

Avrupa Birliği Eğitim Politikalarının Ortaöğretim ve Yükseköğretim Çerçevesinde Türkiye Eğitim Politikaları Açısından İncelenmesi

Özgül Kadioğlu

MEB Eğitim Yöneticisi

okadioglu69@hotmail.com, ORCID:0009-0006-6856-5704

Özet

Türkiye eğitim politikaları açısından değerlendirildiğinde, eğitim sisteminin yöneliminin daha çok bireysel düzeyde kaldığı, belirlenen amaçların ekonomik gelişmenin yönünü belirleyici bir nitelik taşımadığı söylenebilir. Avrupa Birliği Konseyi, eğitimin bireysel gelişimin sağlanması, demokrasiye dayalı toplumsal gelişimin sağlanması ile ekonomik ve teknolojik devrimin gerektirdiği nitelikte insan gücünün yetiştirilmesi yönünde katkılar beklemektedir. Küreselleşme, bilgi toplumu ve teknolojik gelişmelerin ortaya çıkaracağı olumsuz etkilerin ortadan kaldırılmasında eğitim temel araç olarak görölmektedir. Eğitimin bu süreçte rolü, herkesin bilgiye tam ulaşımını sağlamak ve bireylerin ekonomik yaşama katılım kapasitesini geliştirmektir. Okumayazma oranının düşük olduğu, kız çocuklarının okula gönderilmediği Türkiye’de eğitime yönelik temel beklentilerin, okumayazma oranının artırılması, özellikle kız öğrenciler olmak üzere çağ nüfusunun eğitime sistemine çekilebilmesi yönünde olduğu söylenebilir. Burada öne çıkan kavramların başında gelen Avrupa Boyutunun uygulanması okul türlerine ve basamaklarına göre farklılık göstermektedir. İlköğretimde daha çok kişisel deneyimlere dayalı uygulamalara yer verilirken mesleki

eğitimde Avrupa Boyutu ilgili kariyer süreciyle ilişkilendirilmektedir. Avrupa Birliği'nde ortaöğretim nitelikli insan gücünün ve Avrupa'nın rekabet politikalarına öncülük edecek bireylerin yetiştirileceği eğitim kademesi olarak görölmekte ve Avrupa Birliği'ne ölkelerin büyük bir çoğunluğunda zorunlu eğitim kapsamında yer almaktadır. Bu nedenle Avrupa Birliği'nde ortaöğretimi tamamlama en az ilköğretimi tamamlama kadar önem taşımaktadır. Avrupa Birliği aynı zamanda yükseköğretimin dönüşümünü zorunlu görmektedir. Yükseköğretimdeki bu dönüşüm gerekliliğini, sorumluluk ve saydamlık için devlet ve halk baskısı, maliyetler, etkililik, kalite güvencesi ve verimlilik gibi eski güçler ile yükseköğretimin yeni paydaşları, teknolojidaki hızlı değişimler, küresel çağda yenilenebilir becerilere yönelik değişen sosyal talepler gibi yeni güçler ortaya çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Politikaları, Ortaöğretim, Yükseköğretim, Avrupa Birliği

Examination of the European Union Education Policies in Terms of Turkish Education Policies within the Framework of Secondary and Higher Education

Abstract

When evaluated in terms of Turkey's education policies, it can be said that the orientation of the education system remains mostly at the individual level, and the determined goals do not determine the direction of economic development. The Council of the European Union expects contributions from education in the direction of ensuring individual development, ensuring social development based on democracy, and raising the human power required by the economic and technological revolution. Education is seen as the main tool in eliminating the negative effects of globalization, information society and technological developments. The role of education in this process is to ensure full access to information for everyone and to develop the capacity of individuals to participate in economic life. It can be said that the main expectations for education in Turkey, where the literacy rate is low and girls are not sent to school, are in the direction of increasing the literacy rate and attracting the population of the age, especially female students, to the education system. The application of the European Dimension, which is one of the most prominent concepts here, differs according to school types and steps. While applications based on personal experiences are mostly included in primary education, the European Dimension is associated with the relevant career process in vocational education. Secondary education in the European Union is considered as the level of education where qualified manpower and individuals who will lead Europe's competition policies will be trained, and it is included in the scope of compulsory education in the vast majority of countries in the European Union. For this reason, completing secondary education in the European Union is at least as important as completing primary education. At the same time, the European Union considers

the transformation of higher education mandatory. The necessity of this transformation in higher education is brought about by old forces such as state and public pressure for responsibility and transparency, costs, effectiveness, quality assurance and efficiency, as well as new forces such as new stakeholders of higher education, rapid changes in technology, changing social demands for renewable skills in the global era.

Key Words: Education Policies, Secondary Education, Higher Education, European Union

Giriş

Avrupa Birliği'nin 2020 yılı için belirlemiş bilgiye dayalı ekonomi stratejisi, eğitim politikalarını ekonomik gelişme ve sosyal bütünleşme arasına yerleştirmiştir. Bilgiye dayalı rekabetçi bir ekonomi ve Avrupa'da sosyal bütünleşmeyi öngören bu eğilim, eğitim sistemlerinin "iyi vatandaş" yetiştirme politikalarının üstüne çıkmaktadır (Edward, 2021, s.69).

Türkiye eğitim politikaları açısından değerlendirildiğinde, eğitim sisteminin yöneliminin daha çok bireysel düzeyde kaldığı, belirlenen amaçların ekonomik gelişmenin yönünü belirleyici bir nitelik taşımadığı söylenebilir (Aksal, 2018, s.34).

Avrupa Birliği Konseyi, eğitimden bireysel gelişimin sağlanması, demokrasiye dayalı toplumsal gelişimin sağlanması ile ekonomik ve teknolojik devrimin gerektirdiği nitelikte insangücünün yetiştirilmesi yönünde katkılar beklemektedir (Council of the European Union, 2021, s.4).

Küreselleşme, bilgi toplumu ve teknolojik gelişmelerin ortaya çıkaracağı olumsuz etkilerin ortadan kaldırılmasında eğitim temel araç olarak görülmektedir (COM, 1996a, s.56).

Eğitimin bu süreçte rolü, herkesin bilgiye tam ulaşımını sağlamak ve bireylerin ekonomik yaşama katılım kapasitesini geliştirmektir (COM, 1996a, s.26).

Okumayazma oranının düşük olduğu, kız çocuklarının okula gönderilmediği Türkiye'de eğitime yönelik temel beklentilerin, okumayazma oranının artırılması, özellikle kız öğrenciler olmak üzere çağ nüfusunun eğitime sistemine çekilebilmesi yönünde olduğu söylenebilir.

Burada öne çıkan kavramların başında gelen Avrupa Boyutunun uygulanması okul türlerine ve basamaklarına göre farklılık göstermektedir. İlköğretimde daha çok kişisel deneyimlere dayalı uygulamalara yer verilirken mesleki eğitimde Avrupa Boyutu ilgili kariyer süreciyle

ilişkilendirilmektedir. AB eğitim politikalarının, ilgili olabilecek olduğu düşünölen ortaöğretim ve yükseköğretim çerçevesinde Türkiye eğitim politikaları açısından analizi yer almaktadır.

ORTAÖĞRETİM EĞİTİMİ

AB’de ortaöğretim nitelikli insan gücünün ve Avrupa’nın rekabet politikalarına öncölük edecek bireylerin yetiştirileceği eğitim kademesi olarak görölmekte ve AB’ye ölkelerin büyük bir çoğunluğunda zorunlu eğitim kapsamında yer almaktadır. Bu nedenle AB’de ortaöğretimi tamamlama en az ilköğretimi tamamlama kadar önem taşımaktadır (Edward, 2021, s.23).

Okul Eğitiminin Kalitesi Üzerine Avrupa Raporu’nda yer alan göstergelerden biri ortaöğretimi tamamlamadır. Rapor’da ortaöğretimin tamamlanması oranı–düşük terk oranları gibi eğitim sistemlerinin başarısının önemli bir göstergesi olduğu belirtilmektedir (Pennycook, 2021, s.17).

Ortaöğretimi tamamlama, iş dünyasında başarıyla yer almanın yanı sıra yüksek öğretim tarafından sunulan eğitim fırsatlarına ulaşma açısından da önem taşımaktadır. AB öğrenen topluma başarılı katılım için ortaöğretim tarafından sunulan temel yapıların kazanılmasını zorunlu görmektedir (Edward, 2021, s.34).

AB ortaöğretimin herkes için daha çekici hale getirme, ortaöğretimin kalitesi ile yaşamboyu öğrenme arasında bağlar oluşturma ve mesleki eğitim ile genel eğitim arasındaki dengeyi oluşturma yönünde politikalar benimsemiştir (COM, 2021, s.3233).

Türkiye’de çağ nüfusunun yaklaşık %35’i ortaöğretim fırsatlarından yararlanamamaktadır (MEB, 2005).

Ortaöğretimi öğrenciler için daha cazip hale getirici önlemlerin yer almadığı, bunun aksine ortaöğrenime katılımın daha çok toplumsal talebe bağlı olarak gerçekteştiği söylenebilir (Zailskaite-Jakste ve Kuvykaite, 2019, s.32).

Ortaöğretimin özellikle genel lise kısmı ile yaşamboyu eğitim ilişkilerinin kurulmasına yönelik politikalar olmadığı gibi, yaşamboyu eğitim kapsamında ve sonraki eğitim kademelerindeki gelişmelere bağlı bir uyumlaştırma politikasının da bulunmadığı görölmektedir (Edward, 2021, s.37).

Türkiye’de bütün çabalara karşın genel ortaöğretim okullaşma oranı (%39,3) mesleki ortaöğretimden (%24,2) daha yüksektir. Buna göre Türkiye eğitim politikalarında yer alan ortaöğretimin mesleki ve teknik eğitim ağırlıklı olarak yapılandırılması anlayışının uygulamada gerçekleşmediği, mesleki ve teknik eğitim ile genel ortaöğretim arasında dengenin oluşturulmadığı söylenebilir (Pennycook, 2021, s.20).

AB açısından, ortaöğretimin en önemli boyutu mesleki ve teknik eğitimidir. AB’nin eğitime yönelik politikalarının temelinde, geleceğin en büyük rekabet gücüne sahip bilgi Avrupa’sını veya bilgiye dayalı ekonomisini oluşturmak yatmaktadır (Edward, 2021, s.45).

Bu doğrultuda mesleki ve teknik eğitim kapsamında AB, okulların ve işyerlerinin yakınlaştırılmasını hedeflemektedir (Zailskaite-Jakste ve Kuvykaite, 2019, s.35).

Okulların ve işyerlerinin yakınlaşması, eğitimin iş dünyasına açılması, işletmelerin işçi olmayan diğer yetişkin ve gençlerin eğitiminde itici güç olması ve okullar ile işletmeler arasında yakın işbirliğinin kurulması koşullarına bağlanmaktadır (Pennycook, 2021, s.22).

Eğitim örgütleri, işletmeleri ve üretim süreçlerini tanımalı; işletmeler sadece yetenekli işgücü için değil eğitimi zor kişiler için de eğitimi desteklemeli; okullar ve işletmeler arasında etkin çıraklık/stajyerlik programları oluşturulmalıdır (Council of European Union, 1996, s.5).

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda, Türkiye’de meslekiteknik eğitim ve sanayi arasındaki işbirliğinin yeterince geliştirilemediği belirtilmektedir. İşbirliği eksikliğinin, Türkiye’de uygulanan mesleki ve teknik eğitim programlarının, sanayinin taleplerini karşılamada yetersiz kalmasına yol açtığı ileri sürülebilir (Pennycook, 2021, s.24).

AB’nde mesleki ve teknik eğitime ilişkin olarak turizm ve çevre gibi hizmet sektöründeki yeni mesleklere yönelik eğitimin teşvik edilmesi; özellikle bilgisayar ve iletişim teknolojileriyle ortaya çıkan yeni tüketim mallarına yönelik servis eğitimleri sağlanması; bireylerin ekonomik yaşama etkin katılımlarını sağlayacak girişimcilik özelliklerinin geliştirilmesinin gerekliliği belirtilmektedir. (Council of European Union, 1996, s.5).

Türkiye eğitim politikası belgelerinde de gelişmelere dayalı olarak ortaya çıkan yeni mesleklere ilişkin programların açılmasına dönük politikaların yer aldığı görülmektedir (Edward, 2021, s.45).

Ancak Türkiye’de eğitimistihdam ilişkisinin yeterli düzeyde kurulamamış olması bu tür programların işlevselliğini azaltmaktadır. Türkiye’nin istihdam programları olmadan

gerçekleştireceği eğitim yatırımlarının kaynak kaybına yol açma olasılığı yüksek bulunmaktadır (Dülger, 2004, s.181).

Bu bağlamda Türkiye'nin mesleki eğitim programları eğitimi-tihdam ilişkisine dayalı politikalar çerçevesinde yürütülmelidir (Zailskaite-Jakste ve Kuvykaite, 2019, s.45).

Lizbon Sonuç Belgesi, Avrupa toplumlarının daha fazla girişimci olmak durumunda olduğunun gereğini belirtmektedir. Yenilikçi işletmeler kurmak ve geliştirmek için uygun koşulların oluşturulması ve Avrupa'nın bu alanda ilerleme sağlaması zorunlu olarak görülmektedir (Pennycook, 2021, s.27).

Eğitim kurumları, öğrencilerinin eğitiminde girişimcilik ruhunu ve becerilerini geliştirmelidir (Council of the European Union, 2021, s.14).

Eğitim ve öğretim, girişimciliğe ilişkin olumlu tutumların geliştirilmesine, bireylerin bir girişimci olarak kariyer fırsatlarından haberdar edilmesine ve becerileri geliştirerek girişimciliğin teşvik edilmesine dayandırılmıştır (Edward, 2021, s.54).

Örneğin, Yunanistan'ın Atina şehrindeki Sivitanidios Teknik Okulu'nda sanal işletmeler eğitime destek olarak kullanılmaktadır. Öğrenciler zamanlarını teorik dersler ile sanal bir işletmenin yönetimi arasında paylaşmaktadır (Edward, 2021, s.56).

Bu programın, elde edilen olumlu sonuçlar nedeniyle tüm teknik okullara yayılması planlanmaktadır. Ders programına, girişimcilik kuramı ile iş planlarının hazırlanmasına ilişkin pratik bilgilerin verildiği bir girişimcilik dersi de eklenmiştir (Edward, 2021, s.57).

Avrupa Komisyonu bugün Üye Ülkelerin çoğunun, farklı düzeylerde de olsa, öğrenim sistemlerinde girişimcilik eğitimine önem vermeyi hedeflediklerini belirtmektedir (Avrupa Komisyonu, 2004, ss.825).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 19962011 yıllarını kapsayan Eğitim Ana Planı'nda gelişimci-girişimci insan örneğinin yetiştirilmesi milli eğitimin temel amaçlarından biri olarak vurgulanmaktadır (Dülger, 2004).

Ancak girişimci bireylerin yetiştirilmesi sürecinde eğitimin nasıl yapılandırılacağına ilişkin politikaların ve uygulamaların olmadığı görülmektedir (Edward, 2021, s.61).

Girişimciliğin geliştirilmesine yönelik olarak, özellikle ortaöğretim ve daha sonra yükseköğretim

düzeyinde eğitim kurumları ve iş dünyası arasında ortak politikaların geliştirilmesi gerekmektedir (Pennycook, 2021, s.31).

Mesleki eğitimde, bireyin genel kültürünün gelişimi ve Birlik içinde sağlanan hareketlilik olanaklarından etkin bir şekilde yararlanması açısından dil öğrenmeye büyük önem verilmektedir (Council of European Union, 1996, s.5).

Küreselleşme sürecinde mesleki yeterliklerin yabancı dil yeterliliği ile desteklenmesi bireysel rekabetin önkoşuludur. Türkiye'nin AB'ye üyeliğinin ekonomik açıdan vurgulanan yararlarının sağlanması, yetiştirilen ara insan gücünün başka bir ülkede çalışabilecek düzeyde yabancı dil yeterliği kazanmış olmasına bağlı olduğu söylenebilir (Edward, 2021, s.64).

Bu nedenle erken yaşlarda başlanacak olan yabancı dil eğitimi mesleki ve teknik ortaöğretimde yoğunlaştırılarak devam ettirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir (Pennycook, 2021, s.35).

Mesleki ve teknik ortaöğretime ilişkin Türkiye'nin eğitim politikaları AB eğitim politikaları kapsamında genel olarak değerlendirildiğinde, kalkınma planlarında ve milli eğitim şuralarında yer alan eğitimistihdam dengesinin kurulması, ortaöğretimin yeniden yapılandırılması, toplumun gereksinim duyduğu alanlarda nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, genel ortaöğretim ile mesleki ve teknik ortaöğretim dengesinin kurulması gibi unsurlara odaklanıldığı görülmektedir (Pennycook, 2021, s.43).

Bu doğrultuda, ortaöğretime yönelik Türkiye eğitim politikalarının, AB eğitim politikaları ile tutarlılık göstermediği, politikalar arasındaki farklılıkların Türkiye'deki ortaöğretim sisteminin yapısal sorunlarından kaynaklandığı ileri sürülebilir (Edward, 2021, s.69).

Ortaöğretim kademesinin etkili bir şekilde düzenlenmesi, yükseköğretimin kalitesini etkileyebileceği ileri sürülebilir. AB'nde yükseköğretimin kalitesi, diğer eğitim kademelerine göre daha fazla ortak politikalar üretmeyi gerektirmektedir. Yükseköğretime ilişkin AB eğitim politikaları aşağıdaki paragraflarda sunulmuştur (Pennycook, 2021, s.54).

YÜKSEKÖĞRETİM EĞİTİMİ

AB 2020 stratejisi doğrultusunda yükseköğretimin dönüşümünü zorunlu görmektedir. Yükseköğretimdeki bu dönüşüm gerekliliğini, sorumluluk ve saydamlık için devlet ve halk baskısı, maliyetler, etkililik, kalite güvencesi ve verimlilik gibi eski güçler ile yükseköğretimin yeni paydaşları, teknolojideki hızlı değişimler, küresel çağda yenilenebilir becerilere yönelik değişen sosyal talepler gibi yeni güçler ortaya çıkarmaktadır (Edward, 2021, s.77).

Bu doğrultuda küresel ölçekte yükseköğretimin etkililiği ve verimliliğinin sağlanması OECD, UNESCO ve AB gibi uluslar üstü sistemlerin ortaya koyduğu politikalar önem taşımaktadır (Kwiek, 2021, s.399). AB, Avrupa'da uluslar üstü düzeyde politik girişimler sağlayan temel yapı olarak görölmektedir (Van der Wende, 2021, s.433).

AB ölkelerinde uygulanan yükseköğretim sistemleri oldukça farklılık taşımaktadır. Bu farklılığın nedenleri řu şekilde sıralanmaktadır (YÖK, 2005):

- 1.Ortaöğretimin süresi, türü ve kapsamı,
- 2.Lisans derecesine yönelik yükseköğretim programlarının yanı sıra, Türkiye'deki meslek yüksekokullarına benzer kısa süreli yükseköğretim kurumlarının mevcut olup olmaması; mevcutsa, bunların amaçları, değişik kurumlar arasındaki yatay ve dikey geçişlerin değişik şekillerde gerçekleştirilmesi,
- 3.Yükseköğretime giriş sistemleri,
- 4.Eğitim ücretleri,
- 5.Programların akademik takvimlerinin düzenlenmesi (derslerin yıllık veya dönemlik verilmesi),
- 6.Programda derslerin niteliği (derslerin zorunlu veya seçmeli olması),
- 7.Programda ders değerlendirme yöntemi (sürekli sınav veya yılsonunda tek sınav) açısından nasıl düzenlendiği,
- 8.Eğitim programlarının yapısı,
- 9.Eğitim programlarının süresi,
- 10.Eğitim programlarında verilen diplomaların türleri.

AB'de görölen bu farklı yapı, üye ölkeler arasında yükseköğretim düzeyinde işbirliği olanaklarını

azaltması nedeniyle Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulması yönünde adımlar atılmıştır (Edward, 2021, s.79).

AB’de uygulana yükseköğretim sistemleri için öngörülen yapısal değişikliklere ilişkin atılan ilk adımlardan biri Sorbon Deklarasyonu’dur (Pennycook, 2021, s.53).

Sorbon Deklarasyonu ile işbirliği ve hareketliliğin artırılması, derecelerin karşılaştırılabilir olması, dil ve bilgi teknolojileri yeterliliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Sorbon Deklarasyonu aynı zamanda tüm Avrupa ülkelerine ortak hareket etme yönünde çağrıda bulunmuştur (Tzortzis, 2004, s.17).

Sorbon Deklarasyonu yükseköğretim programlarının lisans ve lisansüstü benimsenmesini önermiştir. Önerilen bu yapı Türkiye’deki yükseköğretim programlarının yapısı ile uyumludur. Ancak programların süresi ile ilgili kesin yargılar olmamakla birlikte 4 yıl süreli lisans programlarının 3 yıla indirilmesi yönünde tartışmalar devam etmektedir (Pennycook, 2021, s.56).

Sorbon Deklarasyonu çerçevesinde Avrupa’daki 31 ülkenin Eğitim Bakanları Bologna’da toplanarak, 1999’da Bologna Deklarasyonu’nu imzalamışlardır. Bologna Deklarasyonu’na göre, birbiriyle uyumlu ve tercih edilir bir Avrupa yükseköğretim alanı yaratılması, Avrupa’nın karşılaştığı sorunlara karşı atılacak en önemli yapısal adımlardan biridir (COM, 2004, s.6).

Bologna Deklarasyonu ile uluslar arası düzeyde rekabet gücüne sahip bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulması yönünde siyasi irade ortaya konmuştur (Gürüz, 2021, s.283).

ABD, Avustralya ve Kanada’nın en önemli ölçüde pay sahibi olduğu yükseköğretim pazarında AB etkin olarak yer almak istemektedir. Türkiye bu pazarda öğrencisini yurtdışına gönderen bir ülke olarak, gerekli rekabet stratejilerini oluşturmak durumundadır (Edward, 2021, s.83).

Bologna Deklarasyonu doğrultusunda, Avrupa’da öğrencilerin hareketliliğinin artırılması ve buna yönelik önlemlerin alınması, kredi transferi ve diploma eki gibi konularda tüm ülkelerde çalışmalar başlatılmıştır (Edward, 2021, s.85).

İkinci olarak Bologna Deklarasyonu, mezunların istihdam edilebilirliği üzerine tartışmanın genişlemesine neden olmuştur. Buna paralel olarak birçok ülkede yükseköğretim ve iş dünyası arasında bağ kurulmasına dönük çalışmalar başlatılmıştır (Edward, 2021, s.87).

Üçüncü olarak, Bologna Deklarasyonu akreditasyon konusuna vurgu yapmıştır. Dördüncü olarak, yaşamboyu öğrenme üzerinde durmaktadır. Son olarak Bologna Deklarasyonu’nda ele alınan

temel politikalarından biri de yükseköğretimin uluslar arası rekabetçi yapısını geliştirmektir (Edward, 2021, s.89).

Avrupa yükseköğretim sistemi, büyüyen dünyada yerini alması için rekabet etmek durumundadır. Tüm bu vurgular, ulusal yükseköğretim sistemlerinde bir takım dönüşümlerin yapılmasına ve ulusal yükseköğretim politikasının uluslar arası boyutla bütünleştirilmesine olanak sağlamıştır (Van der Wende, 2021, s.436 437).

Mayıs 2011’de Prag’ta toplanan eğitim bakanları Bologna’da belirlenen amaçları yeniden gözden geçirerek öğrenim derecelerinin kolayca anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir bir sistemin benimsenmesi, ECTS sisteminin oluşturulması, hareketliliğin artırılması, kalite güvencesinin geliştirilmesi ve Avrupa Yükseköğretim Alanı’nın tercih edilebilirliğini artırılması planlanmıştır (Tzortzis, 2004, s.17).

Prag’da yapılan Avrupa Eğitim Bakanları toplantısında Türkiye, Bologna Deklarasyonu’na imza atan ülkeler arasına tam üye olarak kabul edilmiştir. Bu katılımdan sonra Türkiye, benimsenen amaçlara yönelik çalışmalarını başlatmıştır (Edward, 2021, s.98).

Üniversitelerde öğrenci konseylerinin kurulması ve temsilcilerin mevcut yasa çerçevesinde yönetime katılmaları, ulusal düzeyde akademik değerlendirme ve kalite kontrolünü amaçlayan yönetmeliğin çıkartılması ve uygulamanın başlatılması bu doğrultuda atılan adımlar arasında en önemlileridir (Pennycook, 2021, s.61).

Türk yükseköğretimi açısından son derece önemli olan bu gelişme ile birlikte, üniversite öğrencileri ve öğretim elemanları Avrupa'daki üniversitelerle karşılıklı olarak gerçekleştirecekleri değişim programlarında yoğun bir şekilde yer almaları ve kendi konularında ortaklaşa araştırma ve uygulama projeleri geliştirme olanaklarının artması beklenmektedir (YÖK, 2004, s.19).

Yükseköğretim araştırma, eğitim ve yeniliğin kesiştiği noktada bulunmaktadır ve AB’nin rekabetçi yapısının sağlanmasında, bilgi toplumun ve ekonomisini oluşumunda merkezi bir rol oynar (Zailskaite-Jakste ve Kuvykaite, 2019, s.57).

Bu nedenle Avrupa yükseköğretim sektöründe mükemmelliği yakalamaya çalışmaktadır ve dünyadaki en iyi üniversitelerle rekabet edebilecek kalite referansı olabilmeyi hedeflemektedir (Pennycook, 2021, s.63).

Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratılması amacı doğrultusunda 2003’te Berlin’de toplanan Eğitim

Bakanları kurumsal, ulusal ve Avrupa düzeyinde kalite güvencenin geliştirilmesi ve niteliklerin karşılıklı tanınması yönünde kısa dönemli öncelikler belirlemişlerdir (Council of The European Union, 2004, s.13):

Yükseköğretim alanında AB düzeyinde yapılan en önemli çalışmalardan biri Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS)'dir. ECTS öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmak ve öğrencilerin yurtdışında gördükleri eğitimlerinin kendi ülkelerinde tanınmasını garanti almak için geliştirilmiştir (Edward, 2021, s.114).

AB, yurtdışındaki eğitimin sadece farklı ülkelerin düşüncelerini, dillerini ve kültürlerini öğrenme açısından değil, aynı zamanda mesleki ve akademik kariyerlerin gelişimine de katkıda bulunmasını göz önüne alarak, öğrencilerin eğitimlerinin bir kısmını yurtdışında yapmalarını yaygınlaştırmaya çalışmaktadır (YÖK, 2021, s.23).

ECTS, öğrencilerin yurtdışında aldıkları ve başarılı oldukları ders kredilerinin, bir yükseköğretim kurumundan diğerine transfer edilmelerini sağlayan bir sistemdir. ECTS, başlangıçta iki farklı ülkenin yükseköğretim kurumları arasında yapılan geçişler için geliştirilmiştir (Edward, 2021, s.119).

Ancak aynı yükseköğretim kurumu içerisinde veya aynı ülkedeki farklı yükseköğretim kurumları arasında da uygulanabilmektedir. ECTS'nin diğer öğrenci hareketliliğine yönelik programlardan, yurtdışında eğitim alacak olan öğrencilerin, ev sahibi üniversitenin kendi öğrencileriyle birlikte derslere devam etmelerini sağlamasıdır (YÖK, 2021, s.5).

Ayrıca öğrencilerin yurtdışında sadece bir süre için değil, istedikleri takdirde, gitmiş oldukları yükseköğretim kurumunda programlarını tamamlayana kadar kalmalarına olanak sağlar. İsteyen öğrenciler, üçüncü bir yükseköğretim kurumuna da yatay geçiş yapabilirler. (YÖK, 2004, s.51).

ECTS yükseköğretim kurumlarına, ders programları ve ders içerikleri hakkında bilgi vermesi, ders programlarının yapısı, öğrencilerin ders yükü ve öğrenim sonundaki kazanımlarının yeniden gözden geçirilmesi yönünde yararlar sağlamaktadır (YÖK, 2004, s.51).

Türkiye yükseköğretim sistemi, 2021 yılında başlayan çalışmalarla büyük ölçüde ECTS sistemine uyum sağlamıştır. ECTS sisteminin kurulmasıyla birlikte yükseköğretim öğrencileri Socrates Programı kapsamında AB'ne üye ülkelerde öğrenim yaşamlarını sürdürebilmektedirler (Edward, 2021, s.123).

AB’de özellikle yükseköğretimde özel sektörün yatırımlarının teşvik edilmesi eğitim politikalarına ilişkin önemli bir konu olarak görölmektedir (Pennycook, 2021, s.64).

Avrupa ölkelerinde kamu finansmanının giderek azalması ve eğitime (zorunlu olmayan eğitim, yükseköğretim, sürekli mesleki eğitim, yetişkin eğitimi) katılım oranlarının yeni finansman kaynakları gerektirmesi karşısında özel sektör yatırımları, eğitim kurumlarına yeni bütçe kaynağı sağlama seçeneklerinden biri olarak görölmektedir (COM, 2003, s.6).

AB’ni dünyada bilgiye dayalı ekonominin lideri yapabilmek için insan kaynaklarına daha fazla oranda ve etkililikle yatırım yapılması zorunluluk olarak görölmektedir. Bu kamu sektörünün bilgi toplumu için anahtar alanlarda ve özel sektör için yükseköğretim, yetişkin eğitimi ve sürekli mesleki eğitim alanında daha yüksek yatırımları kapsamaktadır (Council of The European Union, 2004, s.5).

Türkiye’de yükseköğretimin finansmanı büyük ölçüde devlet tarafından ve öğrenci harçlarından karşılanmaktadır. Yükseköğretimde kaynak çeşitliliğini artırmaya yönelik etkili politikaların oluşturulmadığı, özellikle özel sektör ile yakın işbirliği alanlarının geliştirilemediği söylenebilir (Edward, 2021, s.134).

Genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye yükseköğretiminde daha çok Anglosakson ya da Amerikan modelinin benimsendiği, AB’nin yükseköğretim politikalarının bir kısmının bu modele uyumlu olduğu görölmektedir (Zailskaite-Jakste ve Kuvykaite, 2019, s.57).

Bu açıdan değerlendirildiğinde Türkiye’de yükseköğretim sistemi, programların yapılandırılması, süresi, ECTS sisteminin uygulanması, kalite güvencesi gibi boyutlarda AB ile büyük ölçüde uyum sağladığı söylenebilir (Edward, 2021, s.154).

Yükseköğretimde gerçekleşen uyumlu politikaların, yükseköğretimin bir parçası olan öğretmen eğitimine de yansyacağı düşünölmektedir. Öğretmen eğitimine ilişkin politikalara aşğıdaki paragraflarda yer verilecektir (Pennycook, 2021, s.65).

Sonuç

Avrupa Birliği’nde ortaöğretim nitelikli insan gücünün ve Avrupa’nın rekabet politikalarına

öncülük edecek bireylerin yetiştirileceği eğitim kademesi olarak görülmekte ve AB'ye ülkelerin büyük bir çoğunluğunda zorunlu eğitim kapsamında yer almaktadır. Bu nedenle AB'de ortaöğretimi tamamlama en az ilköğretimi tamamlama kadar önem taşımaktadır.

Ortaöğretimi tamamlama, iş dünyasında başarıyla yer almanın yanı sıra yüksek öğretim tarafından sunulan eğitim fırsatlarına ulaşma açısından da önem taşımaktadır. AB öğrenen topluma başarılı katılım için ortaöğretim tarafından sunulan temel yapıların kazanılmasını zorunlu görmektedir.

AB ortaöğretimin herkes için daha çekici hale getirme, ortaöğretimin kalitesi ile yaşamboyu öğrenme arasında bağlar oluşturma ve mesleki eğitim ile genel eğitim arasındaki dengeyi oluşturma yönünde politikalar benimsemiştir.

Ortaöğretimi öğrenciler için daha cazip hale getirici önlemlerin yer almadığı, bunun aksine ortaöğrenime katılımın daha çok toplumsal talebe bağlı olarak gerçekleştiği söylenebilir. Ortaöğretimin özellikle genel lise kısmı ile yaşamboyu eğitim ilişkilerinin kurulmasına yönelik politikalar olmadığı gibi, yaşamboyu eğitim kapsamında ve sonraki eğitim kademelerindeki gelişmelere bağlı bir uyumlaştırma politikasının da bulunmadığı görülmektedir.

Türkiye'de bütün çabalara karşın genel ortaöğretim okullaşma oranı mesleki ortaöğretimden daha yüksektir. Buna göre Türkiye eğitim politikalarında yer alan ortaöğretimin mesleki ve teknik eğitim ağırlıklı olarak yapılandırılması anlayışının uygulamada gerçekleşmediği, mesleki ve teknik eğitim ile genel ortaöğretim arasında dengenin oluşturulamadığı söylenebilir.

AB açısından, ortaöğretimin en önemli boyutu mesleki ve teknik eğitimidir. AB'nin eğitime yönelik politikalarının temelinde, geleceğin en büyük rekabet gücüne sahip bilgi Avrupa'sını veya bilgiye dayalı ekonomisini oluşturmak yatmaktadır. Bu doğrultuda mesleki ve teknik eğitim kapsamında AB, okulların ve işyerlerinin yakınlaştırılmasını hedeflemektedir.

Okulların ve işyerlerinin yakınlaşması, eğitimin iş dünyasına açılması, işletmelerin işçi olmayan diğer yetişkin ve gençlerin eğitiminde itici güç olması ve okullar ile işletmeler arasında yakın işbirliğinin kurulması koşullarına bağlanmaktadır.

Eğitim örgütleri, işletmeleri ve üretim süreçlerini tanımalı; işletmeler sadece yetenekli işgücü için değil eğitimi zor kişiler için de eğitimi desteklemeli; okullar ve işletmeler arasında etkin çıraklık/stajyerlik programları oluşturulmalıdır.

AB çeşitli nedenlerle yükseköğretimin dönüşümünü zorunlu görmektedir. Yükseköğretimdeki bu

dönüşüm gerekliliğini, sorumluluk ve saydamlık için devlet ve halk baskısı, maliyetler, etkililik, kalite güvencesi ve verimlilik gibi eski güçler ile yükseköğretimin yeni paydaşları, teknolojiadaki hızlı değişimler, küresel çağda yenilenebilir becerilere yönelik değişen sosyal talepler gibi yeni güçler ortaya çıkarmaktadır.

Bu doğrultuda küresel ölçekte yükseköğretimin etkililiği ve verimliliğinin sağlanması OECD, UNESCO ve AB gibi uluslar üstü sistemlerin ortaya koyduğu politikalar önem taşımaktadır. AB, Avrupa'da uluslar üstü düzeyde politik girişimler sağlayan temel yapı olarak görölmektedir.

AB ölkelerinde uygulanan yükseköğretim sistemleri oldukça farklılık taşımaktadır. Bu farklılığın nedenleri çok çeşitlilik arz etmektedir. AB'de görölen bu farklı yapı, üye ölkeler arasında yükseköğretim düzeyinde işbirliği olanaklarını azaltması nedeniyle Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulması yönünde adımlar atılmıştır.

AB'de uygulana yükseköğretim sistemleri için öngörölen yapısal değişikliklere ilişkin atılan ilk adımlardan biri Sorbon Deklarasyonu'dur. Sorbon Deklarasyonu ile işbirliği ve hareketliliğin artırılması, derecelerin karşılaştırılabilir olması, dil ve bilgi teknolojileri yeterliliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Sorbon Deklarasyonu aynı zamanda tüm Avrupa ölkelerine ortak hareket etme yönünde çağrıda bulunmuştur.

Sorbon Deklarasyonu çerçevesinde Avrupa'daki 31 ölkenin Eğitim Bakanları Bologna'da toplanarak, 1999'da Bologna Deklarasyonu'nu imzalamışlardır. Bologna Deklarasyonu'na göre, birbiriyle uyumlu ve tercih edilir bir Avrupa yükseköğretim alanı yaratılması, Avrupa'nın karşılaştığı sorunlara karşı atılacak en önemli yapısal adımlardan biridir.

Bologna Deklarasyonu ile uluslararası düzeyde rekabet gücüne sahip bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulması yönünde siyasi irade ortaya konmuştur. Bologna Deklarasyonu doğrultusunda, Avrupa'da öğrencilerin hareketliliğinin artırılması ve buna yönelik önlemlerin alınması, kredi transferi ve diploma eki gibi konularda tüm ölkelerde çalışmalar başlatılmıştır.

Avrupa yükseköğretim sistemi, büyüyen dünyada yerini alması için rekabet etmek durumundadır. Tüm bu vurgular, ulusal yükseköğretim sistemlerinde bir takım dönüşümlerin yapılmasına ve ulusal yükseköğretim politikasının uluslar arası boyutla bütünleştirilmesine olanak sağlamıştır.

Kaynakça

Aksal, N. (2018). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Öğretmen Niteliklerinde Yeni Bir Boyut: Bilgi Okuryazarlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 167(1), 355-363.

Arıkan, M. (2019). *Nitelikli İnsan*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.

Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2020). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 35(171), 100-108.

Balkar, B. ve Şahin, S. (2012). Avrupa Birliği Eğitim Bilgi Yönetimi Süreç Yeterliklerinin ve Liderlik Becerilerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 2146-9199

Barry, E., Robb S. ve Graham B. (2020). Communication Skills Training And Patient's Satisfaction, *Health Communication*, 4(2), 155- 170.

Çelik, V. (2020). *Eğitimsel liderlik* (2. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çelikten, M. (2020). Avrupa'da eğitim, kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 269-283.

Çetinkaya, Z. (2011). Avrupa Birliğinde öğretmen adaylarının eğitsel yönetime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.

Düvenci, A. (2012). Avrupa ağ neslinin internet kullanımı üzerindeki sosyal medya etkisinin sosyal sapma yaklaşımı ile incelenmesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Edward, P. (2021). *The Roles and Responsibilities of Effective School Principals. An Internship Report Submitted to the School of Graduate Studies in Partial Fulfillment of the Requirements for the (Degree of Master of Education). Faculty of Education Memorial University of Newfoundland St, John's Newfoundland.*

Karagöz, S. (2014). Çağdaş Pedagojik Anlayışa Uygun Üç Düşünür ve Üç Yazı (1910-1919): (Sâti Bey, İsmail Hakkı (Baltacıoğlu), Halil Fikret (Kanat)), *OPUS - Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 83-99.

Karataş, Z. (2017). *Sosyal Bilim Araştırmalarında Paradigma Değişimi: Nitel Yaklaşımın*

Yükselişi. Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 70-86.

Özyigit, C. (2021). Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi ve Yeterlilikleri. (Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Lefkoşa.

Pennycook, A. (2021). Avrupa Birliği Eğitim Eylem Planı. Tesol Quarterly, 19 (2), 259-282.

Saban, A. ve Koçbeker, B. N. (2020). Eğitim yöneticilerinin öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6(2), 461-522.

Taymaz, H. (2011). Okul Yönetimi (10. Baskı b.). Ankara: Pegem Yayınları

Zailskaite-Jakste, L. ve Kuvykaite, R. (2019). Communication in Social Media For Brand Equity Building, Economics and Management, 18 (1), 142-153.