yoluyla iş deneyimi kazanmaktadır) ve İtalya'da (1. dönemdekilerin yaklaşık %60'ı ve 2. dönemdekilerin %56'sı katılmaktadır) da katılım oldukça yüksektir.

Öte yandan, çoğunlukla kısa, yapılandırılmış işe yerleştirmelerin yanında öğrencilerin programları boyunca mesleki tecrübe kazanmalarını sağlama amacının olduğu başka düzenlemeler de vardır. Örneğin, Fransa'da, öğrenciler yükseköğretim programlarındaki teorik dersleriyle işte kazanılan mesleki tecrübeyi birleştiren ikili sisteme (*alternance*) katılabilmektedirler. Bu bağlamda, öğrenimleri boyunca öğrencilerin iş sözleşmeleri, olmaktadır. Bugünlerde, yükseköğretim öğrencilerinin %7'si ve üniversite öğrencilerinin %5'i bu tarz bir düzenleme içinde öğrenimlerini sürdürmektedir.

Hükümetler, iş deneyimini sadece sayıca artan yükseköğretim programlarının bir parçası olması için yönetmeliklerle teşvik etmezler. Pek çok ülke, mevcut staj sayısını artırmak için yükseköğretim kurumlarına ve işverenlere mali teşvik sağlamaktadır. Bu teşvikler bütün öğrencilere açıktır ve pek çok durumda Pratik eğitiminin ücretinin - en azından bir kısmının - kamu kaynakları tarafından karşılandığını göstermektedir (Belçika (Fransız Topluluğu), Bulgaristan, Yunanistan, Fransa, Hırvatistan, İtalya, Litvanya, Portekiz, Finlandiya ve Birleşik Krallık). Dezavantajlı durumda olan öğrencilere dönük hedeflenen teşvikler sadece Birleşik Krallık'ta (İngiltere) mevcuttur.

**Bulgaristan'da**, İnsan Kaynakları Geliştirme Yürütme Programı içinde yürütülen 'Öğrenci yerleştirmeleri' projesi gerçek çalışma koşullarındaki Pratik eğitimi sağlamayı amaçlamaktadır ve bütün tam ve yarı zamanlı öğrenciler için açıktır. Fon, öğrencilerin, üniversitelerde akademik rehberlerin ve işverenlerden rehberlerin ücretleri için sağlanmıştır.

**Yunanistan'da**, Ulusal Stratejik Referans Çerçevesi (2007-2013)'nin 'Eğitim ve Hayat boyu Öğrenme' Eylemsel Programı'nın içerisinde, hem katılımcı öğrencilerin sayısını artırmak hem de stajları konuk etmek için daha fazla işyerini çekmek için bir teşvik çerçevesi geliştirilmiştir. Eylemin bütün bütçesi 82.5 milyon EUR'ya gelmektedir. Ayrıca, yükseköğretim kurumlarında faaliyet gösteren İnovasyon ve İrtibat Birimleri öğrencilerin Pratik eğitimlerini düzenlemektedir.

**Hırvatistan'da**, İstihdam Teşviki Hareketi (2012) 12 aya kadar 'istihdam olmaksızın iş için mesleki eğitim anlaşması' olarak geçen taslağı kullanarak iş deneyimi olmayan yükseköğretim mezunlarıyla sözleşme imzalayabilmeleri için işverenlere fırsat sunmaktadır. Bu süre boyunca, işverenler, işe alınanlar için herhangi bir vergi ya da katkı (sağlık sigortası vb.) ödemekten muaf tutulurlar ve bu öğrenciler devletten aylık yaklaşık olarak 200 EUR ücret almaktadırlar. Bu uygulamanın amacı hiçbir iş tecrübesi olmayan yükseköğretim mezunlarının iş tecrübesi kazanmalarını sağlamak ve böylece onları iş pazarı için etkileyici hale getirmektir.

**Litvanya'da**, Pratik eğitimin uygulaması, her iki öğretim döneminin öğrencilerinin Pratik eğitimi ve özel ve kamu teşebbüslerindeki kurumlarındaki ve kuruluşlarındaki bütün program alanları için desteğin sağlandığı Ulusal Öğretim Programı yoluyla teşvik edilmektedir. Amaç, öğrencilerin girişimcilik becerilerini geliştirmek ve yükseköğretim kurumları ve çeşitli sosyal paydaşlar arasında ortaklık yaratmaktır. Bu destek için uygun başvuru sahipleri yükseköğretim kurumlarıyla kurumlarla ve kuruluşlarla ortaklığı olan işveren birlikleridir. Ayrıca, akademiye dönük öğrencilerin bilimsel uygulamaları Araştırmacı Kariyer Programı yoluyla desteklenmektedir. Araç, her iki dönemdeki ve ülkenin kurumlarında ve önde gelen bilimsel kurumlarında bütün alanlarda öğrenim gören öğrencilerin yerleştirilmelerini ve pratik eğitimlerini ve finanse etmektedir.

**Polonya'da**, Bilim ve Yükseköğretim Bakanlığı ve Ulusal Araştırma ve Geliştirme Merkezi (hükümet ajansı) öğrenciler için staj ayarlayan yükseköğretim kurumlarına desteği amaçlayan yeni bir programı 2013 yılında başlatmıştır. Sermaye, sanayideki en iyi eğitim programlarını yaratmış olan kurumlar arasındaki rekabetçi prosedür yoluyla verilmektedir. Yeni programın pilot uygulaması

yaklaşık 10 000 öğrenci için şirketlerdeki en az üç aylık eğitiminin parası karşılanacaktır. Program için olan bütçe 50 milyon PLN'dir (yaklaşık 12 milyon EUR).

**Birleşik Krallık** 'ta, **İngiltere** Yükseköğretim Fon Konseyi (İYFK) şirketlere ihtiyaç duydukları becerileri bulmaları ve mezunları da istihdama götüren becerileri bulmaya yardım eden, lisans ve yüksek lisans öğrencileri için stajlar, pek çok fon destekli program yürütmektedir. Bu tarz programların birinde, İYFK, dezavantajlı öğrencilerin profesyonel kuruluşlarda çalışabilmeleri için lisans stajlarını desteklemek amacıyla ve mesleklere erişimi artırmak amacıyla 2010 yılında 30 yükseköğretim kurumuna 1 milyon£ vermiştir. 850 staj bu program altında tamamlanmıştır.

**İskoçya**'da 2010'dan beri, mezunları işle, masala, anlamı ve kariyer artırıcı stajla eşleştirmek için İskoç Kamu Politika Merkezi tarafından Bir-Staj-Edin programı yürütülmektedir.

### 4.3.2. Kariyer danışmanlığı

İş pazarı bilgisinin, kariyer danışmanlığının ya da öğrencilere kılavuz sağlanması, mezunların istihdam edilebilirliğini artırmanın bir başka yoludur. Yukarıda değinildiği gibi kariyer danışmanlığı, geleneksel olmayan öğrenciler için özellikle önemli görülmektedir (Thomas ve Jones, 2007), özellikle de öğrencilerin bütün öğrencilik hayatları boyunca sağlandığında.

**Şekil 4.4: Tüm öğrencilik sürecinde kariyer danışmanlık hizmetlerinin sağlanması, 2012/13**

|           | BE fr | BE de | BE nl | BG | CZ | DK | DE | EE | IE | EL | ES | HR | IT | CY | LV | LT |
|-----------|-------|-------|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| YÖK *     | ●     | ○     | ●     | ●  | ○  | ●  | :  | ●  | ●  | ●  | ●  |    | ●  | ●  | ○  | ●  |
| Harici ** |       | ●     |       | ○  |    |    | :  | ●  |    |    |    | ●  |    | ●  |    | ●  |
|           | HU    | MT    | AT    | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK | IS | LI | ME | NO | TR |
| YÖK *     | ●     | ○     | ●     | ●  | ○  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  |
| Harici ** |       | ●     |       | ●  | ○  |    | ●  | ●  | ●  |    | ●  |    | ●  |    |    | ●  |

● Tüm öğrenciler ○ Bazı öğrenciler

\* : YÖK'lerde kariyer danışmanlığı var; \*\* : Harici kariyer danışmanlığı var; \*\*\* : Sadece YÖ son yılında var.

Kaynak: Eurydice.

Şekil 4.4'ün gösterdiği gibi, kariyer danışmanlığı neredeyse bütün ülkelerin yükseköğretim kurumlarında bütün öğrencilik dönemi boyunca mevcuttur. Kariyer danışmanlığının sadece mezuniyetten önceki son yılda mevcut olduğu Belçika'nın Almanca konuşan Topluluğu; kariyer danışmanlığı hizmetleri için karar almada tamamen özerk yükseköğretim kurumlarının bulunduğu Çek Cumhuriyeti, Letonya ve Portekiz; sadece harici hizmetlerin mevcut olduğu Hırvatistan; sadece bazı öğrencilerin kariyer danışmanlığı hizmetlerinden faydalanabildiği fakat bütün öğrencilerin harici servislere erişebildiği Malta birer istisnadır.

Danışmanlık hizmetleri bütün öğrencilere açık olma ve bireysel öğrenci taleplerine cevap verme eğilimindedir. Hedeflenmiş danışmanlığın olduğunu belirten ülkeler sadece Yunanistan ve Birleşik Krallık 'tır (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda). Yunanistan'da İrtibat Ofisleri, kariyer danışmanlığından ve yardıma ihtiyaç duyan sosyal gruptan gelen öğrencilerin ve mezunların mesleki niteliklerini geliştirmek ve mesleki bütünleşmelerini desteklemek amacıyla özel hizmetlerin sağlanmasını tavsiye etmekten sorumludur. Birleşik Krallık 'ta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda) engelli öğrenciler diğer öğrencilerle aynı hizmete erişmelerinin sağlanması amacıyla özellikle desteklenmektedir.

Yükseköğretimde danışmanlık hizmetleri mezunlar için daha az yaygındır. Şekil 4.5'te tasvir edildiği üzere yükseköğretim kurumlarında bütün öğrencilere açık mezun kariyer hizmetleri 12 eğitim sisteminde mevcuttur ve bazı mezunlar bu tarz hizmetlere sekizinde erişebilmektedir. Fransa'da genel mezun danışmanlık hizmetlerinin yanında *grandes écoles de* özel mezun yerleştirme hizmetleri de bulunmaktadır.

Mezun kariyer danışmanlığı, Belçika'nın Almanca konuşan Topluluğu, Estonya, Hırvatistan, Litvanya, Malta ve İsveç'te tamamen hariç tutulmaktadır. İrlanda, Romanya ve Norveç'te bu tarz hizmetler bulunmamaktadır.

**Şekil 4.5: Mezunlara kariyer danışmanlığı hizmetleri, 2012/13**

|           | BE fr | BE de | BE nl | BG | CZ | DK | DE | EE | IE | EL | ES | HR | IT | CY | LV | LT |
|-----------|-------|-------|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| YÖK *     | ●     |       | ○     | ○  | ○  | ●  | :  |    |    | ●  | ●  |    | ●  | ●  | ○  |    |
| Harici ** |       | ●     |       | ●  |    |    | :  | ●  |    |    | ●  | ●  |    | ●  | ●  | ●  |
|           | HU    | MT    | AT    | PL | PT | RO | SI | SK | FI | SE | UK | IS | LI | ME | NO | TR |
| YÖK *     | ○     |       | ●     | ○  | ○  | -  | ●  |    | ●  |    | ●  | ●  | ●  | ●  | -  | ●  |
| Harici ** |       | ●     |       | ●  | ○  | -  | ○  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  | ●  |    | -  | ●  |

● Bütün öğrenciler ○ Bazı öğrenciler - Danışmanlık yok

\* : YÖK'lerde kariyer danışmanlığı var; \*\* : Harici kariyer danışmanlığı var.

Kaynak: Eurydice.

#### 4.4. İstihdamı değerlendirmek

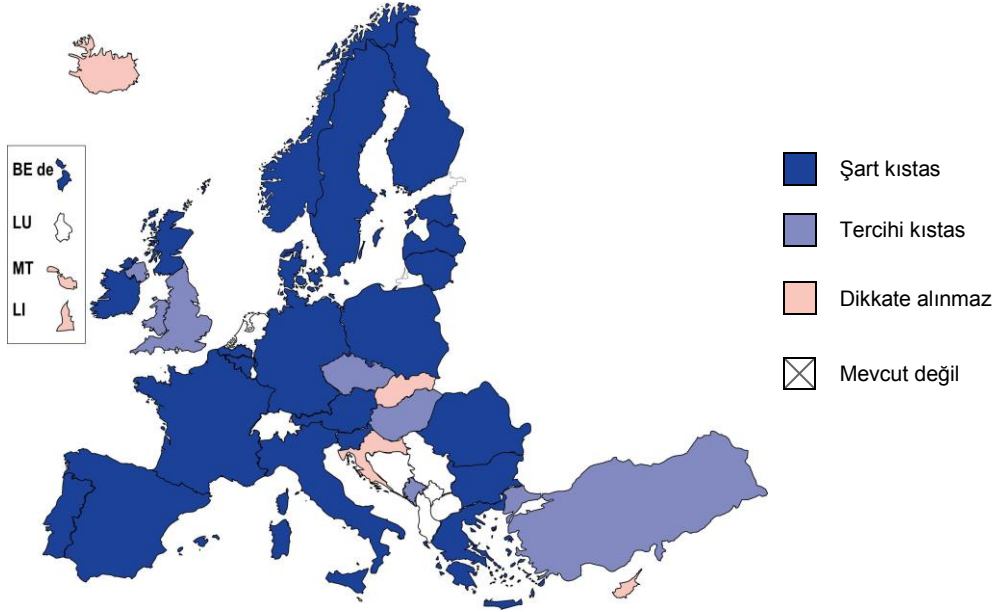
Yükseköğretim kurumlarının istihdam performansı, genelde harici değerlendirmeyle ölçülmektedir. Yükseköğretim hizmeti kalitesinin değerlendirme yöntemleri istihdam edilebilirlik kriterlerini barındırabilir. Daha da önemlisi istihdam kriteri harici kalite güvence yöntemlerinin bir parçasını oluşturabilir. Ayrıca, pek çok ülke yükseköğretim kurumlarının nasıl daha iyi istihdam edilebilir mezunlar 'yetiştirdiğini' değerlendirmek için başka yöntemler geliştirmişlerdir. Bu kısım, bu tarz yöntemlerle ilgili genel bir bakış açısı sunmaktadır.

##### 4.4.1. Kalite güvencesi

Kalite güvencesi, eğitim otoritelerinin mezunlarının istihdamını artırmak için yükseköğretim kurumlarını teşvik edebildiği ana mekanizmadır. Aslında, Şekil 4.6, ülkelerin büyük çoğunluğunda yükseköğretim kurumlarının istihdam edilebilirlikle ilişkili bilgiyi, program akreditasyonundan önce ya da kurumların ve/ya da programların değerlendirilmesinin devamı için kalite güvence ajanslarına teslim etmeleri zorunludur. İstihdam edilebilirlikle ilişkili bilgi, dokuz eğitim sisteminde değerlendirme sürecinde seçmeli olarak düşünülmektedir. Akreditasyon yöntemlerinin istihdam edilebilirliği etkilediği fakat bu kriterle bağlantılı hiçbir minimum gerekliliğin olmadığı Macaristan gibi sistemleri içerebilir. Böylesi bir ölçüt altı ülkede kalite güvencesinin bir parçası değildir.

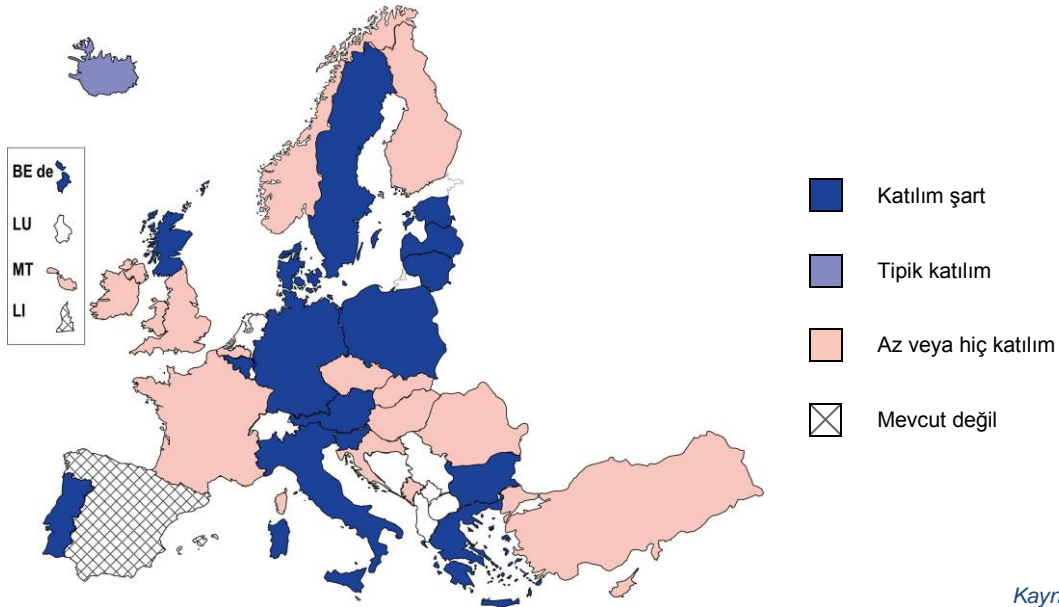
İstihdam temelli kalite standartları pek çok meseleye odaklanabilir. Yükseköğretim kurumlarının, programlarının var olan bir talebe ihtiyaç olacak, iş pazarına gerekli olduğunu göstermesi gerekmektedir (Belçika, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, İtalya, Avusturya (uygulamalı bilimler üniversite müfredatlarının akreditasyonunda, üniversiteler için zorunlu değildir) ve Slovenya'da). Başka durumlarda, yükseköğretim kurumları, program geliştirmede işverenleri ya da işverenlerin bakış açılarını dahil ettiklerini kanıtlamak zorundadır (Belçika (Fransız Topluluğu), Bulgaristan, Danimarka, Estonya, Avusturya, Polonya, Finlandiya, İsveç ve Norveç'te). Pek çok ülkede, yükseköğretim kurumları mezunların istihdamıyla ilgili veri teslim etmek zorundadır ya da izleme ya da takip sistemlerinin olduğunu kanıtlamak zorundadır (Bulgaristan, Danimarka, Estonya, İrlanda, Yunanistan, İspanya, Letonya ve Litvanya'da). İtalya'da, kalite güvence ajansı, mezunları iş pazarına geçişinde destek sağlayan öğrenci servislerinin olmasını doğrulamaktadır.



**Şekil 4.6: Kalite güvencesi süreçlerinde istihdam temelli kıstaslar, 2012/13**

Kaynak: Eurydice.

İstihdam edilebilirlik kıstaslarını sağlamanın başka bir yolu – programların iş pazarı gerekliliği ya da program geliştirmeye işverenlerin dâhil edilmesi - değerlendirme süreci boyunca harici kalite güvence süreçlerinde işverenlerin katılımıyla olmaktadır. İşverenler, eğitim sistemlerinin neredeyse yarısında harici kalite güvence süreçlerine katılmaktadır (Bakınız Şekil 4.7). İşverenlerin katıldığı neredeyse bütün ülkelerde bu zorunluluk mevcuttur. Herhangi bir resmi gereklilik olmaksızın işverenlerin harici kalite güvencesinde yer aldığı Belçika'nın Almanca konuşan Topluluğu ve İzlanda istisnalardır.

**Şekil 4.7: Harici kalite güvencesi süreçlerine işverenlerin katılımı, 2012/13**

Kaynak: Eurydice.

**Ülkeye özgü notlar**

**İspanya:** İşverenlerin dahil edilmesini düzenlemek için Özerk Toplulukların yeterliliğidir.

**Fransa:** Sadece mühendislik okullarının katılımı gereklidir.

#### 4.4.2. Diğer değerlendirme süreçleri ve mali planlar

Formel kalite güvencesi süreçlerinin yanında birkaç ülke istihdam edilebilirlik kıstaslarına göre yükseköğretim programlarını değerlendirecek başka süreçleri de belirlemiştir. Bu tarz bir değerlendirmenin esası genellikle öğrencilerin ve/ya da mezunların hem öğretim programlarını değerlendirebildiği hem de iş pazarına geçişte detaylar sağlayan öğrenci ve mezun anketleridir. Mezun anketleri ve mezun takip sitemlerinin örnekleri detaylı bir biçimde Bölüm 4.3'te tartışılmaktadır.

Öğrenciler ve mezunların yanında bir diğer bilgi kaynağı da işverenler olabilmektedir. İşveren anketi, işverenlerin mezuniyetten sonra işe aldığı çalışanlarının yeterlilik düzeylerinden ne kadar tatmin olduklarını ve bu yeterliliklerin ne kadar iyi bir biçimde iş gereklilikleriyle eşleştiğini ortaya çıkarmaktadır. İşveren anketi pek çok Avrupa ülkesinde yürütülmektedir<sup>(17)</sup>. Örneğin, İrlanda 2012'de ilk Ulusal İşveren Anketi'ni düzenlemiştir ve yükseköğretim kurumlarını değerlendirmek için düzenli bir sistem kurmayı amaçlamıştır.

Son olarak, kaynakla ilgili bir başka bilgi yükseköğretim kurumlarının kendileridir. Kendi mezun anketlerini ve izleme sistemlerini düzenlemenin yanında mezunlarının istihdam edilebilirliğini artırmayı nasıl sağlayacaklarını gösteren planlar yayımlayabilirler. Örneğin, Birleşik Krallık'ta, İngiltere Yükseköğretim Fon Konseyi tarafından fon verilen yükseköğretim kurumlarının istihdam raporları, öğrencilerin istihdam edilebilirliğini ve istihdam ve ötesine geçişi desteklemek için öğrencilere neler verildiğinin özetini yapmaları gerekmektedir.

Bu tarz bir değerlendirme sürecinin kurulmasının esas bir amacı yükseköğretim programlarının istihdam temelli bilgisini kamuya duyurmaktır. Bu, hâlihazırdaki ve gelecekteki öğrencileri potansiyel kariyer fırsatlarıyla ilgili bilgilendirmektedir. Örneğin, Bulgaristan, mezunların istihdamı ve gelirinin 'kariyer ve iş pazarına gereklilik' göstergesinin bir parçasını oluşturduğu Üniversite Sıralama Sistemini kurmuştur. Ya da Birleşik Krallık'ta Unistats<sup>(18)</sup> web sayfası gelecekteki öğrencilere ders düzenine göre bilgi karşılaştırması yapmasının sağlandığı yükseköğretim ders verilerini karşılaştırmaktadır. (Bakınız Kısım 4.3). Bilgi, önceki öğrencilerin doyumlarını, mezunların iş adreslerini ve maaşlarını ve mesleki kurum akreditasyonunu kapsamaktadır. Ayrıca, Yükseköğretim İstatistik Ajansı (YİA) yükseköğretim kurumları için performans göstergeleri yayınlamaktadır, bu göstergelerden biri mezunların istihdam oranıdır.

Pek çok ülke (Çek Cumhuriyeti, Estonya (2016'dan itibaren), İspanya, İtalya, Avusturya, Polonya ve Finlandiya) istihdam temelli bilginin kamuya duyurulmadığı performansla dayalı ya da amaç belirleyici fon geliştirmişlerdir fakat gerekli kriterler de yükseköğretim kurumlarına sağlanan fonu etkilemektedir.

**Çek Cumhuriyeti'nde**, YÖK'lerin devletten aldığı bütçe pek çok parçadan oluşmaktadır. Devletten alınan toplam bütçenin %80'i normatif kısım olarak kabul edilmektedir. Normatif kısmın %75'i kaydı-olan öğrencilerin sayısı baz alınarak yapılan bir fon formülüyle ve %25'i ise nitel göstergeler olarak pay edilmektedir, mezunların istihdamı bu göstergelerden biridir.

**İspanya'da**, mezunların işe eklenmesi, üniversitelere fon verilmesinde dikkate alınması gereken unsurlardan biridir. İşe katılmayı ölçmek için olan göstergeler: mezuniyetten bir yıl sonra mezun istihdam oranı; mezuniyetten beş yıl sonra mezun istihdam oranı; ve mezuniyetten beş yıl sonra, ikincil programlara devam eden öğrencilerin kazandığından daha fazla geliri olan öğrenciler. Yine de bu bilginin üniversitelere fon verilmesini nasıl etkilediği Özerk Topluluklara bağlıdır.

**İtalya'da**, öğretim programları sürecinde olan staj ve aynı yıl mezunlarının toplam sayısına göre mezuniyetten bir yıl sonra çalışan mezun oranı yükseköğretim kurumlarına sağlanacak olan mali kaynakları belirlerken kullanılan göstergelerdir.

---

<sup>(17)</sup> Örneğin, Bakınız AB Becerileri Panorama: <http://euskills panorama.ec.europa.eu/>

<sup>(18)</sup> See: <http://unistats.direct.gov.uk/>

**Avusturya'da**, temel bütçeyi ve yükseköğretim alanı yapısal fonlarını içeren küresel bütçeler, kamu üniversitelerine fon sağlamaktadır. Temel bütçe, her üç yılda bir bireysel üniversite ve Federal Bilim, Araştırma ve Ekonomi Bakanlığı arasında tamamlanan performans anlaşmaları (*Leistungsvereinbarungen*) altında müzakere edilecektir. Bu tarz performans anlaşmalarında üniversiteler planlarına, istihdam edilebilirliğe, dikkat çekmek zorundadır. Üniversiteler bu anlaşmalara dayalı olarak değerlendirilmektedirler.

**Finlandiya'da**, bir kısım teknik üniversitelerin devlet desteği, 2014'ten başlayarak üniversitelerin istihdam edilebilirlik performansına bağlıdır. Örneğin, tamamlanmış programlar, performansa dayalı fonun bir parçasıdır. Ayrıca, R&D göstergeleri ve çalışan hayatla bölgesel geliştirme ve işbirliğinin etkisi performansa dayalı fonlama hesaplamasında kullanılmaktadır.

#### 4.4.3. Mezunların kariyer takibi

Mezunların kendi değerlendirmelerine dayalı olan mezun anketleri, yükseköğretim mezunlarının istihdam edilebilirliğini değerlendirme açısından en kesin araçlar olarak düşünülmektedir (van der Velden ve van Smoorenburg, 1997). Mezun takip anketleri (ya da Kariyer takip programları) sadece mezuniyetten sonra iş bulan mezunların yüzdesini ölçmek için bir araç sağlamaz ayrıca işin kalitesini, iş arama döneminin uzunluğunu mezunların iş doyumunu anlatmayı ve mezunların becerileriyle işin şartlarını eşleştirebilmeyi de sağlar (Bakınız Teichler, 2011). Üstelik mezun anketlerine dayalı olarak mezunların kişisel özelliklerinin ve devam ettikleri yükseköğretim kurumunun etkisi üzerine analizler gerçekleştirmek mümkündür (A.g.e.). Takip programları, yükseköğretimde istihdamın çok boyutlu olarak değerlendirilmesi için kullanışlı araçlardır.

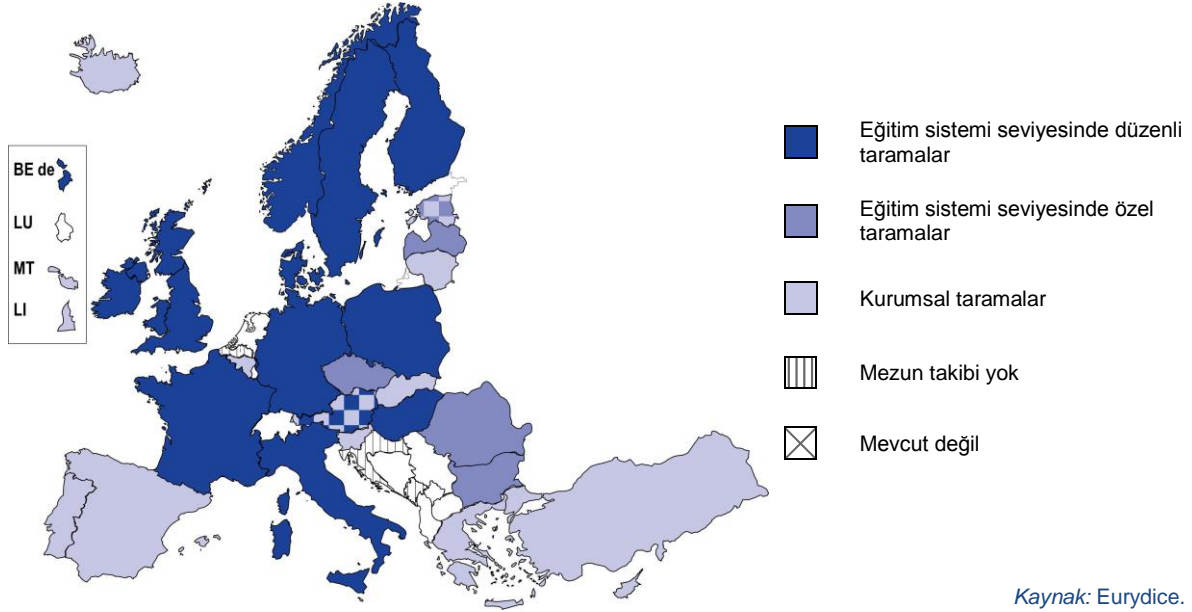
Birkaç karşılaştırılabilir anket <sup>(19)</sup> Avrupa düzeyinde mevcuttur. Avantajı ise ülkeler arasında bilginin karşılaştırılabilir olmasıdır. Ancak, zaman içinde karşılaştırmalara izin vermeyen bu anketler sadece sınırlı sayıda ülkede ve bir kez yapılmıştır. Ayrıca, bu tarz bilgileri yükseköğretim kurumlarına tekrar göndermek daha zor olmaktadır. Bu nedenle, mezun anketlerinin de mezunlar, yükseköğretim kurumları/programları ve eğitim otoriteleri arasında etkili bilgi akışına izin vermek için ulusal düzeyde düzenli olarak yürütülmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Mezun anketleri bu raporda yer alan bütün eğitim sistemlerinde en azından (bazı) yükseköğretim kurumları düzeyinde mevcuttur fakat Hırvatistan ve Karadağ birer istisnadır. Ancak Karadağ'da, yeni yasa yükseköğretim kurumlarının düzenli bir şekilde bu tarz anketler düzenlemeleri zorunluluğunu öngörmektedir. Şekil 4.8'in gösterdiği gibi düzenli mezun anketleri, 14 eğitim sisteminde ulusal/bölgesel düzeyde mevcuttur. Belçika'da, Fransız Topluluğu düzeyinde, mezunların takibi için düzenli bir sistem güncel olarak geliştirilmektedir. Mezun takip sistemlerinin <sup>(20)</sup> bazı örnekleri Şekil 4.9'da özetlenmektedir.

<sup>(19)</sup> Karşılaştırılabilir mezun anketleri, 1998 ve 2000 arasında yürütülen 12 ülkeyi kapsayan CHEERS projesini (Schomburg & Teichler, 2006; Teichler, 2007); 2005 ve 2006 arasında yürütülen 16 ülkeyi kapsayan REFLEX projesini (Allen & van der Velden, 2011); REFLEX'in yürütülmesinden iki ya da üç yıl sonra onun yöntemini takip eden beş ek ülkede daha yürütülen HEGESCO projesi (Allen, Pavlin & van der Velden, 2011); ve Avrupa Üniversite Birliği'nin TRACKIT projesi (bakınız: <http://www.eua.be/trackit>).

<sup>(20)</sup> AB Beceri Panoraması ülkelere göre mezun anketlerini de listelemektedir: <http://euskills panorama.ec.europa.eu/>

**Şekil 4.8: Mezun takip taramaları, 2012/13**



#### **Ülkeye Özgü Notlar**

**İspanya:** Mezun takip sistemleri de Özerk Topluluklar düzeyinde gerçekleştirilmektedir (Bakınız Şekil 4.9).

Ancak, birkaç eğitim sisteminde, eğitim otoritesi, mezun anketlerine dayalı olarak toplanan bilgiden sistemli olarak yararlanmaktadır. Çok sık olarak mezun anketleri yükseköğretim programlarının kalite güvence ya da diğer değerlendirme süreçlerinde kullanılmaktadır (Estonya, İspanya, Fransa, İtalya, Slovakya, Birleşik Krallık, İzlanda ve Norveç'te). Polonya'da, böyle bir sistem başlamaktadır. Ayrıca, bilgi ve rehberlik sistemleri gelecek ve mevcut yükseköğretim kurumlarına rehberlik etmek için kullanılabilir.

### **4.5. Kurum ziyaretlerinden edinilen deneyim**

#### **Üniversitelerde istihdamı artırma**

Ziyaret edilen sekiz üniversite, son yıllarda istihdam edilebilirlik meselelerine olan dikkatte bir artış olduğunu rapor etmişlerdir. Öte yandan olan sanat ve beşeri programlar ve istihdam meseleleri açısından daha sistematik yaklaşımlar geliştirme eğiliminde olan teknolojiye dönük fakültelerin çalışma alanları açısından belirgin farklıklar mevcuttur. Yine de bütün üniversiteler, mezunların iş pazarına geçişini kolaylaştıran daha sistemli bir dikkate doğru genel bir eğilimin olduğunu raporlaştırmışlardır. Ayrıca tahmin edilmeyen yerlerde fark edilebilir iyi örnekler bulunmuştur.

İstihdam edilebilirlik meselelerine yaklaşım genelde üniversite dünyasındaki kurumların 'pozisyonlarına' bağlanmaktadır. Örneğin, yüksek sıralarda olan Aachen Teknik Üniversitesi'nde mezunların istihdamı çok büyük öneme sahip bir mesele olarak düşünülürken bütün mezunların iş pazarı için bilgi ve becerileri kazanmış olduklarını bu nedenle bu meseleye dönük fazla dikkat etmenin gerekmediği algısı mevcuttur. Tallinn Teknik Üniversitesi gibi bazı üniversitelerde, istihdam edilebilirliğe, ulusal politikadaki gelişmeleri takip ederek kurumsal politika ve pratikte değinilmiştir. Jyväskylä Üniversitesi'nde, istihdam edilebilirlik meseleleri bölgesel şirketlere daha fazla bağlantı yaratmayı ve öğrencilerin çalışma hayatlarında ihtiyaç duyacağı becerileri artırmak için gönüllü projelerde yer almalarını amaçlayan bütünleştirilmiş politika yaklaşımının da kapsamına alınmıştır.

Ne var ki istihdam edilebilirliğe karşı yenilikçi düşüncenin en çarpıcı örneği Atina Ekonomi ve İşletme Üniversite'nde (AEİÜ) bulunmaktadır. Burada değişim, Üniversite Rektörü'nün söylediği gibi sadece bir ekonomik kriz olmayan fakat yapısal bir ekonomik çöküş olan gerçeği yaşanan Yunanistan'la aşırı zor ekonomik, politik ve sosyal çevre tarafından hızlandırılmıştır. Atina Ekonomi ve İşletme Üniversitesi Yunanistan'da Ekonomi, İşletme Yönetimi, Bilişim, İstatistik, Pazarlama, Muhasebe ve Finans alanlarında üç dönemde de eğitim veren türünün en eski (1929'de kurulmuştur) ve uzmanlaşmış üniversitesidir. Üniversite, hem ulusal hem de uluslararası alanda mükemmel bir ünle yükseklerde sıralanmaktayken, tartışmaların odağı ulusal olarak iş pazarının pratikte durduğu bir gerçeğin içinde öğrencilerin istihdam edilebilirliğini destekleyecek girişimlerdi. Bu nedenle, öğrenciler iş pazarından beklentilerini radikal olarak değiştirmeye zorlanmışlardır. Kamu sektörü istihdamından ya da özel sektörden tipik mezun istihdamı kazanma umudunun az olmasıyla öğrenciler kendileri için yeni istihdam formları yaratmayla ve ihtiyaç duyacakları becerilerini geliştirmek için birbirlerini desteklemeye artan bir biçimde ilgilenmişlerdir. Üniversitede son olarak destekle istihdam edilebilirlik ve liderliğin dinamik karışımına yönlendirilmesiyle belirgin bir değişim meydana gelmiştir. Kariyer yenilik/girişimcilik ve staj üzerine çok ilginç bağlantılı hizmetler geliştirilmiştir.

Bütün bu hizmetler, Avrupa yapısal fonunu kullanan genç, dinamik ve yüksek güdümlü bir ekip tarafından geliştirilmiştir. Ancak bütün hizmetlere deneyimli akademik personel tarafından rehberlik edilmekte ve bu nedenle üniversitedeki öğretim ve araştırma işi arasında bir bağlantı oluşturmuştur. Dâhil olan personelin öğrenci merkezli yaklaşımı kullandığı açıktır. Üç hizmet de iyi bir biçimde bir diğeriyle bütünleştirilmiştir ve büyük bir etki bırakmışlardır.

Kariyer hizmetleriyle sadece öğrencilere öğrenimleri boyunca bilgi ve eğitim sağlanmaz üniversite de adaylarla şirketleri birleştiren bir ajans görevi görmektedir. Pek çok öğrencinin ilk işini staj gördüğü şirkette bulunduğunu belirtilmiştir. Birim aynı zamanda mezunların istihdam statüleri için düzenli bir anketle araştırmayı da yürütmektedir. Birim bilgi sağlamak ve mezunların ilerlemesini takip etmek amacıyla Facebook LinkedIn gibi sosyal medya platformlarında da aktiftir.

Son yıllarda, yeni bir odak, yeniliği ve girişimciliği artırmaya dönüktür. Üniversite, dersler ve girişimciliğe dönük bir merkezin kurulumu için planlarla yeni bir işin başlatmanın farklı yönlerine dönük seminerler sağlamaktadır. Tanıştığımız öğrenciler stajda olağanüstü derecede aktifleşmiş, ilk çalışmalarını geliştirmiş, araştırma projelerine katkıda bulunmuş, okul arkadaşlarını desteklemiş ve başka ülkelerden akranlarına tavsiyede bulunmuşlardır.

Staj hizmetleri, staj sadece bir bölümde zorunlu olsa bile bütün üniversite için özel bir servis tarafından aktif olarak desteklenmiş ve öğrenciler çalışmaları için hükümetten sembolik bir ücret almıştır. Öğrenciler, seminerlerde bir mülakata nasıl başvurmaları, mülakatta nasıl davranmaları gerektiği konusunda hazırlanmışlardır ve öğrencilerin başvuruları/CV'leri onaylandığında stajyer arayan potansiyel şirketlere açık hale gelen bir veri tabanına konmuştur. Staj, iki-üç ay sürmektedir ve SMEleri içermek için çabayı takip eden veri tabanında 1 500 şirketten fazla şirket bulunmaktadır. Yöneticiler pek çok öğrencinin ilk işini stajlar yoluyla bulunduğunu açıklamıştır ve hareketliliğin önemi üzerine özel bir odak yerleştirilmiştir. Özellikle Erasmus programı, diğer Avrupa ülkelerinde staj teklif için kullanılmaktadır.

İstihdam edilebilirlik\_meselelerindeki değişiklik üzerine bir başka örnek öğrencilerin mezuniyetten sonra ne iş yapacaklarına hazırlanmalarının çok önemli olduğunu söyledikleri ve üniversite dersleri boyunca ortak bir temanın olduğu Jyväskylä Üniversitesinde bulunabilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenimleri süresince kariyer rehberliğinin mevcut olması ve mezunların hem müfredat geliştirme için danışman hem de öğrenciler için akıl hocası olmaları için çabalar bulunmaktadır. Üçüncü görev uğraşlarını destekleyen küçük modüller tanıtılmıştır ve harici uğraşların olduğu

projeleri yapmak için 1-2 AKTS verilmiştir – bu projelerden biri şirketlerin problemlerinin öğrenciler tarafından çözülmesinin istenmesidir. Öğrencilerin sadece akademik becerilerini değil iş pazarında ihtiyaç duydukları diğer becerileri de tanımlamaya yardımcı e-portfolio tanıtılmıştır. Stajlar artan bir şekilde popüler olan bir formdur ve onlarla ilgili bilgi toplamak ve onları öğrencilere erişilebilir hale getirmek için çaba harcanmaktadır.

Kariyer servisi, öğrencilerin iş arayışında yardımcı olmaktadır: becerilerini ve tutumlarını belirlemeye yardımcı olma – CV yazmalarına, iş başvurma becerilerine yardımcı olma. Yukarıda bahsedilen özel bir araç e-portfolio'dur ve pek çok derste genel becerilerin kazanılması için yapılandırılmış bir yolu teşvik etmektedir. Portfolio, hem akademik hem de portfolio'da içerilebilecek gönüllü hizmetler gibi ders dışı aktivitelerle geliştirilmiştir. Kullanımı gönüllüdür bu yüzden henüz pek çok öğrenci tarafından kullanılmamıştır.

Üniversitedeki bazı dersler iş pazarı odaklıdır ya da açılan yaz okulları ve toplumdaki diğer Pratik uğraşlar yoluyla öğrencilere beceri kazandırma odaklıdır. Bu dersler kariyer ve genel beceri geliştirme üzerine odaklandıklarında uzmanlık dersleri olarak adlandırılırlar. Girişimcilik üzerine de şimdi bir ders mevcuttur çünkü daha fazla mezunun kendi işini kuracağı beklenmektedir.

#### Şekil 4.9: Mezun takip sistemleri örnekleri, 2012/13

| Ülke/Bölge      | Sorumlu otorite/kurum  | Düzenlilik   | Tarama zamanlaması                    | YÖK katılımı/örneklem   | Sonuçlar  |
|-----------------|--|--|---------------------------------------|---|---|
| Çek Cumhuriyeti | Funded by the Ministry of Education, carried out by the Education Policy Centre (Charles University, Prague) <sup>(21)</sup> | Ad hoc (REFLEX projesinin devamı olarak, 2010 ve 2013'te yapıldı). | Mezuniyetten beş yıla kadar           | Gönüllü (2013'te 26 devlet YÖK'undan 21 katıldı)                        | Programlardan memnuniyet; YÖK'lerden iş pazarına geçiş; güncel iş statüsü, mezunların yeterlilikleri üzerine bilgi  |
| Almanya         | Higher Education Information System (HIS) <sup>(22)</sup>  | Her dört yılda   | Mezuniyetten bir, beş ve on yıl sonra | Mezun örnekleme (2013: lisans ve yüksek lisans ilk kez ayrı ele alındı) | İstihdam statüsü üzerine veri   |
| Almanya         | Bottom-up cooperation of HEIs: KOAB project; comparative analysis conducted by INCHER-Kassel <sup>(23)</sup>                 | Yıllık   | Mezuniyetten 1.5 ve 4.5 yıl sonra     | Gönüllü (60 YÖK civarında)  | Mezunların çalıştığı meslek alanları, sözleşme ve maaş türü, beceri uyumu, programlardan doyum vb. üzerine veri   |
| İrlanda         | Higher Education Authority (HEA) publishes the First Destination Reports <sup>(24)</sup>                                     | Yıllık   | Mezuniyetten 6 ve 9 ay sonra          | Farklı seviyelerdeki mezunlardan örneklem alınır                        | İlk varılan yerin kalıbı, mezun iş pazarının birleşimi, istihdam sektörü ve mesleki sınıflandırma, İrlanda ve yurtdışında olan iş bölgesi, maaş üzerine bilgi |

<sup>(21)</sup> Bakınız: <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/default.asp?page=reflex13>

<sup>(22)</sup> Bakınız: <http://www.dzhw.eu/ab22>

<sup>(23)</sup> Bakınız: <http://koab.uni-kassel.de/en/koab/state-of-the-project.html>

<sup>(24)</sup> Bakınız: <http://www.heai.ie/en/statistics/statistics-section-publications/first-destinations-reports>

| Ülke/Bölge         | Sorumlu otorite/kurum   | Düzenlilik   | Tarama zamanlaması  | YÖK katılımı/örneklem  | Sonuçlar   |
|--------------------|---|--|---|--|--|
| Katalonya, İspanya | AQU Catalunya <sup>(25)</sup>   | Her üç yılda   | Mezuniyetten üç yıl sonra   | Mezunlar arasından temsili veri (her program için veri toplanır)               | Veriler: istihdam durumu, meslek güvenliği, meslek-egitim uyuşması, meslek doyumu, iş pazarına geçiş, programlardan memnuniyet vb. üzerinedir.   |
| Fransa             | Conférence des Grandes Écoles (CGE) <sup>(26)</sup>   | Yıllık   | Her ocak ayında (mezunlar için geçiş dönemleri farklılık göstermektedir)                          | Grandes écoles   | Çalışan mezun oranı, net istihdam oranı, belirsiz sözleşmesi olanlar, ilk işini iki aydan önce bulanlar. Maaşlar da prim ve primsiz olarak bildirilmiştir.   |
| Fransa             | Directorate General for Higher Education and Professional Insertion (DGESIP) of the Ministry of National Education, Higher Education and Research <sup>(27)</sup> | Yıllık   | Mezuniyetten 30 ay sonra  | Üniversiteler  | Dört gösterege: istihdam oranı, yönetim kademelerindeki (cadres) ve orta düzey işlerdeki (professions intermédiaires) meslek oranları, kalıcı sözleşmeler yoluyla işe alınan mezunların oranı ve tam zamanlı çalışanların oranı. |
| Letonya            | Ministry of Education and Science   | Yıllık   | Mezuniyetten üç yıl sonra her yıl   | Her YÖK için zorunlu veri  | Ortak bir yöntem bulunmamaktadır, veri toplama yaklaşımlarının çeşitliliğinden dolayı bilgiler karşılaştırılmaz.   |
| Macaristan         | Financed through ESF, conducted by the Educatio Nkft <sup>(28)</sup>  | Yıllık   | Mezuniyetten bir, iki ve beş yıl sonra  | YÖK'lerin mecburi katılımı (son çalışmaya 32 kurum katıldı)                    | Veri: statüsü ve maaşı üzerine   |
| Birleşik Krallık   | Higher Education Statistics Agency (HESA) conducts the Destination of Leavers from Higher Education (DLHE) survey <sup>(29)</sup>                                 | Başlangıç taraması: yıllık, uzun süreli ve her iki yılda bir | Başlangıç araştırması: mezuniyetten altı ay sonra; uzun süreli tarama, mezuniyetten 3.5 yıl sonra | Başlangıç araştırmasına tüm öğrenciler, uzun vadeli çalışmaya temsili örneklem | Sonuçlanan Temel Bilgi Setleri <sup>(30)</sup> gelecek öğrenciler tarafından alınan kararları bilgilendirilmesini sağlar.  |

Kaynak: Eurydice.

## Sonuçlar

Bu rapora katılan bütün Avrupa ülkeleri, yükseköğretim mezunlarının istihdamını artırmak için uğraşmaktadırlar. Ancak hem yaklaşımlar hem de uğraş düzeyleri farklılık göstermektedir. Bölüm 1'in gösterdiği gibi arz ya da talep yaklaşımlarının genelde ayrılmaz olmalarına rağmen iş pazarı odaklanmalarında ülkeler arasında farklılıklar mevcuttur. Ek olarak, bazı ülkeler istihdam merkezli yaklaşıma, mezun istihdam oranları yoluyla istihdam edilebilirliği ölçerek yaklaşırken diğerleri, öğrencileri iş pazarı için gerekli olan yeterliliklerle donatmayı vurgular ve pek çok ülke bu iki bakış açısını birleştirir.

Ek olarak, ülkeler arasındaki önlemleri yükseköğretim kurumlarının istihdam performansını artırmaları için olan teşvik edici önlemlerde ülkeler arasında farklılıklar mevcuttur. İstihdam edilebilirlik gündemini teşvik etmenin en yaygın yolu *kalite güvencesi* yoluyla: 23 eğitim sistemi, yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesi süreçlerinde istihdam temelli bilgi teslim etmelerini gerektirmektedir. Ek

<sup>(25)</sup> Bakınız: [http://www.aqu.cat/insercio/graduats/2011\\_en.html](http://www.aqu.cat/insercio/graduats/2011_en.html)

<sup>(26)</sup> Bakınız: <http://www.studyramagrandesecoles.com/home.php?idRubrique=643&Id=6124>

<sup>(27)</sup> Bakınız: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24624/taux-insertion-professionnelle-des-diplomes-universite.html>

<sup>(28)</sup> Bakınız: <http://www.felvi.hu/felsookatasimuhely/dpr>

<sup>(29)</sup> Bakınız: [http://www.hesa.ac.uk/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1899&Itemid=239](http://www.hesa.ac.uk/index.php?option=com_content&task=view&id=1899&Itemid=239)

<sup>(30)</sup> Bakınız: <http://unistats.direct.gov.uk/>

olarak, pek çok ülke yükseköğretim kurumlarının istihdam edilebilirlik performansını artırmalarına yönelik teşvik sağlamak amacıyla alternatif değerlendirme süreçleri kurmuştur. Yöneticilerin daha iyi sonuçlar beklediği önemli bir mekanizma *istihdam temelli bilgiyi* hem mevcut hem de gelecekteki öğrenciler için *kamuya açık hale* getirmektir. Daha doğrudan olan diğer bir mekanizma ise *kamu fon seviyelerini istihdam edilebilirlik performansı*yla birleştirmektir. İkinci durumda, yükseköğretim kurumlarına kısmi fon sağlanması mezunların istihdam edilebilirliklerinin artırmaya odaklanıp odaklanmadıklarına bağlıdır.

Mezunların istihdamını artırmayı amaçlayan detaylı önlemlere bakıldığı zaman politika yaklaşımları arasında benzer farklılıklar tespit edilebilmektedir. *Düzenleyici* önde olan bir yaklaşımdır: eğitim otoriteleri belirli pratikleri uygulamayı yükseköğretim kurumlarına zorunlu hale getirmektedir. Örneğin, 21 eğitim sisteminde kurumların şu alanlardan en az birinde işvereni dâhil etmeleri gerekmektedir: müfredat geliştirme, öğretim, kara verici kurullara katılım ve harici kalite güvencesi. Ya da pek çok ülke yükseköğretim kurumlarını, (bazı) programlarda Pratik eğitimi dâhil etmesi için zorunlu tutabilir.

Pek çok eğitim otoritesinin yöneldiği başka bir yaklaşım ise belirli kurumsal pratikler kurmak amacıyla yükseköğretim kurumları için *mali teşvikler sağlamaktır*. Örneğin, otoriteler, yükseköğretim programlarında işverenlerin yer almasını artırmak için üniversite-şirket ortaklık projelerine fon sağlayabilir. Ya da onların iş becerilerini geliştirmek için öğrencilerin Pratik eğitimine fon sağlayabilir.

Ancak, eğitim sistemleri hangi yaklaşımı kullanırlarsa kullansınlar çoğunlukla belirli – dezavantajlı – öğrenci gruplarına odaklanmaksızın öğrenciler ya da mezunlara bir bütün olarak hedef almaktadırlar. Bu, istihdam politikalarını kapsamak için hala geliştirilmiş katılımcı gündeminin genişletilmesi gerektiğini göstermektedir.

Var olan önlemlerin ve yaklaşımların etkilerini değerlendirmek kolay değildir. Bunu yapmanın bir yolu hem ulusal hem de Avrupa düzeyinde düzenli mezun anketleri düzenlemektir. Ulusal düzey mezun anketleri, bireysel yükseköğretim kurumları için daha iyi dönüt sağlarken Avrupa skalası üzerine yürütülen mezun anketleri farklı politik yaklaşımların etkililiğine karşılaştırılabilir bir bakış kazandırmaktadır.

İstihdam meseleleri, kurumların tipine ve ülkeye bağlı olarak farklı yaklaşımların uygulandığı ziyaret edilen sekiz kurumun hepsinde dikkate alınmıştır. Yunanistan'daki Atina Ekonomi ve İşletme Üniversitesi'nde değişen ekonomik şartlar üniversiteyi öğrencilerin kariyer olasılıklarını artırmak için radikal yollar düşünmeye zorlamıştır. Bu da girişimcilik üzerine güçlü bir vurguyla sonuçlanmıştır çünkü istihdam yaratma hem ekonominin en büyük önceliği hem de gelecek mezunların istihdamları için en iyi olasılıktır.



## REFERANSLAR

---

- Allen, J. and van der Velden, R. eds., 2011. The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education. *Higher Education Dynamics*, 35. Dordrecht: Springer.
- Allen, J., Pavlin, S. and van der Velden, R. eds., 2011. *Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates in Europe*. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences.
- Blackwell, A., et al., 2000. Transforming work experience in higher education. *British Educational Research Journal*, 27(3), pp. 269-285.
- Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training), 2008. *Systems for anticipation of skill needs in the EU Member States*. Cedefop Working Paper No. 1. [pdf] Thessaloniki: Cedefop. Available at: [http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/WORKINGPAPER01\\_OCT2008.PDF](http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/WORKINGPAPER01_OCT2008.PDF) [Accessed 22 July 2013].
- Collis, B., Vingerhoet, J. and Moonen, J., 1997. Flexibility as a key construct in European training: Experiences from the TeleScopia Project. *British Journal of Educational Technology*, 28(3), pp. 199-218.
- Collis, B. and Moonen, J., 2001. *Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations*. London: Kogan Page.
- Cornelius, S. and Gordon, C., 2008. Providing a Flexible Learner-Centred Programme: Challenges for Educators. *The Internet and Higher Education*, 11(1), pp. 33-41.
- EACEA/Eurydice, 2011. *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*. Brussels: EACEA/Eurydice.
- EUA (European University Association), 2008. *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Brussels: EUA.
- EUA (European University Association), 2011. *University autonomy in Europe II: the scorecard*. Brussels: EUA.
- European Commission, 2010. *Communication from the Commission on 'Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth'*. COM(2010) 2020 final.
- European Commission, 2011. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on 'Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems'*. COM(2011) 567 final.
- European Commission/EACEA/Eurydice, Eurostat & Eurostudent, 2012. *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gács, J. and Bíró, A., 2013. *A munkaerő-piaci előrejelzések nemzetközi gyakorlata. Áttekintés a kvantitatív módszerekről és felhasználásukról 12 ország és az Európai Unió előrejelzési tapasztalatai alapján* [International experience in forecasting labour markets. Overview of quantitative methods and their applications on the forecasting practice of 12 countries and the European Union]. Budapest Working Papers On The Labour Market/Budapest Munkagazdaságtani Füzetek, BWP – 2013/10. [pdf] Available at: <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1310.pdf> [Accessed 2 September 2013].
- Garrouste, C. and Rodrigues, M., 2012. The employability of young graduates in Europe. Analysis of the ET2020 benchmark. *JRC Scientific and Policy Reports*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gazeley, L. and Aynsley, S., 2012. *The contribution of pre-entry interventions to student retention and success. A literature synthesis of the Widening Access Student Retention and Success National Programmes Archive*. York: Higher Education Academy.
- Gorard, S. et al., 2006. *Review of widening participation research: addressing the barriers to participation in higher education*. Bristol: Higher Education Funding Council for England (HEFCE).
- Guri-Rosenblit, S., 2005. 'Distance education and 'e-learning': Not the same thing. *Higher Education*, 49, pp. 467-493.
- Harvey, L., 2001. Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 97-109.
- Kappel, H-H., Lehmann, B. and Loeper, J., 2002. Distance Education at Conventional Universities in Germany. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol 2, No 2. [Online] Available at: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/62/127> [Accessed 17 October 2013].

Lepori, B., et al., 2007. Changing models and patterns of higher education funding: some empirical evidence. In: A. Bonaccorsi and C. Daraio, eds. *Universities and strategic knowledge creation*. Cheltenham: Edward Elgar, pp. 85-111.

Le Roux, A., 2012. La validation des acquis de l'expérience (VAE) dans les établissements d'enseignement supérieur en 2011. *Note d'information* 12.31 (décembre). [pdf] Paris: DEPP. Available at: [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/88/5/DEPP-NI-2012-31-VAE-etablissements-enseignement-superieur-2011\\_237885.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/88/5/DEPP-NI-2012-31-VAE-etablissements-enseignement-superieur-2011_237885.pdf) [Accessed 13 August 2013].

Mason, G., Williams, G. and Cranmer, S., 2009. Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes? *Education Economics*, 17(1), pp. 1-30.

Moran, L. and Myringer, B., 1999. Flexible learning and university change, Higher Education through Open and Distance Learning. In: K. Harry, ed. *World Review of Distance Education and Open Learning*. London: Routledge.

Moreau, M.-P. and Leathwood, C., 2006. Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19(4), pp. 305-324.

Morley, L., 2001. Producing New Workers: quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 131-138.

Quinn, J., 2013. *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among students from under-represented groups*. [pdf] Available at: [http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/naset/higher/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/naset/higher/report_en.pdf) [Accessed 5 December 2013].

Salmi, J. and Hauptman, A.M., 2006. Innovations in Tertiary Education Funding: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms. *Education Working Paper Series*, 4. Washington: Worldbank.

Schomburg, H. and Teichler, U. eds., 2006. Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results from Graduates Surveys from Twelve Countries. *Higher Education Dynamics*, 15. Dordrecht: Springer.

Teichler, U. ed., 2007. Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives. *Higher Education Dynamics*, 17. Dordrecht: Springer.

Teichler, U., 2011. Bologna – Motor or Stumbling Block for the Mobility and Employability of Graduates? In: H. Schomburg and U. Teichler, eds. *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 3-41.

Teichler, U., 2012. *Challenges for Future Research on Graduate "Employability"*. Plenary presentation at the 2<sup>nd</sup> DEHEMS International Conference: "Employability of Graduates and Higher Education Management Systems", University of Ljubljana, 27-28 September 2012.

Thomas, L. and Jones, R., 2007. Embedding employability in the context of widening participation. *ESECT Learning and Employability Series* 2, York: Higher Education Academy.

van der Velden, R.K.W. and van Smoorenburg, M.S.M., 1997. *The Measurement of Overeducation and Undereducation: Self-Report vs. Job-Analyst Method*. ROA Working Paper ROA-RM-1997/2E. Maastricht: Maastricht University. Faculty of Economics and Business Administration. Research Centre for Education and the Labour Market.

Velden, R.; Allen, J., 2011. The Flexible Professional in the Knowledge Society: Required Competences and the Role of Higher Education. In: J. Allen and R. van der Velden, eds. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Dordrecht: Springer, pp. 15-53.

Working Group on Employability, 2009. *Report to Ministers, Bologna Conference, Leuven/Louvain-la Neuve 28-29 April 2009*. [pdf] Available at: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009\\_employability\\_WG\\_report.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_employability_WG_report.pdf) [Accessed 16 July 2013].

Yorke, M., 2006. Employability in higher education: what it is – what it is not. *ESECT Learning and Employability Series* 1, York: Higher Education Academy.

## TEŞEKKÜRLER

---

### EĞİTİM VE KÜLTÜR GENEL MÜDÜRLÜĐÜ YÜRÜTME AJANSI P9 EURYDICE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)  
B-1049 Brussels  
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

#### İdari Editör

Arlette Delhaxhe

#### Yazarlar

David Crosier, Anna Horvath, Viera Kerpanova,  
Daniela Kocanova, Jari Matti Riiheläinen

#### Harici Uzman

Hanne Smidt Sodergard

#### Biçim ve Grafikler

Patrice Brel

#### Yapım Koordinatörü

Gisèle De Lel

## EURYDICE ULUSAL BİRİMLERİ

### AVUSTURYA

Eurydice-Informationsstelle  
Bundesministerium für Bildung und Frauen  
Abt. IA/1b  
Minoritenplatz 5  
1014 Wien  
Birim Katkısı: Ortak katkı

### BELÇİKA

Unité Eurydice de la Fédération Wallonie-Bruxelles  
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles  
Direction des relations internationales  
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/012  
1080 Bruxelles  
Birim Katkısı: Ortak katkı

Eurydice Vlaanderen  
Departement Onderwijs en Vorming/  
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning  
Hendrik Consciencegebouw  
Koning Albert II-laan 15  
1210 Brussel  
Birim Katkısı: Erwin Malfroy and Patrick Willems (higher education policy), Koen Salmon and Tessa Mouha (statistics), Marie-Anne Persoons (coordination)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen  
Gemeinschaft  
Autonome Hochschule in der DG  
Monschauer Strasse 57  
4700 Eupen  
Birim Katkısı: Stéphanie Nix

### BULGARİSTAN

Eurydice Unit  
Human ReKaynak Development Centre  
Education Research and Planning Unit  
15, Graf Ignatiev Str.  
1000 Sofia  
Birim Katkısı: Ivana Radonova

### HRVATİSTAN

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa  
Donje Svetice 38  
10000 Zagreb  
Birim Katkısı: Duje Bonacci

### KIBRIS

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Culture  
Kimonos and Thoukydidou  
1434 Nicosia  
Birim Katkısı: Christiana Haperi; experts: Despina  
Martidou-Forcier, Mary Psalidopoulou, Department of Higher  
and Tertiary Education, Ministry of Education and Culture

### ÇEK CUMHURİYETİ

Eurydice Unit  
Centre for International Cooperation in Education  
Dům zahraniční spolupráce  
Na Poříčí 1035/4  
110 00 Praha 1  
Birim Katkısı: Sofie Doškářová, Helena Pavlíková and Jana  
Halamová; external experts: Věra Štátná, Vladimír  
Roskovec, Jan Koucký, Karolína Gondková, Jakub Fischer,  
Jan Hřaba, Vladimír Hulík, Zuzana Freibergová, Jiří Smrčka  
and Josef Beneš

### DANİMARKA

Eurydice Unit  
Danish Agency for Universities and Internationalisation  
Bredgade 43  
1260 København K  
Birim Katkısı: Peder de Thurah Toft:

### ESTONYA

Eurydice Unit  
Analysis Department  
Ministry of Education and Research  
Munga 18  
50088 Tartu  
Birim Katkısı: Kersti Kaldma (coordination);  
expert: Helen Põllo (Head of the Higher Education  
Department, Ministry of Education and Research)

### FİNLANDİYA

Eurydice Unit  
Finnish National Board of Education  
P.O. Box 380  
00531 Helsinki  
Birim Katkısı: Matti Kyrö; experts: Maija Innola, Birgitta  
Vuorinen (Ministry of Education and Culture)

### ÖNCEKLİ YUGOSLAV MAKEDONYA CUMHURİYETİ

National Agency for European Educational Programmes and  
Mobility  
Porta Bunjakovec 2A-1  
1000 Skopje

### FRANSA

Unité française d'Eurydice  
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement  
supérieur et de la Recherche  
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la  
performance  
Mission aux relations européennes et internationales  
61-65, rue Dutot  
75732 Paris Cedex 15  
Birim Katkısı: Robert Rakocevic (expert)

**ALMANYA**

Eurydice-Informationsstelle des Bundes  
EU Bureau of the German Ministry for Education and Research  
Rosa-Luxemburg-Str.2  
10178 Berlin  
Birim Katkısı: Hannah Gebel

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz  
Graurheindorfer Straße 157  
53117 Bonn  
Birim Katkısı: Brigitte Lohmar

**YUNANİSTAN**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Religious Affairs  
Directorate for European Union Affairs  
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)  
15180 Maroussi (Attiki)  
Birim Katkısı: Athina Plessa – Papadaki (Director), Anna Krompa (Acting Head of Unit)

**MACARİSTAN**

Eurydice National Unit  
Hungarian Institute for Educational Research and Development  
Szalay u. 10-14  
1055 Budapest  
Birim Katkısı: Andras Derenyi

**İZLANDA**

Eurydice Unit  
Education Testing Institute  
Borgartúni 7a  
105 Reykjavik  
Birim Katkısı: Gísli Fannberg

**İRLANDA**

Eurydice Unit  
Department of Education and Skills  
International Section  
Marlborough Street  
Dublin 1  
Birim Katkısı: Julie Smyth (Assistant Principal Officer, Equity of Access, Higher Education Section, Department of Education and Skills)

**İTALYA**

Unità italiana di Eurydice  
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)  
Agenzia Erasmus+  
Via C. Lombroso 6/15  
50134 Firenze  
Birim Katkısı: Alessandra Mochi;  
experts: Paola Castellucci (Direzione Nazionale per gli Affari Internazionali, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca) and Marzia Foroni (Direzione Generale per l'università, Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca)

**LETONYA**

Eurydice Unit  
State Education Development Agency  
Vajņu street 3  
1050 Riga  
Birim Katkısı: Ortak katkı;  
expert: Inese Stüre (Deputy Head of the Higher Education, Science and Innovations Department, Ministry of Education and Science)

**LİHTEYNŞTAYN**

Informationsstelle Eurydice  
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein  
Austrasse 79  
Postfach 684  
9490 Vaduz  
Birim Katkısı: National Eurydice Information centre

**LİTVANYA**

Eurydice Unit  
National Agency for School Evaluation  
Didlaukio 82  
08303 Vilnius  
Birim Katkısı: Ortak katkı of the Unit in cooperation with Assoc. Prof. Dr. Giedrius Viliūnas and the Research and Higher Education Monitoring and Analysis Centre

**LUKSEMBURG**

Unité d'Eurydice  
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)  
29, rue Aldringen  
2926 Luxembourg

**MALTA**

Eurydice Unit  
Research and Development Department  
Ministry for Education and Employment  
Great Siege Rd.  
Floriana VLT 2000  
Birim Katkısı: Christine Scholz and Alexander Spiteri (experts)

**KARADAĞ**

Eurydice Unit  
Rimski trg bb  
81000 Podgorica  
Birim Katkısı: Mubera Kurpejović (director of the Directorate for Higher Education), Zora Bogičević (senior adviser for vocational education) and Biljana Mišović (senior adviser for higher education)

**HOLLANDA**

Eurydice Nederland  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap  
Directie Internationaal Beleid  
Etage 4 – Kamer 08.022  
Rijnstraat 50  
2500 BJ Den Haag

**NORVEÇ**

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Research  
ALK-avd., Kunnskapsdepartementet  
Kirkegata 18  
P.O. Box 8119 Dep.  
0032 Oslo  
Birim Katkısı: Ortak katkı

---

## POLONYA

---

Eurydice Unit  
Foundation for the Development of the Education System  
Mokotowska 43  
00-551 Warsaw  
Birim Katkısı: Magdalena Górowska-Fells;  
national expert: Ewa Brańska

---

## PORTEKİZ

---

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)  
Ministério da Educação e Ciência  
Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência  
(DGEEC)  
Av. 24 de Julho, 134  
1399-054 Lisboa  
Birim Katkısı: Isabel Almeida; outside the Unit: Madalena  
Fonseca, Afonso Costa, Nuno Rodrigues, Carlos Malaca,  
Inês Branco

---

## ROMANYA

---

Eurydice Unit  
National Agency for Community Programmes in the Field of  
Education and Vocational Training  
Calea Serban Voda, no. 133, 3<sup>rd</sup> floor  
Sector 4  
040205 Bucharest  
Birim Katkısı: Veronica – Gabriela Chirea, in cooperation  
with Ovidiu Solonar (expert, Ministry of National Education)

---

## SIRBİSTAN

---

Ministarstvo prosvete i nauke  
Nemanjina 22-26  
11000 Belgrade

---

## SLOVAKYA

---

Eurydice Unit  
Slovak Academic Association for International Cooperation  
Svoradova 1  
811 03 Bratislava  
Birim Katkısı: Marta Ivanova, Martina Račkova; external  
expert: Daniela Drobna

---

## SLOVENYA

---

Eurydice Unit  
Ministry of Education, Science and Sport  
Education Development Office  
Masarykova 16  
1000 Ljubljana  
Birim Katkısı: Tanja Tašanoska; experts from the Ministry  
of Education, Science and Sport, the Ministry of Labour,  
Family, Social Affairs and Equal Opportunities, the Slovenian  
Quality Assurance Agency for Higher Education, and the  
Centre of the Republic of Slovenia for Mobility and European  
Educational and Training Programmes

---

---

## İSPANYA

---

Eurydice España-REDIE  
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa  
(CNIIE)  
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte  
c/General Oraa 55  
28006 Madrid  
Birim Katkısı: María Rodríguez Moneo, Montserrat  
Grañeras Pastrana, Flora Gil Traver, Patricia Vale  
Vasconcelos Cerveira Pinto, Adriana Gamazo García

---

## İSVEÇ

---

Eurydice Unit  
Universitets- och högskolerådet/The Swedish Council for  
Higher Education  
Universitets- och högskolerådet  
Box 45093  
104 30 Stockholm  
Birim Katkısı: Ortak katkı

---

## İSVİÇRE

---

Foundation for Confederal Collaboration  
Dornacherstrasse 28A  
Postfach 246  
4501 Solothurn

---

## TÜRKİYE

---

Eurydice Unit  
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)  
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat  
B-Blok Bakanlıklar  
06648 Ankara  
Birim Katkısı: Osman Yıldırım Uğur, Dilek Güleçyüz;  
Uzman: Doç.Dr. Paşa Tefvik CEPHE

---

## BİRLEŞİK KRALLIK

---

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland  
Centre for Information and Reviews  
National Foundation for Educational Research (NFER)  
The Mere, Upton Park  
Slough, Berkshire, SL1 2DQ  
Birim Katkısı: Hilary Grayson

---

Eurydice Unit Scotland  
c/o Intelligence Unit  
Education Analytical Services  
Scottish Government  
Area 2D South, Mail point 28  
Victoria Quay  
Edinburgh EH6 6QQ  
Birim Katkısı: Ortak katkı

---

## Kalite Güvence Ajansları

### ACE

Ülke: Danimarka  
Yazar: Vibeke Fahlen

### EVA

Ülke: Danimarka  
Yazar: Tue Vinther-Jørgensen

### AEQES

Ülke: Belçika  
Author: Caty Duykaerts-

### VLUHR

Ülke: Belçika (Flamanya)  
Author: Marleen Bronders

### AQU

Ülke: Katalonya  
Yazar: Josep Grifoll

### OAQ

Ülke: Switzerland  
Yazar: Laura Beccari

### ECCE

Ülke: (International – ECCE)  
Yazar: Cynthia Peterson

### EKKA

Ülke: Estonia  
Yazar: Maiki Udam

### FINHEEC

Ülke: Finlandiya  
Yazar: Yazar yok

### FIBAA

Ülke: Germany  
Yazar: Daisuke Motoki

### AERES

Ülke: France  
Yazar: Patricia Pol

### MAB

Ülke: Macaristan  
Yazar: Christina Rozsnyai

### NEAA

Ülke: Bulgaristan  
Yazar: Kamelia Kostova

### NVAO

Ülke: Hollanda/Flamanya  
Yazar: Axel Aerden

### NOKUT

Ülke: Norveç  
Yazar: Tove Blytt Holmen

### QAA

Ülke: Birleşik Krallık  
Yazar: Stephen Jackson

## Üniversite kampüs ziyaret temsilcileri

Luc François  
Ghent Üniversitesi

Maret Hein  
Tallinn Üniversitesi

Katerina Galanaki-Spiliotopoulos  
Atina Ekonomi ve İş Üniversitesi

Claire Sotinel  
Paris-Est Créteil Üniversitesi

Ian Pickup  
Cork Üniversitesi

Anja Fitter  
RWTH\_Aachen

Mari Ikonen  
Jyväskylä Üniversitesi

Vera Stastna,  
Charles Üniversitesi, Prag

