# Türkiye'de Yükseköğretim
## Karşılaştırmalı Bir Analiz

Talip Küçükcan | Bekir S. Gür



SETA | SİYASET, EKONOMİ VE TOPLUM ARAŞTIRMALARI VAKFI

# TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİM

## Karşılaştırmalı Bir Analiz



**Talip Küçükcan,** Marmara Üniversitesi'nde öğretim üyesidir. Yüksek lisansını Londra Üniversitesi'nde, doktorasını Warwick Üniversitesi'nde sosyoloji ve etnik ilişkiler alanında yaptı. Aynı üniversitede iki yıl süre ile doktora sonrası araştırmalar yürüttü. İSAM'da araştırmacı olarak çalıştı. Avrupa Birliği ülkelerindeki Türkler ve kültürlerarası iletişim, Türkiye–Avrupa Birliği ilişkileri, yükseköğretim sistemleri ve Bologna süreci konularında çalışmalar yürütmektedir. Küçükcan'ın *Politics of Ethnicity, Identity and Religion: Turkish-Muslims in Britain* (Ashgate, 1999) ve *EuroTurks and Turkey-EU Relations: The Dutch Case* (Türkevi Araştırmalar Merkezi, 2006) kitapları ve *Turks in Europe: Culture, Identity and Integration* başlıklı derlemesi (Türkevi Araştırmalar Merkezi, 2009) yayınlanmıştır.

**Bekir S. Gür,** Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde öğretim üyesidir. Yüksek lisansını, Florida State Üniversitesi'nde öğretim sistemleri üzerine yaptı. Doktorasını, Utah State Üniversitesi'nde öğretim teknolojisi alanında yaptı. Aynı üniversitede Center for Open and Sustainable Learning'de altı ay süreyle doktora sonrası araştırmacı olarak çalıştı. Öğretim tasarımı ve teknolojisi, uzaktan eğitim, zeki ve yetenekli öğrencilerin eğitimi, eğitim politikaları ve yükseköğretim konularında araştırmalar yürütmektedir. Gür'ün *Matematik Felsefesi* adlı bir derlemesi (Kadim, 2004) yayınlanmıştır.

SETA Yayınları V
I. Baskı : Haziran 2009
ISBN : 978-605-4023-03-5

Tasarım : Merdiven Sanat
Uygulama : Ferhat Babacan
Baskı : Pelin Ofset, Ankara
İletişim : SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
Reşit Galip Caddesi Hereke Sokak No:10 GOP Ankara
Tel: (312) 405 61 51 Faks: (312) 405 69 03
www.setav.org / info@setav.org

# TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİM

## Karşılaştırmalı Bir Analiz

Talip KÜÇÜKCAN ve Bekir S. GÜR

**SETA** | SİYASET, EKONOMİ VE TOPLUM ARAŞTIRMALARI VAKFI

**Raporun Hazırlanmasına Katkı Verenler**
(İsimler alfabetik sırayla konulmuştur.)

Alparslan Açıkgenç
Fahrettin Altun
Alper Akınoğlu
Bekir Berat Özipek
Cemalettin Haşimi
Durmuş Günay
Engin Yıldırım
Hatem Ete
İbrahim Kalın
Mehmet Şişman
Mustafa Şentop
Oğuz Borat
Ömer Faruk Batırel
Selahattin Turan
Taha Özhan
Üstün Ergüder
Yılmaz Ensaroğlu
Yunus Çengel
Zafer Çelik
Zühtü Arslan

# İÇİNDEKİLER

**ŞEKİLLER DİZİNİ** / 10

**TABLOLAR DİZİNİ** / 11

**YÖNETİCİ ÖZETİ** / 13

**SUNUŞ** / 27

**1. Bölüm:**
**GİRİŞ** / 31

**2. Bölüm**:
**YÜKSEKÖĞRETİM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE** / 39

2.1. Üniversite Kavramının Tarihsel Gelişimi / 41

2.2. Akademik Özgürlük, İdari ve Mali Özerklik / 47

2.3. Yükseköğretimin Değişen Bağlamı / 56

2.4. Toplumsal Bir Kurum ve Endüstri / 63

2.5. Yönetim ve Liderlik / 70

2.6. Kalite ve Mali Kaynak Sorunu / 73

2.7. OECD Ülkelerinde Yeniden Yapılanma / 76
2.8. Bologna Süreci / 80

**3. Bölüm**:
**DÜNYADA YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMLERİ** / 85
3.1. Amerika Birleşik Devletleri / 88
3.1.1. Amerikan Yükseköğretiminin Belirgin Vasıfları / 90
3.1.2. Amerikan Yükseköğretiminin Sorunları / 93
3.1.3. Giriş Sistemi / 95
3.1.4. Yönetim / 96
3.1.5. Mali Yapı / 98
3.1.6. Kalite Güvencesi / 98
3.2. Federal Almanya / 99
3.2.1. Giriş Sistemi / 100
3.2.2. Yönetim / 100
3.2.3. Mali Yapı / 102
3.2.4. Kalite Güvencesi / 103
3.3. Fransa / 103
3.3.1. Giriş Sistemi / 103
3.3.2. Yönetim / 104
3.3.3. Mali Yapı / 105
3.3.4. Kalite Güvencesi / 105
3.4. İngiltere / 105
3.4.1. Giriş Sistemi / 106
3.4.2. Yönetim / 106
3.4.3. Mali Yapı / 107
3.4.4. Kalite Güvencesi / 108
3.5. İsveç / 108
3.5.1. Giriş Sistemi / 108

3.5.2. Yönetim / 109
3.5.3. Mali Yapı / 110
3.5.4. Kalite Güvencesi / 110
3.6. Polonya / 110
3.6.1. Giriş Sistemi / 111
3.6.2. Yönetim / 111
3.6.3. Mali Yapı / 112
3.6.4. Kalite Güvencesi / 112
3.7. İsrail / 113
3.7.1. Giriş Sistemi / 113
3.7.2. Yönetim / 114
3.7.3. Mali Yapı / 114
3.7.4. Kalite Güvencesi / 115
3.8. Japonya / 115
3.8.1. Giriş Sistemi / 115
3.8.2. Yönetim / 116
3.8.3. Mali Yapı / 117
3.8.4. Kalite Güvencesi / 117
3.9. Çin Halk Cumhuriyeti / 118
3.9.1. Giriş Sistemi / 119
3.9.2. Yönetim / 120
3.9.3. Mali Yapı / 121
3.9.4. Kalite Güvencesi / 121

**4. Bölüm**:
**TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİMİN TEMELLERİ** / 123
4.1. Türkiye'de Yükseköğretimin Kısa Tarihi / 125
4.1.1. Osmanlı Dönemi / 125
4.1.2. Cumhuriyet Dönemi / 129

4.2. Yükseköğretimle İlgili Hukuki Düzenlemeler / 134
4.2.1. Anayasal Düzenlemeler / 134
4.2.2. Yasal Düzenlemeler / 149

**5. Bölüm:**
**TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİMİN TEMEL MESELELERİ** / 161
5.1. Merkeziyetçi Sistem / 163
5.2. Kurumsal Yönetim / 167
5.3. Mali Özerklik / 172
5.4. Akademik Yükseltme / 174
5.5. Akademik Özgürlük / 175
5.6. Üniversite Giriş Sınavı ve Arz-Talep Dengesi / 177
5.7. Eşitsizlik / 191
5.8. Araştırmacı ve Öğretim Üyesi Yetiştirme / 193
5.9. Üniversite-Toplum İlişkisi / 195
5.10. Üniversite-İş Dünyası İlişkisi / 196
5.11. Eğitimde Kalite / 199
5.12. Açıköğretim / 204

**6. Bölüm:**
**SONUÇ VE ÖNERİLER** / 207
6.1. Yükseköğretimin Üst Yönetimi / 213
6.2. Kurumsal Yönetim / 215
6.3. Atama ve Akademik Yükseltmeler / 216
6.4. Akademik Özgürlükler / 216
6.5. Üniversite Giriş Sistemi ve Kapasite Artırımı / 217
6.6. Vakıf Üniversiteleri ve Özel Üniversiteler / 218
6.7. Mali Konular / 219
6.8. Üniversite ile Toplum ve İş Dünyasının İlişkileri / 220
6.9. Eğitimde Kalite ve Değerlendirme / 221

6.10. Açıköğretim ve Sürekli Eğitim / 221
6.11. Uluslararasılaşma / 222

**KAYNAKÇA** / 223

**EK–1:** Bazı Yükseköğretim Raporlarının Karşılaştırılması / 233

**DİZİN** / 235

# ŞEKİLLER DİZİNİ

**Şekil 1:** Japon ulusal üniversitelerinin yönetim organları / 117

**Şekil 2:** Çin'de yükseköğretimin yönetimi / 120

**Şekil 3:** Türkiye'de üniversite sayısının yıllara göre değişimi (1980–2008) / 133

**Şekil 4:** Yıllara göre yükseköğretime başvuran ve yerleştirilen öğrenci sayıları / 177

**Şekil 5:** 2025 yılı için senaryolar / 188

**Şekil 6:** Sektörlere göre sorunlu görülen beceri alanları / 199

**Şekil 7:** Yükseköğretim boyunca öğrenci başına yapılan ortalama toplam harcama (2004 yılı) / 203

# TABLOLAR DİZİNİ

**Tablo 1:** Avrupa ülkelerinde yükseköğretim kurumlarına ayrılan kamu kaynaklarının çeşitleri, 2006–2007 / 52

**Tablo 2:** Kamu ödeneklerinin kullanılmasına dönük hesap verebilirlik uygulamaları / 53

**Tablo 3:** Ülkelere göre üniversitelerin özerklik düzeyleri / 54

**Tablo 4:** Bazı ülkelerde yükseköğretim kurumlarına rektör belirleme süreci / 72

**Tablo 5:** Yükseköğretim kurumları için kamu ödenekleri mekanizmaları, 2006–2007 / 76

**Tablo 6:** Yıllara ve bölgelere göre üniversite sayısı (2008) / 134

**Tablo 7:** Bazı OECD ülkelerinde yükseköğretimi tamamlamış 25 yaş üstü nüfus oranları / 179

**Tablo 8:** Yıllara göre, tıp eğitimi veren fakülte sayısı, öğrenci sayısı, öğretim üyesi sayısı ve öğrenci/öğretim üyesi oranı / 184

**Tablo 9:** Yükseköğretim sistemi için kestirimler, 2005–2025 / 185

**Tablo 10:** Yükseköğretim ödeneklerinin GSMH ve konsolide bütçe içindeki payları (2000–2008) / 186

**Tablo 11:** Yabancı uyruklu öğrenci sayısının yıllara göre değişimi / 190

**Tablo 12:** Yükseköğretim hakkındaki bazı raporların karşılaştırması / 234

# YÖNETİCİ ÖZETİ

1. Yükseköğretimimiz ciddi sorunlarla karşı karşıyadır. Üniversiteler, toplumun ve ekonominin ihtiyaçlarına yeterince cevap üretememektedir. Üniversite giriş sistemi, fırsat eşitliğine izin vermemektedir. Üniversitelerin yönetim tarzı mutlakıyetçiliği andırmaktadır. İdari ve mali özerklik, kısıtlanmakta ve akademik özgürlüğün yeterince sağlanmadığı düşünülmektedir. Üniversitelerde verilen eğitimin kalitesi tartışmalıdır. Üniversiteler arasında rekabet yok denecek kadar azdır. Üniversitelerin fiziki ve beşeri altyapısı, ihtiyacı karşılamamaktadır.

2. Türkiye'de yükseköğretim tartışmaları, çoğunlukla, siyasal ve ideolojik ayrışmaların ve iktidar kavgalarının yansıtıldığı bir çerçevede karşımıza çıkmaktadır. Tartışmaların bu çerçevede sürdürülmesi, yükseköğretimde yapılması gerekenleri gölgelemekte, ötelemekte ve esaslı bir iyileştirmenin önünü tıkamaktadır.

3. Çeşitli ülkelerin yükseköğretim sistemlerini ve Türkiye yükseköğretimini karşılaştırmalı olarak inceleyen bu rapor, katılımcı ve eleştirel bir tartışma başlatmayı amaçlamaktadır.

4. Türkiye'de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması gerektiği hususunda tam bir uzlaşı vardır. Mevcut yükseköğretim sisteminin hukuksal zeminini oluşturan Anayasa'nın ilgili maddeleri ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, farklı kesimlerce sürekli eleştirilere konu olmuştur. Fakat Yükseköğretim Kanunu defa-

larca değiştirilmesine rağmen, bugüne kadar kimseyi memnun etmemiştir.

5. Yeniden yapılandırma konusundaki uzlaşıya rağmen, nasıl bir strateji izleneceği ve neler yapılması gerektiği konusunda farklı kesimlerce kabul edilen genel bir çerçeve ortaya konulamadığı için, yükseköğretimi yeniden düzenleme adına derinlikli ve kapsayıcı bir adım atılmamıştır.

## YÜKSEKÖĞRETİM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

6. Dünyadaki çeşitli ülkelerin yükseköğretim politika ve uygulamalarına bakıldığında, yükseköğretim sistemlerinin toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yeniliklere açık olduğu görülmektedir. Yükseköğretimle ilgili tartışmalar, üniversite kavramının tarihsel seyri, üniversite özerkliği, akademik özgürlük, yükseköğretimin değişen bağlamı, toplumsal bir kurum olarak yükseköğretim, endüstri olarak yükseköğretim, kurumsal yönetim ve akademik liderlik ile nitelik ve kaynak sorunları üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'nin de yükseköğretim alanında dünyada gözlemlenen gelişmelerden uzak durması mümkün görünmemektedir. Zaten Avrupa Birliği ve OECD ülkelerinde yükseköğretim alanındaki gelişmeler ve önemli dönüşümler, Türkiye'yi de etkilemektedir.

## DÜNYADA YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMLERİ

7. Dünyada üniversiteler temelde üç amaca hizmet etmektedirler: Araştırma yoluyla bilgi üretmek, eğitim yoluyla yeni nesillere bilgi aktarmak ve toplumun ihtiyaçlarına uygun hizmetler sunmak. Bu üç amacın her birinin ne derece öne çıkarıldığı ve üniversitelerin örgütlenme biçimleri, ülkeden ülkeye değişmektedir.

8. Dünya yükseköğretiminde her ne kadar Amerikan yükseköğretim sistemi bir model olarak ön plana çıksa da, raporda incelenen Federal Almanya, Fransa, İngiltere, İsveç, Polonya, İsrail, Japonya ve Çin Halk Cumhuriyeti örneklerinde olduğu gibi, dünyada tek bir modelin olmadığı görülmektedir. Bu ülkelerde yükseköğretime giriş sistemi, idari yönetim, mali yapı ve kalite güvencesi

hususları incelendiğinde, fırsat eşitliği, esneklik, katılımcılık, özerklik, bağımsızlık, saydamlık ve hesap verebilirlik gibi çağdaş anlayış ve ilkelerin etkin olduğu görülmektedir.

## TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİMİN TEMELLERİ

9. Türk yükseköğretim sisteminin uzun bir geçmişi vardır. Osmanlı döneminde kurulan yükseköğretim kurumları, Cumhuriyetle birlikte büyük dönüşümler geçirmiştir. Bu dönüşümlerin başlıcaları olarak, 1933 üniversite reformu, 1946, 1960, 1973 ve 1981 tarihli yükseköğretim kanunları sayılabilir. Yükseköğretim konusunun hukuki çerçevesi, 1961 ve 1982 Anayasalarınca belirlenmiştir.

## TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİMİN TEMEL MESELELERİ

10. Mevcut yükseköğretim sistemi, aşırı merkeziyetçidir ve yükseköğretim kurumlarının farklılaşmasına izin vermemektedir.

11. Bugünkü şekliyle Türkiye'de yükseköğretimin amaçları, çağdaş üniversitenin evrensel standartlarıyla örtüşmemektedir.

12. Türkiye'de üniversitede okumak isteyen öğrenci sayısı ile mevcut kontenjanlar arasında hâlâ büyük bir uçurum bulunmaktadır. Yükseköğretimde arz ve talep arasında bir denge kurulamadığı için, öğrenciler üniversite giriş sınavına defalarca girmekte ve gençlik yıllarını sınava hazırlıkla geçirmektedir. Kurulduğundan beri Yükseköğretim Kurulu (YÖK), yükseköğretime giriş sistemini ve üniversitelerin sorunlarını iyi analiz etmemiş ve sorunları çözememiştir. Dahası, birçok sorunu yanlış tespit ettiği için, sıkıntıları daha da kronikleştirmiştir. Dershane ve benzeri kurumlara yapılan harcamalar, yükseköğretim kurumlarına kanalize edilememektedir.

13. Türkiye, yükseköğretimde okullaşma oranları açısından OECD ülkeleri arasında son sıralarda yer almaktadır. Ayrıca Türkiye'de okullaşma oranları, özellikle 25 yaş üstü nüfusta çok daha düşüktür. YÖK, kapasite artışını yaparken bu artışın, belli bir planlama çerçevesinde olmasını ve fakülteler arasında dengeli bir şekilde dağılmasını şimdiye kadar sağlayamamıştır.

14. Yükseköğretime erişimde eşitsizlik vardır. Ayrıca, kamuoyunda "katsayı" olarak bilinen uygulama, fırsat eşitliği ilkesini zedelemekte ve Türkiye sanayisinin ihtiyacı olan nitelikli insangücünün yetişmesi için bir engel olmaktadır. Mevcut sistemde, öğrenciler kendi eğitim meseleleri hakkında karar verebilme, hatta eğitim alma özgürlüğünden yoksundurlar.

15. Gerek lise türüne göre üniversiteye geçişteki dikey hareketlilik gerekse üniversiteler ve bölümler arası yatay hareketliliğin çok katı kurallarla kısıtlanması, milyonlarca öğrenciyi ve ailelerini zor durumda bırakmaktadır. Rekabeti teşvik eden ve liyakati esas alan bir sistem benimsenmediği, programlar veya üniversiteler arası geçiş çok zor olduğu için, öğrenciler defalarca yeniden üniversite sınavına girmekte ve hem ülkemiz hem de öğrenciler nitelikli zaman kaybına maruz kalmaktadır.

16. Türkiye yükseköğretiminde okullaşma oranlarının artırılamayışının önemli bir nedeni, yeterli sayıda öğretim üyesinin bulunmaması ve öğretim üyesi sayısını artırma konusunda planlı çalışmaların yapılmamasıdır. Doktora yapmayı ve üniversitelerde çalışmayı özendirici iyileştirmeler yapılmadığından yükseköğretimin ihtiyaç duyduğu doktoralı öğretim elemanı sayısı yetersiz kalmıştır. Yeni üniversitelerin açılışı ile birlikte çeşitli kademelerdeki öğretim üyesine duyulan ihtiyaç daha da belirginleşmiştir.

17. Türkiye'de üniversiteler, geleneksel olarak topluma ve toplumsal sorunlara uzak durmuşlardır. Araştırmada yer verilen diğer ülkeler ile karşılaştırıldığında Türkiye'deki üniversitelerin, devlet kurumlarıyla ve sivil toplum kuruluşlarıyla eğitim, sağlık, enerji, tarım ve belediyecilik gibi konularda yaptıkları işbirliklerini geliştiremedikleri görülmektedir. Üniversitelerin toplumla kaynaşmalarının önemli bir yolunu oluşturan sürekli ve hayat boyu eğitim olanakları yeterince arttırılamamış, halkın ve çalışanların yeni beceriler kazanmasına veya mesleki bilgilerini güncellemelerine imkân sağlayacak esnek ve kısa süreli mesleki programlar yaygınlaştırılmamıştır.

18. Üniversitelerdeki programlar, iş dünyasının ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde tasarlanmamıştır; dolayısıyla, yükseköğretimde öğretilen beceriler ile iş dünyasının aradığı beceriler arasında bir uyumsuzluk vardır. Meslek Yüksek Okulları, kendi bölgelerindeki sektörlerle başarılı ilişkiler kuramamış ve yerel piyasanın ihtiyaçlarını göz ardı etmiştir.

19. Bilgiye dayalı ekonominin güç kazandığı ve toplumların geleceğini belirlemede etkinlik kazandığı günümüzde, araştırmadaki diğer ülkelerle karşılaştırıldığında Türkiye'deki yükseköğretim kurumları ekonomik kalkınmaya, umulan desteği verememektedir. Patent alma konusunda olumlu gelişmeler olmasına karşın, lisanslama ve özellikle de teknoloji transferi konusunda dünyadaki gelişmelerin gerisinde kalmaktadırlar.

20. Üniversitelerde ve hatta eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin pek çoğu pedagoji konusunda donanımlı değildir. Üniversitelerde verilen eğitimin niteliğini artırma adına, öğretim üyelerinin kapsamlı bir pedagojik formasyona sahip olmaları teşvik edilmemiştir.

21. Bağımsız dış kalite değerlendirmesi ajanslarının olmayışı, yükseköğretimin yönetim, lisans ve yüksek lisans düzeylerinde öğretim, akademik nitelik, araştırma ve öğretim çıktıları gibi alanlarda objektif ölçütlere göre değerlendirilmesini sürekli ertelemektedir.

**SONUÇ VE ÖNERİLER**

22. Türkiye'de öğretim üyeleri, özerkliği kendi idarecilerini seçmek olarak algılamışlardır. Üniversiteler, özerklik adına halk tarafından seçilmişlerin tasarruflarını bütünüyle dışlamışlardır. Oysa üniversitenin özerklik adına kendi kendini yönetmesi şeklinde bir uygulama dünyada yoktur. Dünyanın hiçbir gelişmiş ülkesinde karşımıza çıkmayan bu özerklik anlayışı, üniversite ile seçilmişler arasında ülkenin geleceğine ilişkin stratejik ortaklıklar kurulmasına büyük bir engel teşkil etmiştir.

23. Kıta Avrupası ülkelerinde yükseköğretimden sorumlu Eğitim Bakanı, üniversiteler üzerinde etkin bir role sahiptir. İngiltere ve

Amerika Birleşik Devletleri'nde ise üniversiteler, mütevelli heyeti veya yöneticiler kurulu tarafından yönetilmektedir. ABD kamu üniversitelerinin mütevelli heyetinde kimlerin yer alacağı, genellikle, seçimle göreve gelen eyalet valisi tarafından belirlenir. Slovenya ve Yunanistan gibi bazı ülkelerin dışında Avrupa'da, öğretim üyelerinin kendi seçtiği kişilerce yönetildiği üniversite neredeyse kalmamıştır. İrlanda, Danimarka ve İngiltere'de rektörü atayan kurulun üyelerinin çoğu dışarıdandır. Avusturya ve Hollanda gibi ülkelerde ise rektörü atayan kurulun tamamı dışarıdandır. İsveç'te rektör hükümet tarafından atanır. Özetle, hem Avrupa'da hem de ABD'de halk tarafından seçilmişler ve üniversite dışından temsilciler, üniversite yönetiminde etkin bir role sahiptirler.

24. ABD ve Avrupa ülkelerinin aksine Türkiye'de seçilmişlerin veya Milli Eğitim Bakanının, üniversiteler ve Yükseköğretim Kurulu üzerinde doğrudan bir belirleyiciliği yoktur. Türkiye'de üniversite özerkliğinin yanlış anlaşılması, üniversitenin topluma karşı hesap vermez tavrını güçlendirmiş ve üniversite ile toplum arasındaki ilişkilerin gelişmesine engel olmuştur.

25. Almanya, ABD, Fransa, İsveç, Belçika, Danimarka, Hollanda ve Japonya gibi ülkelerin anayasalarında, ya yükseköğretim konusuna hiç yer verilmemiş ya da akademik özgürlüğün teminat altında olduğuna dair kısa bir ibareye yer verilmiştir. Türkiye'de yükseköğretimin üst yönetimi, anayasal bir konu olmaktan çıkarılmalı ve yasal düzenlemelere bırakılmalıdır.

26. Yükseköğretimde yapılması gerekenler konusunda önemli bir uzlaşı vardır. Yapılacak düzenlemeler, bu ortak anlayış üzerine inşa edilmelidir.

27. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu yeniden düzenlenmelidir. Yeni düzenleme, üniversitelerin kurumsal özerkliğini artırmalı, üniversiteyi topluma hesap verebilir kılmalı, akademik özgürlüğü genişletmeli ve adem-i merkeziyetçi bir yükseköğretim sistemini esas almalıdır.

28. Rektörlük seçimleri, öğretim üyeleri arasında kalıcı bölünmelere yol açmakta ve üniversite kurumunu işlemez hale getirmektedir. Üniversitelerdeki seçim sisteminden vazgeçilmelidir. YÖK'ün yetkilerinin bir kısmı (örneğin, rektör adaylarının ve dekanların belirlenmesi, program açılmasına izin verilmesi, program geliştirme vb.) doğrudan üniversitelere ve her bir üniversite için belirlenecek olan mütevelli heyetine devredilmelidir. Rektör, doğrudan mütevelli heyet tarafından atanmalı ve heyete hesap vermelidir. Üniversite içinde, her düzeyde kurulların karar verme yetkisi artırılmalıdır. Üniversitelerin mütevelli heyetleri, bütün üniversitelere dönük bir çerçeve yasa ve varsa ilgili üniversiteye dönük bir yasa dâhilinde, üniversitelerin genel gidişatını tayin edebilmelidir.

29. Her bir üniversitenin mütevelli heyetinin kompozisyonunun nasıl olacağı, Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) tarafından kanunla belirlenebilir. Heyet, halk tarafından seçilmişlerin atadıklarından ve toplum temsilcilerinden oluşmalıdır. Sözgelimi, TBMM'nin belirlediği temsilciler, Milli Eğitim Bakanının atadığı kişiler, üniversitenin bulunduğu kentin valisi, belediye başkanı ve üniversitenin mezun derneklerinin belirlediği bir kişi heyette bulunabilir.

30. Mütevelli heyetinin rektörü doğrudan seçmesi gerçekleşene kadar, bazı gelişmekte olan üniversitelerde geçici bir uygulama şu şekilde olabilir: Mütevelli heyeti, üç rektör adayı belirler ve Cumhurbaşkanına sunar; Cumhurbaşkanı, bu üç adaydan uygun gördüğünü rektör olarak atar.

31. YÖK, yükseköğretimde stratejik planlama, kalite güvencesi mekanizmaları oluşturma ve üniversiteler arası eşgüdümden sorumlu olmalıdır.

32. Tek tip üniversite modeli, toplumun yeni ve farklı ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Akademik yükseltmede temelde akademik yayınlar ölçü kabul edilmektedir. Öğretim etkinlikleri ve araştırma projeleri gibi hususların da akademik yükseltmelerde değerlendirilmeye katılması, öğretim üyeleri ve üniversiteler arasında farklılaşmaya ve uzmanlaşmaya imkân verecektir.

33. Türkiye az sayıda üniversitesinin uluslararası düzeyde üne sahip bilimsel araştırma kurumları olması için çalışmalıdır. Diğer üniversiteler, toplumun eğitimsel ve teknolojik açıdan ihtiyaçlarını karşılamaya dönük hizmet üretmelidir.

34. Öğrenciler ve öğretim üyeleri için akademik özgürlüklerin savunulması ve korunması konusunda hükümet, yargı, basın ve üniversite mensuplarına önemli görevler düşmektedir. Üniversitelerde yaşanan sorunlar, ülkedeki genel demokrasi sorunlarından bağımsız düşünülemez. Üniversiteler akademik özgürlük ve ifade hürriyeti gibi konularda örnek bir performans sergileyerek, ülkedeki demokratikleşmeye katkıda bulunmalıdırlar. Yükseköğretimin mevcut amaçları, öğrenci ve öğretim elemanlarını "terbiye" etmenin bir aracı olarak kullanılmaya müsaittir. Üniversiteler, özgürce öğrenme, öğretme, araştırma ve yayın yapma gibi evrensel amaçlara hizmet etmelidir.

35. Öğrenci Seçme Sınavı'nda ve üniversiteye giriş sisteminde iyileştirme yapılabilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK'ün ahenkli çalışmalarına ve yükseköğretimi bütüncül bir sistem olarak ele almalarına bağlıdır. Yeni sistem, liyakati ve fırsat eşitliğini ön plana çıkarmalıdır. Lise düzeyinde verilen eğitimi güçlendirmek ve böylece yükseköğretime gelen öğrencilerin daha nitelikli olmaları için, lise müfredatıyla tam olarak uyumlu olgunluk sınavları getirilmelidir. Olgunluk sınavları getirildiği zaman, üniversite giriş sınavı, lise bilgilerini ölçmekten ziyade, öğrencinin yükseköğretime ne derece hazır olduğunu ölçen bir genel yetenek ve başarı sınavına dönüştürülebilir.

36. Polonya ve Çin örnekleri 10–15 yıl içerisinde yükseköğretimde okullaşma oranlarının çok iyi düzeylere çıkarılabileceğini göstermiştir. Yükseköğretimde kaliteden ödün vermeden kapasite artırımı yapabilmek için, artırım belli bir planlama dâhilinde olmalı ve üniversitelerin altyapıları güçlendirilmelidir. Ayrıca programlar arası geçiş yapabilmek kolaylaştırılmalı ve üniversite giriş sınavına girmeden farklı bir programa geçişin yolu açılmalıdır.

37. Vakıf üniversitelerinde okuyan öğrencilerin toplam öğrenciler

içerisindeki oranı % 5'lerden % 20'lere çıkarılmalıdır. Kâr amaçlı özel üniversitelerin kurulması önündeki anayasal engeller kaldırılmalıdır. Bu, hem üniversitelerde okuyacak öğrenci sayısının artırılmasına yardımcı olacak hem de üniversiteler arasındaki rekabeti artıracaktır.

38. OECD ülkelerinin çoğu, ayrıntılı kalemler üzerinden bütçeleme yerine, torba bütçe uygulamasına geçmiştir. Neredeyse bütün Avrupa ülkelerinde, yükseköğretim kurumlarına ayrılan kaynakların belirlenmesinde, formüller kullanılmaktadır. Torba bütçe ve formül kullanılması, yükseköğretim kurumlarının mali özerkliklerini artırmış ve yeni hesap verebilirlik mekanizmalarını beraberinde getirmiştir. Türkiye'de de bu uygulamaların başlatılması, üniversitelerin mali özerkliklerinin artırılması hususunda faydalı olacaktır. Yükseköğretim kurumları 4–5 yıllık eylem planları hazırlamalı ve bu planları YÖK ve Maliye Bakanlığı gibi kuruluşların onayına sunmalıdırlar. Öğrenci sayısı ve mezun sayısı gibi girdi ve çıktılar, ödenek belirlenmesinde önemli ölçütler olmalıdır.

39. Türkiye'nin yükseköğretim süresi boyunca bir öğrenci için yaptığı ortalama toplam harcama, OECD ülkeleri arasında son sıradadır. Dolayısıyla yükseköğretim ödenekleri artırılmalıdır.

40. Özellikle serbest piyasacı ideolojinin hâkim olduğu ülkelerde, yükseköğretim toplumsal bir hizmet olmaktan daha çok, bireysel getirileri olan özel bir mal olarak görülmeye başlanmıştır. Bu ülkelerdeki üniversiteler öğrencileri müşteri olarak görmekte ve öğretim elamanlarının kimi sosyal haklarını kısıtlamaktadırlar. Buna karşın, Avrupa ülkelerinin hemen tamamında yükseköğretim hâlâ bir kamu hizmeti olarak görülmekte ve ağırlıklı olarak devlet tarafından finanse edilmektedir. Avrupa Birliğine üye ülkelerin yükseköğretim ödeneklerinin yaklaşık % 80'i kamusal kaynaklardan karşılanmıştır. Türkiye, yükseköğretimi ağırlıklı olarak kamu tarafından finanse etmeye devam etmelidir.

41. Türkiye'de üniversiteler bulundukları bölgenin toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlarına karşı genellikle kayıtsız kalmış ve bununla

övünmüşlerdir. Üniversitelerin, milli kalkınmaya katkı yapmakla yükümlü olduğu, öğretim üyeleri tarafından yeterince benimsenmemiştir. Teknoloji transferi, sanayi işbirliği ve üniversitelerin ekonomik kalkınmaya katkıları teşvik edilmelidir.

42. YÖK, üniversiteler ve iş dünyası arasında üst düzeyde bir "Yükseköğretim-İş Dünyası İşbirliği Forumu" kurulmalı ve bu forum, YÖK ve üniversitelere meslek eğitimi konusunda tavsiyelerde bulunmalıdır. Üniversitelerin toplum ve sanayi ile olan ilişkilerini geliştirmek için üniversite ve fakülte düzeyinde danışma kurulları oluşturulması faydalı olacaktır.

43. Üniversiteler, iş dünyasının ve toplumun ihtiyaçlarına cevap üretmek için, kısa süreli ve esnek programlar sunmalıdır. Sürekli eğitim merkezleri etkinleştirilmeli ve toplumun geniş bir kesiminin bu merkezlerin hizmetlerinden faydalanması sağlanmalıdır.

44. Türkiye'de açıköğretimde okuyan öğrenci sayısının toplam yükseköğretim öğrenci sayısı içerisindeki oranı, gelişmiş ülkelere kıyasla zaten yüksek olduğu için, açıköğretim, yükseköğretimde bundan sonra yapılacak kapasite artırımı için bir alternatif olarak görülmemelidir. Bundan ziyade, açıköğretim sunan ile yüzyüze eğitim veren üniversiteler arasında açık bir misyon farklılaşmasına gidilmelidir. Açıköğretim, üniversite sınavını kazanamayanların seçmek zorunda kaldığı bir kurum olmaktan ziyade, yüzyüze eğitimden faydalanması mümkün olmayanların (örneğin, çalışanlar, ev hanımları, mahkûmlar, askerler vs.) ve hayat boyu öğrenim çerçevesinde mesleki bilgilerini güncellemek isteyenlerin seçtiği bir öğrenme yolu olmalıdır.

45. Yükseköğretim kurumlarını periyodik olarak dış değerlendirmeye tâbi tutacak bağımsız kalite ajansları kurulmalıdır. Ajansların değerlendirmelerinin halka sunulması, rekabeti artırıcı bir teşvik unsuru olacaktır.

46. Yükseköğretimle ilgili (yükseköğretim alanında dünyadaki gelişmeler, üniversite giriş sistemi, finansman, yükseköğretimde

izlenecek stratejiler vb.) konular üzerine bilimsel araştırmalar yapacak araştırma merkezleri kurulmalıdır.

47. Modern üniversiteler, ulus-devlet yapılanmasıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Ulus-devletler küreselleşmeyle birlikte gittikçe zayıflamakta ve üniversiteler gittikçe artan bir şekilde küresel bir rol almaktadırlar. Son yıllardaki eğilimlere bakıldığında, artan yükseköğretim talebi dolayısıyla yükseköğretim pazarının genişlediği ve yükseköğretimin, hem üniversitelere kaynak oluşturma açısından hem de ülkeler için bilgi üretimi ve uluslararası ekonomik rekabeti koruma açısından önemli bir endüstri haline geldiği görülmektedir. Özellikle ABD, İngiltere, Avusturya, Kanada, Hollanda, Fransa ve Almanya gibi ülkelerdeki üniversiteler, uluslararası yükseköğretim pazarından pay kapma yarışına girmişlerdir. Bu üniversiteler hem uluslararası öğrenci çekmekte hem de diğer ülkelerde şubeler açmaktadırlar. Türkiye, kaliteli insan sermayesini artırmak amacıyla, yakın bölge ve komşu ülkeleri başta olmak üzere, çeşitli ülke öğrencileri ve akademisyenleri için cazibe merkezi haline getirilmelidir.

48. Türkiye kendi iç toplumsal sorunlarını etkili bir şekilde çözemediği ve kamplaşmanın etkisinde kaldığı için, yükseköğretimde eğitimin niteliğini artırmaya dönük çalışmaları sürekli ertelemektedir. Öğrenci kaynaklarına ve nitelikli öğrencilere sahip olma konusunda ülkeler arasında yaşanan rekabet ortamında Türk üniversiteleri, politikalarını, sadece yerli öğrenciler üzerine değil aynı zamanda dış ülkelerden çekecekleri nitelikli öğrenciler üzerine yapmak zorundadırlar. Türkiye'nin küresel ve bölgesel düzeyde iddialı üniversiteleri olmalıdır. Ülkemizde okuyan burslu yabancı öğrenci sayısı artırılmalıdır. Türkiye, özellikle akademik özgürlük ve özlük hakları konusundaki sorunlarını hızla aşmalı ve gerek yurtdışındaki Türk ve gerekse yabancı öğretim üyeleri için bir cazibe merkezi olmaya çalışmalıdır.

# SUNUŞ

Bütün önemine rağmen Türkiye'de eğitim ve yükseköğretim, bağımsız araştırmalarla elde edilen verilerin sunulduğu ve ele alındığı bir alan olmaktan uzaktır. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA), bu eksikliğin giderilmesine dönük bir çaba olarak, yükseköğretim konusunda kapsamlı bir çalışma yayınlamaktadır. Türkiye'de toplumsal istikrarın ve sürdürülebilir bir kalkınmanın gerçekleşmesinde üniversitelerden çok şeyler beklenmektedir. Bu beklentilerin karşılanması, politika belirleyiciler ile üniversiteler arasında Türkiye'nin milli hedefleri çevresinde bir uzlaşma zemininin oluşmasına ve sürdürülmesine bağlı görülmektedir. Bu raporun, bu yolda atılacak adımlara katkıda bulunmasını diliyoruz.

Elinizdeki rapor, olabildiğince olgusal gerçeklerden hareket ederek bir yükseköğretim resmi çizmiştir. Rapor, ciddi bir kolektif çabanın ürünüdür. Yazarlar raporun taslağını oluşturduktan sonra, çok sayıda akademisyen ve araştırmacının görüş, yorum, öneri ve notlarını, raporla bütünleştirdiler. Katkı sunan bütün araştırmacı ve akademisyenlere teşekkür borçluyuz. Ayrıca, raporun hazırlanmasında yardımları olan SETA araştırma asistanları Samet Günek, Ümare Yazar ve Rabia Mandal'a teşekkür ederiz.

Yükseköğretim çok geniş bir araştırma alanı ve tek bir çalışmada konunun etraflıca incelenmesi elbette mümkün değil. Bu yüzden, SETA'nın bu raporu, yükseköğretim sorunlarının analizine bir giriş olarak tasarlandı ve raporda ele alınan konular itibariyle seçici bir

yol tercih edildi. Rapor, yükseköğretime dair genel bir perspektif sunmaktadır. SETA ileriki çalışmalarında, yükseköğretimin çeşitli sorunlarını, müstakil başlıklar altında ayrıntılı olarak ele alacaktır.

Dr. İbrahim Kalın
Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
Genel Koordinatörü
Ankara, Mayıs 2009

1. Bölüm

# GİRİŞ

Yükseköğretim kurumları ve özellikle üniversiteler tarih boyunca bilginin üretildiği, yorumlandığı, zenginleştirildiği, eleştirildiği ve aktarıldığı kurumlar olagelmiştir. Yeni kuşakların yeteneklerini geliştirme, kültürel ve bilimsel yeterliliklerini artırma, eleştirel düşünce kapasitelerini geliştirme gibi görevler bu kurumlara tevdi edilmiştir. Bilgi üretme ve aktarma, yenilikçi ve eleştirel bakış açısını yayma ve kaliteli insan gücü yetiştirme gibi özellikleri ile yükseköğretim kurumları, toplumun geleceğini derinden etkileme potansiyeline sahip aktörlerdir. Bundan dolayı, yükseköğretim kurumları, modern zamanlarda toplumsal ve politik açıdan oldukça etkin olmuşlardır. Bilgi üreten ve hakikat arayışında olan üniversiteler, ifade özgürlüğünü savunma ve insanlığın durumunu iyileştirme gibi ahlaki amaçları da sahiplenmişlerdir (Keohane, 2006).

Dünyada yükseköğretimle ilgili öne çıkan konulardan bazıları şunlardır: Yükseköğretim görmek isteyen öğrenci sayısındaki artış, artan eğitim maliyet ve harcamaları, yönetsel ve mali özerklik, küreselleşme, hesap verebilirlik ve eğitimde nitelik. Bunların yanında, programların güncellenmesi, öğretim üyesi ihtiyacı ve nitelikli öğretim üyesi yetiştirme, mezuniyet sonrası istihdam gibi konuların da üzerinde durulmaktadır. Neredeyse bütün ülkelerde artan öğrenci sayısından dolayı merkezi hükümetler tarafından yükseköğretime ayrılan kaynaklar yetersiz kalmakta ve bu durum, yükseköğretimin ücretli hale getirilmesi, özel üniversitelerin açılması ve üniversitele-

rin yeni kaynaklar oluşturması konularını gündeme getirmektedir. Böylece bir yandan fırsat eşitliği tartışılırken, bir yandan da yükseköğretimde rekabetin getireceği canlılık gündeme gelmektedir. Üniversiteler, kaynak sorunlarını çözmek için iş çevreleriyle daha yakın ilişkiler geliştirmeye ve gelir sağlayıcı faaliyetlere yönelmektedirler. Üniversiteler, bir yandan giderek artan yükseköğretim görme ihtiyaç ve isteğini karşılamaya, bir taraftan da bilimsel araştırma programlarını ve projelerini uygulamaya çalışmaktadırlar. Bu süreçte eldeki kaynaklar yeterli olmamaktadır. Küreselleşme süreciyle birlikte, ülkeler arasındaki ilişki ve etkileşimin artmasına paralel olarak bilgi, teknoloji, insan, öğrenci, öğretim üyesi akışı ve değişimi de hızla artmaktadır. Bu bağlamda kültürel etkileşim, çok kültürlü eğitim, eğitimin evrensel işlevleri, uluslararası işbirliği, rekabet vb. konular gündeme gelmektedir.

Devletlerin sağlık, eğitim, çevre, enerji, kentsel gelişim, uluslararası ilişkiler, ekonomik rekabet, savunma ve ulusal güvenlik alanlarında karşılaştıkları sorunlara, doğru ve sağlıklı bilgiye dayalı çözüm üretebilmeleri, üniversitelerin kaliteleri ve güvenirlilikleri ile orantılı bir görünüm arz etmektedir. Yükseköğretim kurumları bilgiyi üreterek, yorumlayarak, şekillendirerek, genç kuşaklara, kamu ve özel sektöre aktararak, gençleri eğiterek, kültürel mirası koruyup yeniden üreterek, güvenlik ve kalkınma için gerekli temel bilgi ve teknolojilerin üretimine katkıda bulunarak, uzmanları eğiterek ve toplumsal değişimi destekleyerek topluma önemli katkılar sunarlar. İçinde yaşadığımız yüzyılın getirdiği birtakım değişimler (demografik değişimler, küreselleşme ve yeni teknolojiler), üniversiteleri bu meydan okumalara anında ve hızlı bir biçimde cevap vermeye zorlamaktadır (Duderstadt, 2000). Bilgi tabanlı ekonomide bilgi kaynaklarına ve üniversitelere yatırımın önemi yaygın olarak kabul edilmektedir. Yoksulluk, sağlık, çatışma ve sürdürülebilirlik gibi sorunların arttığı küresel bilgi ekonomisi birbiriyle bağımlı ve başkarını düşünen vatandaşlar gerektirmektedir. Bu değişimlere karşılık verebilmek için, kurumsal ve pedagojik bir takım yenilikler gereklidir (Duderstadt, 2008). Ulusal sınırların öneminin azaldığı bir dünyada üniversitelerin geleceğe dönük hedeflerini uluslararası boyutta düşünmeleri ve bu hedefleri, içinde yer aldıkları ülke ve toplumun stratejik hedef-

leriyle bütünleştirmeleri hayati bir önem taşımaktadır. Toplumun geleceğini etkileme konusunda bu derece önemli rol üstlenen yükseköğretim kurumlarının felsefe, yapı ve işleyişlerinin sistematik biçimde incelenmesi, çeşitli toplumsal katmanların beklentilerine ne ölçüde cevap verdiğinin ele alınması, aslında toplumun geleceğine ilişkin tartışmalar yapmak anlamına gelmektedir.

Türkiye'de yükseköğretimi konu alan tartışmalar, geçmişten beri, gündelik siyasal dil ve kaygılarla yürütülmekte ve bu konuda atılması gereken adımlar, ideolojik sloganlara indirgenmektedir. Toplumun bütün kesimlerini ve geleceğini doğrudan ilgilendiren yükseköğretim ve üniversite meselesinin bu şekilde ele alınması, tartışmaları kısır bıraktığı gibi çözümlerin ötelenmesini doğurmuştur. Bundan dolayı, yükseköğretim sisteminin toplumun, devletin ve iş dünyasının taleplerine zamanında cevap verebildiğini söylemek mümkün değildir. Özetle, birikmiş sorunların çözümünde ciddi bir mesafe kat edilememiştir.

Yükseköğretim, "ortak gelecek, refah, bilimsel ve teknolojik ilerleme" zemininde toplumsal mutabakat sağlayabilecek bir dille, tarihsel derinliği gözeten bir gelecek vizyonuyla ve ilgili tüm paydaşların/tarafların katılımıyla tartışılmalıdır. Türkiye'nin geleceğini düşünen bütün kesimlerin yenilik ve değişim ihtiyacını gündeme getirdiği yükseköğretim ve üniversite sektörünün kapsamlı, bağımsız, ideolojik sürtüşme ve siyasal tarafgirlikten uzak, yapıcı, kuşatıcı, aydınlatıcı ve vizyoner bir yaklaşım ve yöntemle analiz edilmesinin ülke yararına olacağında kuşku yoktur. Bu bakış açısından uzak yaklaşımların gerginlikler yarattığı, sonuç vermediği ve hem siyasi karar vericilere hem de üniversitelere duyulan güveni azalttığı sayısız kez görülmüştür.

Türkiye'de yükseköğretimin köklü bir şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği, neredeyse bütün kesimler tarafından dile getirilmiştir. Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanan *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi* adlı raporda da dile getirilen "Türkiye'nin genelde eğitim sistemini özelde de yükseköğretim sistemini, esnek, açık ve güçlü olarak yeniden yapılandırması gerektiği" (YÖK, 2007, s. 42) tespiti, yükseköğretimin değişmesi yönündeki uzlaşının, döne-

min Yükseköğretim Kurulu üyelerince de paylaşıldığını göstermektedir.

Mevcut yükseköğretim sisteminin hukuksal zeminini oluşturan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, sürekli eleştirilere konu olmuştur. Bilindiği üzere, 12 Eylül 1980 darbesi sonucu oluşturulan ve yükseköğretimi adeta zapturapt altına almaya çalışan bu kanun ve kanuna temel teşkil eden 1982 Anayasasının yükseköğretimle ilgili maddeleri, başlangıcından beri kimseyi memnun etmemiştir. Kanun'un tesis ettiği Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kurulduğu günden beri tartışmaların odağında olmuştur. Neredeyse her hükümet, YÖK'ü değiştireceği iddiasıyla gelmiş ve Yükseköğretim Kanunu'nda bazı değişikliklere gitmek zorunda kalmıştır. Bu kanunda bugüne kadar sayısız değişiklikler yapılmış ve çok sayıda geçici madde eklenmiştir. Bundan dolayı, Devlet Planlama Teşkilatı Özel İhtisas Komisyonu, kanun için "yamalı bohça" tabirini kullanmıştır (DPT, 2000). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu üzerinde hâlâ sürekli değişikliklere gidilmekte ve buna rağmen Kanun'un üniversitelerin ve toplumun çağdaş ihtiyaçlarına cevap vermediği hemen her kesim tarafından dile getirilmektedir. Özetle, Yükseköğretim Kanunu'nun mevcut hali bütünlükten uzak olup, güncel ihtiyaçlara cevap verememektedir.

Bugün yükseköğretimimiz çok sayıda ciddi sorunlarla karşı karşıyadır. Üniversite giriş sisteminin fırsat eşitliğine izin vermediği, üniversitelerin toplumla bütünleşemediği ve toplumun ihtiyaçlarına kayıtsız kaldığı, üniversite idaresinin ve yükseköğretim üst idaresinin demokratik katılımcılıktan uzak, aşırı merkeziyetçi ve mutlakıyetçi olduğu, kurumsal özerkliğin çok az olduğu, akademik özgürlüğün kısıtlandığı, üniversitelerin iş dünyasının ihtiyaçlarına zamanında cevap veremediği, üniversiteler arasında kalite farkının olduğu, üniversitelerin bilim üretme konusunda kendilerinden bekleneni veremediği, üniversiteler arasında rekabet olmadığı şeklinde özetlenebilecek olan sorunlara çözüm bulunması, siyasi çekişmeler dolayısıyla maalesef sürekli ertelenmektedir. Ayrıca üniversitelerin altyapı eksikliği, kütüphanelerinin işlevsizliği ve yetersizliği, derslerin işleniş tarzındaki yetersizlikler ve üniversitelerin kültürel ve sportif imkânlarının yetersizliği gibi sorunları da bunlara ilaveten zikrede-

biliriz. YÖK şimdiye kadar yükseköğretimin temel sorunlarına kalıcı çözümler üretme konusunda başarılı olamamıştır.

Türkiye'de yükseköğretimin örgütlenmesinde ve yönetiminde merkeziyetçi bir anlayış egemen olup üniversite-iktidar ilişkileri bütünüyle egemenlik kaygısı üzerine inşa edildiği için yükseköğretimde yapılmak istenenler, bir egemenlik kavgasına kurban gitmiştir. Bu konuda ortaya milli bir irade konulamadığı için herhangi bir müspet adım da atılmamıştır. Dahası, siyasi iradelerin bu konudaki girişimleri çoğu zaman üniversiteler tarafından dirençle karşılanmıştır. Türkiye'de üniversite özerkliği, öğretim üyelerinin kendi kendilerini yönetmeleri ve üniversitelerin milletin temsilcisi olan seçilmişlerden bütünüyle bağımsız olması şeklinde algılanmıştır. Dünyanın hiçbir gelişmiş ülkesinde karşımıza çıkmayan bu anlayış, üniversite ile seçilmişler arasında ülkenin geleceğine ilişkin stratejik ortaklıklar kurulmasına büyük bir engel teşkil etmiştir.

Her ne kadar yükseköğretim sisteminin değişmeye ihtiyacı olduğu hususunda bir uzlaşı olsa da, kanun koyucular ve idare tarafından ne tür değişiklikler yapılması gerektiği hususunda bir uzlaşı söz konusu değildir. Yükseköğretimde yapılmak istenen değişiklikler, siyasi ayrışmaların yansıdığı ve dolayısıyla üzerinde bir türlü uzlaşı sağlanamayan bir alan olagelmiştir. Bir başka ifadeyle, yükseköğretimde yapılması gereken değişiklikler konusu, gündelik siyasi çekişmelerin yansıdığı ve önyargılarla şekillenen bir "gölgeler savaşı" olarak karşımıza çıkmaktadır. Bundan dolayı, yükseköğretim sistemimizde iyileşmeye gidilememiştir. Özetle, yükseköğretimde temel ayrışma, köklü bir değişime ihtiyaç olup olmadığından çok, bu değişimin yönü, içeriği ve bu süreci yönetecek aktörlerin bakış açısı, kullandıkları dil ve söylem düzeyinde ortaya çıkmaktadır. İdeolojik ayrışmaları yapıcı bir şekilde aşabilmenin yolu, araştırma verilerine dayalı tarafsız, bilimsel ve kapsayıcı "ortak bir dil ve söylem" geliştirmek ve bu sürece ilgili bütün aktörlerin katkısını sağlamaktır.

*Türkiye'de Yükseköğretim: Karşılaştırmalı Bir Analiz* başlıklı bu rapor, nesnel bir dil ve söylem geliştirme kaygısından hareketle hazırlanmıştır. Rapor, çeşitli ülkelerin yükseköğretim sistemlerini ve Türkiye yükseköğretim sistemini ele almaktadır. Rapor, karşılaştır-

malı bir araştırma ve veri toplama yöntemini benimsemiştir. Diğer ülkelerin yükseköğretimlerini incelemek, benzer ve farklı yönlerimizi, güçlü ve zayıf yanlarımızı görmemize izin verecektir. Kuşkusuz her ülkenin toplumsal, siyasal, ekonomik koşulları ve deneyimleri ile bunlara bağlı olarak oluşturulan kurumları farklıdır. Dolayısıyla, bir ülkede işleyen bir yükseköğretim sistemini, bir başka ülkede aynı şekilde yeniden inşa etmeyi önermek isabetli değildir. Bununla birlikte, yükseköğretime dair aşamadığımız sorunların başka ülkelerce nasıl çözüldüğü konusunda fikir edinmek, sorunların aşılması hususunda bizi aydınlatacaktır. Sadece içe dönük tartışmaların netice vermediği bir süreçte, karşılaştırmalı analizlere dayalı yükseköğretim tartışmasının daha verimli olacağı öngörüsünden hareketle bu rapor "farklı deneyimleri", "yapısal modelleri" ve "yenilik arayışlarını" Türkiye'nin gündemine taşımayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın II. Bölümünde, yükseköğretime ilişkin kavramsal analizler sunulmuştur. Yükseköğretim, üniversite dışı öğretim kurumlarını kapsayan daha geniş bir kavram olsa da, bu çalışma boyunca yükseköğretim ile üniversite zaman zaman eşanlamlı olarak da kullanılacaktır. Üniversite kavramının tarihsel seyri, üniversite özerkliği, akademik özgürlük, yükseköğretimin değişen bağlamı, toplumsal bir kurum olarak yükseköğretim, endüstri olarak yükseköğretim, kurumsal yönetim ve akademik liderlik ile nitelik ve kaynak sorunu ele alınan başlıca konu başlıklarıdır. Ayrıca, Türkiye'nin de içinde yer almaya aday olduğu Avrupa Birliği, OECD ülkeleri ve dünya genelinde yükseköğretim kurumlarının içinde bulunduğu süreç ve yaşadıkları sorunlar kısaca ele alınmaktadır. III. Bölümde, bazı ülkelerin yükseköğretim sistemleri, özellikle yükseköğretime giriş sistemi, yönetim, mali yapı ve kalite güvencesi hususları açısından ele alınmıştır. IV. Bölümde, Türkiye'de yükseköğretimin tarihsel ve hukuksal zemini ele alınmıştır. V. Bölümde, Türkiye'de yükseköğretimin sorunları ve önerileri ele alınmıştır. VI. Bölümde ise, bu çalışmadan Türkiye yükseköğretimi için çıkarılabilecek dersler ve yükseköğretimin yeniden şekillendirilmesinde dikkate alınması gereken hususlar belirlenmiştir.

2. Bölüm

# YÜKSEKÖĞRETİM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yükseköğretim hakkında genel bir değerlendirme sunulacaktır. Ele alınacak konular şunlardır: Üniversite kavramının gelişmesi, üniversitenin kurumsal özerkliği ve akademik özgürlük, yükseköğretimin değişen bağlamı, yükseköğretimin toplumsal bir kurum mu yoksa endüstri mi olduğu, üniversitede yönetim ve akademik liderlik, yükseköğretimde nitelik ve kaynak sorunu, küreselleşme sürecinde yükseköğretim, OECD ülkelerinde yükseköğretimde yeniden yapılanma ve Bologna Süreci.

### *2.1. Üniversite Kavramının Tarihsel Gelişimi*

Üniversiteye**, "**belli disiplinlerin yüksek düzeyde öğretimini sağlamak üzere bir araya gelmiş hocalardan ve öğrencilerden oluşan (az ya da çok) özerk bir cemaat" anlamı verilirse eğer, bu kurumunun Batı'da yaklaşık bin yıllık bir geçmişi olduğu kabul edilir (Charle & Verger, 2005, s. 8). Batı'da ilk üniversiteler (Bologna, Paris, Oxford) 11. ve 12. yüzyılda kurulmuştur. Bunlar, o çağın özelliklerine göre örgütlenmiş, araştırmacılardan ve öğrencilerden oluşan birer lonca niteliğindedir. Üniversite, kilise gibi, Batı toplumunun en köklü kurumlarından biri olarak karşımıza çıkar. Bununla birlikte, birçok üniversite, resmi kilise kurumu olarak kurulmuş veya kilisenin desteğiyle hayatını sürdürmüştür.[1] Her ne kadar Batılı bir kurum olarak kabul

1. Bu biçimlenmenin etkilerini günümüzde de görmekteyiz. Orta Çağdan bugüne değin kiliseye bağlı olan yükseköğretim kurumları varlıklarını hâlâ sürdürmektedir. Örneğin, günümüzde dünyada sayıları 1350'ye varan Katolik yükseköğretim kurumu vardır (Collegium, 2004).

edilseler de Avrupa'daki ilk üniversiteler, İspanya'daki, Sicilya'daki ve Haçlı Seferleri sırasında diğer İslam coğrafyasındaki bilim ve eğitim merkezlerinden birçok açılardan derinden etkilenmiştir.

Batı-dışı toplumlarda da ciddi bir yükseköğretim geleneği vardır. Avrupa'nın karanlık çağ diye nitelenen dönemlerinde, İslam ülkelerine yayılmış olan medreseler, bilgi ve bilim merkezleri olmuşlardır. 10. yüzyılda kurulan El-Ezher ve 11. yüzyılda kurulan Nizamiye medreseleri, Orta Çağın en önemli yükseköğretim kurumları arasındadır. Nizamiye, İslam ülkelerinde kurulan diğer medreseler için model olmuştur. Öğrencilerin bu medreseler arasında dolaşması ve her bir medresede bir süre kalarak değişik hocalardan bilgiler edinmeleri bir tür gelenek halini almıştır. Makdisi'ye göre (1989), Orta Çağda Batı'da gördüğümüz okul loncaları ve İtalyan Rönesans'ındaki hümanizmin kökenleri doğrudan doğruya Müslüman topraklarında ve medreselerde gelişmişti. Bu iki önemli entelektüel hareket (loncalar ve hümanizm), Batı'da üniversitenin biçimlenme ve kurumsallaşma dönemlerinde oldukça önemli olmuştur ve bugün hâlâ modern yükseköğretimin bir parçasıdır. Ayrıca, Batı dünyasında bilimin gelişmesinde, İslam ülkelerindeki çeşitli kuruluşların rolü olmuştur. 9. yüzyılda kurulan Beytu'l Hikme'de, sadece Yunanca ve Süryanice bilimsel ve felsefî eserlerin Arapçaya çevrilmesiyle yetinilmemiştir (ki bu çalışmaların Avrupa'da üniversitelerin ve bilimin gelişmesi açısından önemi iyi bilinmektedir). Bu akademide modern bilimin temellerini oluşturan orijinal araştırmalar da yapılmıştır (Raşid, 2005). Beytu'l Hikme, gökbilimci Yahya ibn Mansur, Öklit ve Batlamyus'un tercümanı el-Haccâc İbn Matar, cebirin kurucusu el-Hârezmi, Apollonius'un tercümanı Hilâl ibn Hilâl el-Himsî, tercüman ve ünlü matematikçi Sabit ibn Kura ve matematikçi ve gökbilimci üç kardeş olan Benû Mûsâ gibi bilim adamlarına ev sahipliği yapmıştır.

1088 yılında kurulan Bologna Üniversitesinde yönetim, öğrenci loncalarındaydı. Bolognalı olmayan yabancı öğrenciler yerel otoritelere karşı kendilerini korumaya almak için *collegia* (topluluklar) kurmuşlardır. 13. yüzyılın sonlarına doğru gelindiğinde Bologna'da İtalyalı olmayan loncalar şunlardı: Fransız, İspanyol, İngiliz, Norman, Macar, Polonyalı, Alman v.s. Bu küçük loncalar zamanla bir-

leşerek daha büyük loncalar oluşturmuşlardır. Paris'te ise, öğrenciler değil, hocalar etnik veya yöresel kimliklerine ya da konuşulan dile göre loncalara ayrılmıştı. 13. yüzyılın ortalarına doğru, sözgelimi, dört tane lonca veya "ulus" (*nationes*) vardı: Fransız, Normand, İngiliz ve Pikard. Orta Çağdaki biçimlenme yıllarında, akademik olarak bir araya gelmeler, genellikle *studium* (çalışma yeri) veya -daha az sıklıkla- *discipulorum* (kendilerini ilmi çalışmalara adamışların topluluğu) şeklinde nitelendirilirdi. Eğer hocalardan biri veya bir kaçı kiliseye sığmayacak kadar geniş bir öğrenci kitlesi çekmeyi başarabilirse, bu topluluğa veya mekâna, *studium generale* terimi kullanılırdı. Bu terim, daha yerel özellikli öğrenme yerleriyle daha genel veya "uluslararası" öğrenme mekânlarını ayırmaya yarardı. *Universitas* terimi, kökeninde, Orta Çağ'da yaygın olan bir tür dernek veya loncayı ifade etse de, 15. yüzyılda bu terim, sadece öğretme-öğrenme topluluğunu ifade eden bir kelimeye dönüşmüştür. Zaman zaman *universitate* terimi de hocaların derneği veya öğrencilerin topluluğu anlamında kullanılmıştır. Daha sonra, skolâstik loncalarla *studia* birleşince, *universitas* terimi *studium*'un yerine geçmiştir ve yaygınlık kazanarak "üniversite"nin modern anlamını almıştır (Lucas, 1996).

Orta Çağda biçimlenmeye başlayan üniversite, bazı niteliklerini günümüze kadar taşımıştır: Bir isim ve merkezi bir mekân, belli bir derece özerkliği olan hocalar, öğrenciler, dersler, sınavlar ve dereceler, "fakülteleri" olan bir yönetim (Kerr, 1982). Ayrıca, lisans derecesi (*bachelor of arts*), yüksek lisans derecesi (*master's degree*) ve felsefe doktoru (*PhD*) gibi terimler Orta Çağdan beri kullanılmaktadır. Bu dönemde üniversite en temelde bir meslek okuludur. Zamanla mesleki eğitim, klasikleri öğrenmek ve teoloji ile felsefe tartışmaları yapmak için bir merkez haline gelmiştir. Tıpta Salerno, hukukta Bologna, teoloji ve felsefede Paris öne çıkmıştır.[2] İngiliz üniversiteleri Kıta Avrupası üniversitelerine göre bazı farklılıklar arz etmektedir. Örneğin, Oxford ve Cambridge, ayrı ayrı fakülteler yerine, farklı mekânlardaki kolejler şeklinde örgütlenmişlerdir.

2. Yirminci yüzyılda da üniversitede meslek eğitimi artmıştır ve bundan dolayı modern üniversite giderek, Orta Çağdaki selefine daha fazla benzemektedir (Lucas, 1996).

Üniversiteler, genel olarak, 18. yüzyıla kadar eski metinlere bağlı eğitim vermekle ve kendileri dışında ortaya çıkmış yeniliklerden habersiz olmakla ya da bunlardan geç bir şekilde haberdar olmakla eleştirilmişlerdir (Charle & Verger, 2005). 15. ve 16. yüzyılda İtalya, Fransa ve İngiltere'de doğan akademiler, önemli bilimsel toplantı merkezleri ve kurumları olmuşlardır. Akademilerin hükümdara danışmanlık yapma ve bilimsel bilgiyi meşrulaştırma gibi rolleri zamanla üniversitelere devredilmiştir. Her ne kadar üniversite çok eski bir kurum olsa da, bilinen haliyle üniversitenin araştırma yönü nispeten yenidir (Wittrock, 1993). Orta Çağ boyunca üniversite, temelde geçmişten gelen bilgilerin öğrencilere aktarıldığı bir kurumdur. 19. yüzyıldan itibaren ise üniversite, daha çok araştırma yönelimli bir kurum olma iddiasındadır. Dolayısıyla Orta Çağ kurumlarından ziyade, özellikle 19. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan araştırma yönelimli üniversiteler günümüzde bilinen haliyle üniversitelerin atası olarak kabul edilmektedir. Alman idealistlerle birlikte modern üniversitede hem araştırma hem de öğretme esastır. Modern üniversite denilince, temelde Alman idealistlerin kurduğu ve Wilhelm von Humbolt'un Berlin Üniversitesinde kurumsallaştırdığı Alman (Humbolt) modeli öne çıkmaktadır. 1810 yılında kurulan ve modern araştırma üniversitesinin ilk örneği sayılan Berlin Üniversitesi, yüzyılın sonlarına doğru ve 20. yüzyılda, Japonya'dan Amerika Birleşik Devletleri'ne kadar birçok ülkede sayısız üniversitenin modeli haline gelmiştir.

Modern üniversite üç fikir (*idea*) etrafında şekillenmiştir diyebiliriz: Kantçı akıl kavramı, Humboltçu milli kültür kavramı ve son dönemlerde özellikle Amerika'da ve Amerika'nın etkisindeki ülkelerde öne çıkan tekno-bürokratik mükemmeliyet nosyonu (Readings, 1996). Kant'a göre üniversite denen kurumun bütün etkinlikleri, tek bir düzenleyici fikir etrafında örgütlenmiştir ve bu fikir akıldır. Schiller'den Humboldt'a Alman idealistleri, üniversite fikrini kültür etrafında örmüşlerdir. Alman idealistlere göre kültür, incelenen bütün bilgidir ve dahası bu bilgiler neticesinde bireyin karakterinin şekillenmesidir. Humbolt'un üniversite fikrini kültür etrafında örmesi, üniversite kurumunu ulus-devlet ile doğrudan ilişkilendirmiştir. Artık üniversite, bir ulustaki halka dair ortak bilgileri üreten ve bunları

yeni nesillere aktaran bir kurum olmuştur. Humboldt felsefeyi, milli kültürün ve üniversitenin temel disiplini ve koruyucusu olarak görüyordu. Bu üniversite, öğrenme ve öğretim özgürlüğü üzerine temellenmiştir. 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında, Almanların felsefeye atfettiği rol, İngilizler ile birlikte edebiyata doğru kaymıştır. Böylece, milli edebiyatın örneklerini okumak ve okutmak, (İngiliz) üniversite fikrinin önemli bir parçası olmuş ve uluslaşmaya katkı yapmıştır. Küreselleşme ve Amerikanizasyon ile birlikte öne çıkan "mükemmeliyet" (*excellence*) nosyonuna göre, üniversitenin milli kültür veya edebiyatı canlı tutmak veya böylece ulus-devlete hizmet etmek gibi rolleri esas olmaktan çıkmıştır. Artık esas olan, üniversitenin bütün etkinliklerinde "mükemmeliyet"i gözetmesi ve bürokratik bir kurum gibi işletilmesidir. Bu kurumun genel doğası, felsefi veya kültürel olmaktan ziyade, piyasa yönelimli bir şirket gibidir.

Bu üç kurucu üniversite fikriyle birlikte modern üniversitelerin gelişimini anlamak için, bu sürecin, gerek İtalya ve Almanya gibi yeni gerekse de Fransa ve Amerika gibi inkılâplarla ortaya çıkan modern ulus-devletlerin gelişimiyle paralel olduğuna işaret etmekte fayda vardır (Wittrock, 1993). Bu anlamıyla üniversite, devrinin siyasal ve toplumsal dönüşümleriyle birlikte ve onlardan alabildiğine etkilenerek ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, yeni bir siyasal örgütlenmeyi (ulus-devlet) ve ekonomik durumu (sanayileşme) ortaya çıkaran süreçler ile üniversiteyi doğuran süreçler birbirini yakından etkilemektedir. Ulus-devletin gelişimiyle birlikte ortaya çıkan üniversiteler, önemli görevler üstlenmişlerdir. Üniversiteler, hem bilgi üretimi hem de hem de milli kültürü güçlendirme işlevini edindiler. Mesleki okullar ve akademiler gibi rakipleri tarafından "modası geçmiş" olarak nitelenen üniversiteler, 19. yüzyıl sonrasında güçlerini artırmış ve modern araştırmanın mekânı olmuşlardır. Üniversiteler, bir yandan yeni ulus-devletlerin teknoloji, yönetici ve teknik personel ihtiyacını karşılamakta bir yandan da sanayileşmenin dönüştürdüğü toplumu anlamak için gerekli kavramları geliştirmekteydi denilebilir.

1810 yılında Berlin Üniversitesinin kurulması da, devrindeki toplumsal ve siyasal dönüşümlerle oldukça ilgilidir (Wittrock, 1993).

Berlin Üniversitesi, Napolyon'a karşı yenilen ve toprakları işgal edilen Almanların milli reformlara girişmelerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu üniversite, yeni bir siyasi ortamda, askeri yenilgi sonrası tahrip olmuş milli kültürü yenileme çabasının bir parçasıdır. İşgal sonrası bir grup Alman reformcu, arkalarına Hegel, Fichte ve Schleiermacher gibi filozofları da alarak, üniversiteyi yenilemeye giriştiler. Bu yeni kurum, öğrenme ve öğretmenin ideal merkezi olacak ve aynı zamanda özerk olacaktı. Bu kurumda öğrenciler dar uzmanlaşmadan kaçınacaklardı. Berlin Üniversitesinin planını 1809 yazında çizen Wilhelm von Humboldt, siyasî becerilerini kullanarak yeni üniversitenin kurulması için kraliyet onayını aldı. Humboldtçu üniversitede kurgulanan öğrenme ve öğretme özgürlüğü (*Lehrfreiheit*, *Lernfreiheit*), üniversiteyi sadece devletin dış siyasi baskılarından değil, aynı zamanda lonca-tipi akademik fraksiyonların ve grupların baskılarından da korumak amacındaydı. Bundan dolayı Humboldt, profesörlerin üniversite tarafından değil, devlet tarafından atanmasını önermişti. Humboldt'un üniversite ile doğrudan ilgilenmesi bir yıldan az sürdü. Çünkü kendisi bile, Almanya ile Avrupa'daki toplumsal koşullardan dolayı Aydınlanma'nın ideallerini yaşatacak üniversitenin bir geleceği olup olmadığından kuşkuluydu. Humboldt'un kurduğu üniversite uzun ömürlü bir kurum oldu. Fakat ilginç bir şekilde bu üniversite, felsefî olarak tasarlandığının aksine, dar uzmanlaşmanın mekânı oldu ve üniversitede özellikle doğa bilimleri ile sosyal bilimler arasındaki ayrışma gittikçe belirginleşti. Humboldtçu üniversitede geniş bir ilgi alanı olan bilgin yerine, uzmanlaşmış profesyonel bilim adamı ortaya çıktı. Humboldt'un ideali olmayan fakat Humboldt'un kurduğu Alman üniversitesi, ilerleyen dönemlerde başarılı olmuş ve dünyanın her tarafında model olarak öne çıkmıştır.

Bir fikir ve kurum olarak üniversite zamanla değişmiş ve değişik ülkelerde farklı biçimler almıştır. Almanya'da Humboldt araştırmayı üniversitenin temel ve kurucu bir özelliği olarak görürken, İngiltere'de Newman üniversiteyi araştırma kurumu olarak görmemiştir. Amerikan üniversiteleri, 19. yüzyılın sonlarına gelindiğinde, araştırmanın yanında topluma hizmet gibi eğitimin pratik yönlerini de öne çıkarmayı ihmal etmemişlerdir. Böylece Amerikan üniversi-

teleri, üniversite ile toplum arasında güçlü bağlar kurabilmiş ve endüstri ile tarım arasındaki bağlantıları güçlendirmişlerdir (Altbach, 1999). Dahası, lisansüstü eğitim yapan fakülteler kurulmuştur. 20. yüzyıla girildiğinde, araştırma ve hizmet yönü güçlü kurumlara sahip Amerika Birleşik Devletleri, Alman üniversitelerinin yerini almaya başlamış (Wittrock, 1993) ve ABD, özellikle İkinci Dünya Savaşında bilimin pratik yönünü etkin bir şekilde kullanmıştır.

Modern üniversite farkı ülkelerde çeşitli şekillerde örgütlenmiştir ve toplum, devlet ve iş dünyasıyla farklı ilişkiler kurmuştur. Bundan dolayı, modern üniversite fikrinin ne olduğuna dair bir uzlaşı olduğunu söylemek mümkün değildir. Bununla birlikte, modern dönemde karşımıza çıkan ve evrensel bir ideal olarak kabul edilen üniversite fikrinin üç esas noktası olduğu söylenebilir (Wittrock, 1993). Birincisi, üniversite insan bilgisinin tümüyle ilgilenir. İkincisi, üniversite hakikatin bağımsız bir şekilde araştırıldığı yerdir. Üçüncüsü, üniversite değişik alanlardan temsilcileri de barındıran ve kendi kendini yöneten bir kurumsal yapıya sahiptir. Özellikle 20. yüzyılın sonlarına gelindiğinde, bilhassa Amerika'da ve Amerika etkisindeki ülkelerin bir kısmında, küreselleşme, şirketleşmecilik-işletmecilik (*managerialism*) ve piyasalaşmayla (marketizasyon) birlikte, üniversite denen kurumun tek bir fikir etrafında örgütlendiğini ve düzenlendiğini söylemek artık mümkün değildir. Serbest piyasacı yaklaşımın egemen olmasıyla, kimi ülkelerin yükseköğrenim politikalarında "devlet" yerine "piyasa" ikame edilmiştir. Öğrenciler artık "müşteri"ye (*customer*), öğretmenler "tedarikçi"ye (*provider*) ve öğretme/öğrenme ilişkisi, satıcı ile alıcı arasındaki "gizli bir sözleşme"ye dönüşmüştür (Peters, 2007). Tabii ki bu eğilimler dünyanın her yerinde aynı şekilde hissedilmemektedir. Her ne kadar üniversiteler özel kaynak yaratma konusunda teşvik edilse de, Avrupa ülkelerinin çoğu, yükseköğretimi hâlâ bir kamu hizmeti olarak sunmaktadırlar. 2003 itibariyle, Avrupa Birliğine üye 27 ülkenin yükseköğretim ödeneklerinin % 79,9'u kamusal kaynaklardan karşılanmıştır (Eurydice, 2008).

### *2.2. Akademik Özgürlük, İdari ve Mali Özerklik*

Üniversite, bağımsız araştırmaların yapıldığı yer olarak nitelendirilmiştir. Bu nitelik aynı zamanda sınırlama olmaksızın öğretme

ve bilgiyi yaymayı da kapsar. Üniversite özerkliği ve akademik özgürlük, kurumdan kuruma, ülkeden ülkeye değişen anlamlara gelebilir. Bununla birlikte, modern üniversiteyi üniversite kılan ve diğer kurumlardan (örneğin, zorunlu eğitim, askeri eğitim veya iş dünyasına yönelik eğitim veren kurumlar) ayıran temel nitelik, öğrenciler için (istediğini) öğrenme özgürlüğü (*Lernfreiheit*) ve öğretim üyeleri için (istediğini) öğretme özgürlüğüdür (*Lehrfreiheit*). Üniversitelerin hakikatin peşinde, farklı fikirlere karşı hoşgörülü ve siyasi müdahalelerden uzak olmaları gerektiği ilke olarak kabul edilir (UNESCO, 1998). Dahası, ilke olarak üniversiteler, özgürlük ve adalet savunucusu olmalı ve uluslararası düzeyde maddi ve manevi yardımlaşmayı geliştirmelidirler. Bu ilkeler, üniversite kurumu nerede olursa olsun ve ne şekilde örgütlenirse örgütlensin, bütün üniversiteler için geçerli olmalıdır. Bu ilkelerden olan akademik özgürlük, dünyada çok sayıda ülkenin (örneğin Almanya, Finlandiya, Romanya, İspanya ve Türkiye) anayasalarında güvence altına alınmıştır.

Üniversite özerkliği, üniversitenin kendini yönetmesiyle ilgilidir ve akademik özgürlüğün güvencesidir. Üniversite özerkliği, bilimsel özerklik, öğretim özerkliği, idari özerklik ve mali özerklik kategorilerini içerir (Albornoz, 1992). Bilimsel özerklik, bilgiyi üretenlerin kendi gündemlerini oluşturup onları izleyebilmeleri, bilgi üretiminde sadece meslektaşların veya akran değerlendirmesinin (*peer review*) esas olduğunu ve dışarıdan başka hiçbir etkinin kabul edilemeyeceğini ifade eder. Öğretim özerkliği, üniversite kurumunun öğretilecek konuyu ve bu konuyu öğretme yöntemini seçmesini ifade eder. İdari özerklik, üniversitenin öğrenci seçme, akademik unvan verme, kendi personelini işe alma ve başka kurumlarla istediği gibi işbirliğine gitme gibi hususlarda kendi seçtiği organlar eliyle yönetilme bağımsızlığını ifade eder. Mali özerklik, üniversitenin kendisine ayrılan kaynaklar çerçevesinde istediği gibi bütçeyi yönetebilmesini ve başka kaynaklar toplayabilmesini ifade eder. Bu dört özelliğin toplamı olarak düşünebileceğimiz üniversite özerkliği, ülkeden ülkeye değişiklik gösterse de temelde benzer özellikler taşımaktadır. Batı üniversitelerinin hemen hepsinde şu hususlarda üniversiteye özerklik tanınmıştır:

- Öğrencilerin üniversiteye seçimi ve kabulü;
- Müfredat programını ve mezuniyet koşullarını belirleme;
- Akademisyenlerin atanması;
- Kaynakların ne şekilde kullanılacağının belirlenmesi;
- Araştırma konularının seçilmesi.

Özetle, üniversite özerkliği, stratejik amaçları belirleme, akademisyenlerin seçiminde ölçütler belirleme, toplumun farklı kesimleriyle özgürce etkileşim, gelir kaynaklarını sağlama, araştırma içerik ve yöntemlerine karar verme konularını kapsamaktadır. Akademik özgürlük ise, daha çok düşünce özgürlüğü bağlamında gündeme gelmektedirler. Kuşkusuz üniversitenin özerk olması, topluma karşı sorumsuz olması anlamına gelmez. Tam tersine, üniversite kendisine sunulan özerkliği derin bir ahlaki sorumluluk duygusuyla ve bu sorumluluk çerçevesinde kullanmalıdır. Özerklik, Albornoz'un (1992) deyişiyle, soyut bir hak değil, somut bir gerekçedir. Üniversite, sorumluluğunu en iyi şekilde yerine getirebilsin diye özerk olmalıdır. Yükseköğretim, ağırlıklı olarak kamu kaynaklarını kullandığı için parlamento tarafından temsil edilen topluma karşı yasal, ekonomik ve entelektüel sorumluluklara sahiptir. Kaynaklarını devletten alan üniversitenin, hesap verebilir olması ve dış denetime açık olması gereklidir. Üniversitenin sorumluluk alanları, nitelikli öğrenci çıktıları, araştırma yayınları ve patentleri de kapsar.

İngiltere ve ABD'de özerklik, genel olarak üniversitelerin mütevelli heyetiyle yönetilmelerinden kaynaklanmaktadır. Mütevelli heyeti, üniversitenin izleyeceği eğitim politikalarını belirler ve üniversitenin özerkliğini dışarıya karşı savunur. Ayrıca kurumsal çeşitlilik de söz konusu özerkliği desteklemektedir. III. Bölüm'de genişçe ele alınacağı üzere, ABD'ye kıyasla Avrupa ülkelerinde merkezi hükümet yükseköğretim yönetiminde (örneğin, mütevelli heyeti üyelerinin belirlenmesi ve rektörün atanması) daha fazla belirleyicidir. Avrupa'da hükümetin rektör atamalarında belirleyici olması, üniversite özerkliğine aykırı bir şey olarak düşünülmez. Türkiye'de ise üniversite özerkliği, üniversitenin halkın seçtiği siyasilere karşı bağımsız olması olarak yorumlanmıştır. Bundan dolayı, üniversitelerin parlamento ve hükümete karşı hesap verme geleneği oluşmamıştır. Türkiye'de özerklik

bu şekilde anlaşıldığı için, kurum olarak üniversite, halka karşı hesap verir olmaktan uzak bir görüntü arz etmektedir.

Akademik açıdan üniversitelerin yeniden yapılanması konusunda çeşitli tartışmalar yapılmaktadır. Üniversiteden beklentilerin değiştiği bu dönemde akademik özgürlük ve üniversite özerkliğine verilen önemin artırılması zorunludur (UNESCO, 1992). Başta ABD olmak üzere gelişmiş ülkelerde üniversitelerin değişen rolü konusunda çeşitli eğilimler ortaya çıkmaktadır. Örneğin, özellikle son 20 yılda ABD'de çoğu yükseköğretim kurumlarında akademik bilgi, genel olarak piyasaya bağımlı bir yörüngede yeniden yapılandırılmıştır. ABD'de, yükseköğretimle ilgili baskın olan yaklaşım, yükseköğretimin toplumsal bir kurum olarak görülmesinden, bir endüstri olarak görülmesine doğru bir değişim göstermiştir. Bununla birlikte, başta İngiltere olmak üzere, birçok batı ülkesinde kaynak kullanımında ve araştırmalarda denetim artırılmıştır. Ancak teknolojiye yenilik ve ekonomiye katma değer sağlayan, verimi ve ihracatı arttıran projelere geniş destek sağlanmış, üniversiteler bu anlayışla yeniden yapılandırılmıştır. Dahası, bu anlayışı destekler biçimde lisans müfredatı ve laboratuarlar gözden geçirilmiş, lisansüstü araştırmalarda uygulamaya önem verilmiştir.

ABD ve bazı diğer ülkelerde yükseköğretim, gittikçe bir meta olarak düşünülmekte ve üniversiteler gittikçe daha fazla şirketleşmektedirler. Bunun sonucunda, dünyada harçların artırılması ve eğitimin ticarileştirilmesi gibi güçlü eğilimler ortaya çıkmıştır (Altbach, 1999). Bunlar, devletlerin yükseköğretim harcamalarını azaltmaya dönük eğilimleridir. Çünkü öğrenci sayısında dünya çapında görülen artışla birlikte, hükümetler yükseköğretime gittikçe daha fazla miktarda kaynak ayırma konusunda zorluk çekmektedirler. Bu süreçte, özellikle uygulamalı araştırma konuları daha çok desteklenmektedir. Bu eğilimlerin, uzun vadede eğitimin niteliği, niceliği ve akademik özgürlük üzerindeki etkisinin ne olacağı -en azından- belirsizdir. Tarih göstermiştir ki, üniversiteler değişen şartlara kendilerini adapte etme konusunda hayli başarılıdırlar ve aynı zamanda hem araştırma hem de öğretime olan adanmışlıklarını sürdürmüşlerdir. Yine tarihten biliyoruz ki, akademik özgürlük

ve kurumsal özerklik konusundaki ihmaller, entelektüel duraklama, toplumsal yabancılaşma ve ekonomik duraklamaya neden olmuştur (UNESCO, 1992).

Devlet üniversitelerinin hükümetlerden tam bağımsız olması mümkün görünmemektedir. Bunun en önemli nedeni, üniversitelerin devlet tarafından finanse edilmesidir. Devlet tarafından finanse edilen kurumlarda yapılan araştırmaların niteliği ve sonuçların yayınlanması gibi konular, akademik özgürlük açısından tartışmaya açıktır. Sözgelimi, Amerika Birleşik Devletleri'nde federal hükümetin araştırmalara verdiği desteğin büyük bir kısmı askeri konulara veya güvenlikle ilgili mevzulara ilişkindir. Araştırmaların çok önemli bir bölümünün bu desteklerle yürütüldüğü bir durumda, üniversitenin devletten bağımsız olduğunu söylemek mümkün değildir. Bununla birlikte üniversitelerin finansal olarak devlete bağımlı olması, özerk olmalarına engel değildir. Çünkü özerklik, daha çok üniversitelerin kendi politikalarını belirleyebilmeleriyle ilgilidir. Ayrıca devlet üniversitelerinde kurumsal özerklik, göreceli bir şeydir ve zaten devirden devire ve ülkeden ülkeye değişiklik arz etmektedir. Kaldı ki, devletten tamamen bağımsız bir üniversite hiçbir çağda ve ülkede söz konusu olmamıştır.

Üniversitelerin kaynak yaratma konusunda piyasaya bağımlı olması da, benzer şekilde üniversitelerin özerkliğine engel değildir. Bununla birlikte, üniversitelerin sanayi tarafından desteklenmesi ve araştırmacıların sanayi tarafından yönlendirilmesi, üniversitelere kaynak sağlamış ve büyük keşiflere yol açmış fakat akademik özgürlük hususunda da sıkıntılar doğurmuştur. Örneğin, ilaç sanayinin desteği olmadan hastalıkları engellemede ve tedavi etmede elde edilen ilerlemelerin önemli bir kısmı gerçekleşmeyebilirdi ancak, kimi ilaç şirketlerinin, araştırmacıların yayınlarını geciktirdikleri, denetledikleri, hatta değiştirdikleri de bilinmektedir (Bodenheimer, 2000). Böylece sonuçları yayınlamada gizlilik ve çarpıtma söz konusu olabilmektedir. Üniversite ve sanayi arasındaki yakın ilişkiler, akademik araştırmanın açıklık, nesnellik ve bağımsızlık gibi özelliklerinden feragat etmek zorunda kalması riskini taşımaktadır (Bok, 2003). Özetle, akademik özgürlük sadece tamamen devlet güdümündeki

üniversite için değil, aynı zamanda tamamen piyasa güdümündeki üniversite için de bir sorun olarak görünmektedir.

Öte yandan, dünyada üniversiteler devlet kaynakları haricinde kaynak yaratma konusunda baskı altındadırlar. Buna rağmen, Avrupa'da üniversitelerin çoğu hâlâ ağırlıklı olarak devlet tarafından finanse edilmektedirler (Eurydice, 2008). Geleneksel olarak kaynaklar belirlenirken, yükseköğretim kurumlarıyla hükümetler (maliye) arasında pazarlıklar olurdu ve önceki yılın gerçek bütçesi temel alınırdı. Son 15–20 yılda ise yükseköğretim kurumlarına ayrılan kaynakların belirlenmesinde yeni mekanizmalar ortaya çıkmıştır. Artık neredeyse bütün Avrupa ülkelerinde, yükseköğretim kurumlarına ayrılan kamu kaynaklarının belirlenmesinde formüller kullanılmaktadır. Birçok ülke torba bütçe ve formül uygulamasına geçmiştir ve ayrıca ödeneği kurumsal performansla ilişkilendirmiştir (bkz. **Tablo 1**). Bu eğilimler, hem kurumların mali özerkliğini artırmış, hem de yeni hesap verebilirlik prosedürlerini ortaya çıkarmıştır. Kurumsal hesap verebilirlik, kurumun, ilgili bütün kesimlere karşı sorumlu olmasını ve yapılan uygulamaların kanunlara ve kurumun amacına uygun yapıldığını kanıtlamayı ifade etmektedir.

**Tablo 1:** Avrupa ülkelerinde yükseköğretim kurumlarına ayrılan kamu kaynaklarının çeşitleri, 2006–2007.

| Geniş özerklik, torba bütçe | Torba bütçeye ek olarak kurum bütçe önerir, hükümet onaylar | Bütçe kalemlerine göre ödenek |
|---|---|---|
| Portekiz, İspanya, İngiltere, İrlanda, Norveç, İsveç, Finlandiya, Danimarka, Hollanda, İtalya, Romanya | Fransa, Belçika, Polonya, Litvanya, Macaristan, Slovenya | Bulgaristan, Yunanistan, Kıbrıs, Latviya |

**Kaynak**: Eurydice, 2008.
**Not**: Almanya'da eyalete göre kamu kaynaklarının çeşitleri değişmektedir.

Mali özerklik, kurumların hem kendi stratejik hedeflerine varmalarına hem de milli öncelikleri yerine getirmelerine yardımcı olacak bir husus olarak düşünülmektedir. Avrupa'daki ülkelerin çoğu, bir yıl için verilen ödeneğin kullanılmayan kısmının sonraki yıla aktarımı konusunda kendi yükseköğretim kurumlarına özerklik tanımışlardır. Yükseköğretim kurumlarına tanınan mali özerklik, Avrupa'nın her yerinde dış denetim ve diğer hesap verebilirlik mekanizmalarını beraberinde getirmiştir (bkz. **Tablo 2**).

**Tablo 2:** Kamu ödeneklerinin kullanılmasına dönük hesap verebilirlik uygulamaları.

| | Zorunlu dış mali denetim | Zorunlu iç mali denetim | Performans göstergeleriyle ilişkili kamu ödenekleri | Kurumun stratejik hedefleriyle ilişkili kamu ödenekleri |
|---|---|---|---|---|
| Almanya | □ | □ | □ | □ |
| Çek Cumhuriyeti | √ | √ | √ | √ |
| Bulgaristan | √ | | | √ |
| Danimarka | √ | | √ | |
| Estonya | √ | √ | √ | |
| İrlanda | √ | √ | √ | √ |
| Yunanistan | √ | √ | √ | |
| Fransa | √ | | √ | |
| İtalya | √ | | √ | √ |
| Macaristan | √ | √ | √ | |
| Hollanda | √ | √ | √ | |
| Avusturya | √ | | √ | |
| Polonya | √ | √ | √ | |
| Portekiz | √ | | √ | |
| Romanya | √ | √ | √ | |
| Finlandiya | √ | √ | √ | √ |
| İsveç | √ | √ | √ | |
| İngiltere | √ | √ | √ | √ |
| Norveç | √ | | √ | |

√ : Uygulanıyor
□ : Eyalete göre değişiyor
**Kaynak**: Eurydice, 2008.

OECD ülkelerinde genel olarak üniversiteler, kendi politikalarını ve önceliklerini oluşturma ve faaliyetlerini gerçekleştirme konusunda önemli ölçüde özerkliğe sahiptirler. Üniversiteler, merkezi hükümetler tarafından dolaylı yollarla (performans temelli bütçe, kalite kontrol) denetlenmeye çalışılmaktadır. Üniversitelerin sahip oldukları bu özerklik, onların performansının dışsal olarak değerlendirilmesiyle yakından ilişkilidir. Bu durum, Japonya ve Kore'de olduğu gibi, özellikle Hollanda ve Danimarka gibi Avrupa üniversitelerinde de gözlenmektedir. Aşağıda, OECD'nin ülkeleri özerklik düzeyine göre puanlaması yer almaktadır (bkz. **Tablo 3**). OECD'nin özerklik ölçütleri şunlardır: Üniversitelerin kendi binalarına ve araçgereçlerine sahip olması; ödünç kredi alması; kendi hedeflerine göre bütçe kullanması; akademik yapı ve ders içeriği oluşturması; akademik kadro istihdam etmesi ve işten çıkarması; maaşları belirlemesi; öğrenci kontenjanlarını belirlemesi ve öğrenci harcını belirlemesi.

**Tablo 3**: Ülkelere göre üniversitelerin özerklik düzeyleri.

| | Kendi binalarına sahip olma | Ödünç kredi alma | Hedeflerine göre bütçe kullanma | Akademik yapı ve ders içeriği oluşturma | Akademik kadro istihdam etme ve işten çıkarma | Maaşları belirleme | Öğrenci kontenjanını belirleme | Öğrenci harcını belirleme |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Meksika | ● | ◊ | ● | ● | ● | ◊ | ● | ● |
| Hollanda | ● | ● | ● | ◊ | ● | ● | ● | ◊ |
| Polonya | ● | ● | ● | ● | ● | ◊ | ● | ◊ |
| Avustralya | ● | ◊ | ● | ● | ● | ● | ◊ | ◊ |
| İrlanda | ● | ◊ | ● | ● | ● | ◊ | ● | ◊ |
| İngiltere | ● | ◊ | ● | ● | ● | ● | ◊ | ◊ |
| Danimarka | ◊ | ● | ● | ◊ | ● | ◊ | ● | ◊ |
| İsviçre | ◊ | ◊ | ● | ● | ● | ● | ◊ | - |
| Norveç | ◊ | - | ● | ● | ● | ◊ | ● | - |
| Finlandiya | ◊ | - | ● | ◊ | ● | ● | ◊ | - |
| Avusturya | ◊ | - | ● | ● | ● | ● | ◊ | - |
| Kore | - | - | ◊ | ◊ | - | ◊ | ● | - |
| Türkiye (devlet üniversiteleri) | - | - | - | ◊ | ◊ | - | ◊ | - |
| Türkiye (vakıf üniversiteleri) | ● | ● | ● | ◊ | ◊ | ● | ◊ | ● |
| Japonya | - | - | - | ◊ | ◊ | - | - | - |

◊ : Kısmen
● : Tamamen
- : Yok
**Kaynak**: OECD, 2003; Günay, 2008.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, ülkelerin yükseköğretimde özerklikle ilgili uygulamaları bazı yönlerden benzer, bazı yönlerden farklı olabilmektedir. Türkiye'de devlet üniversiteleri, akademik yapılarını ve programlarını YÖK'ün onayıyla belirlemektedirler. Dolayısıyla, bu konuda tam bir özerklikten bahsetmek güçtür. Devlet üniversiteleri, hükümetin belirlediği sayıda kadro istihdam edebilmekte ve işe aldığı personeli yetersiz görmesi durumunda işine son verememektedir. Devlet üniversiteleri, lisans düzeyinde alacakları öğrenci sayılarını da kendileri belirleyememektedirler; üniversite tarafından önerilen sayı YÖK tarafından onaylanmaktadır. Ancak devlet üniversiteleri, lisansüstü öğrenci sayılarını kendileri belirleyebilmektedirler. Devlet üniversiteleri, gerek kurumsal özerklik (örneğin üniversiteye

giriş koşullarını belirleme ve öğrenci kontenjanlarını belirleme) ve gerekse topluma hesap verebilme konusunda dünya standartlarında bir görüntü arz etmekten uzak durumdadırlar. Çok sayıda devlet ve vakıf üniversitelerine bağlı fakülte istediği halde, ilgili fakültenin bölümlerine YÖK tarafından kontenjan ayrılmadığı için bu bölümlere yıllarca öğrenci alınamamıştır. Türkiye'de vakıf üniversiteleri, kendi binalarına sahip olma, ödünç kredi alma, akademik kadro istihdam etme ve işten çıkarma ve öğrenci harcını belirleme gibi hususlar açısından devlet üniversitelerine göre daha özerktirler.

Öte yandan, Türkiye'de öğretim üyeleri, üniversite özerkliğini kendi idarecilerini seçmek olarak algılamışlardır. Üniversiteler, bu özerklik algısından dolayı, toplumun seçilmiş temsilcisi olan hükümetin veya Milli Eğitim Bakanlığının her önerisini özerkliklerine müdahale olarak kabul etmişlerdir. Oysa Batı ülkelerinin hemen tamamında kurumsal özerklik, seçilmiş liderlerin üniversitelere atamalarını dışlamamakta ve hesap verebilme mekanizmalarını içermektedir. Ayrıca seçime dayalı bir rektörlük sistemi, üniversiteye yenilik getirmeyen bir oligarşi doğurma tehlikesi de içermektedir (Gürüz, 2008). Avrupa ülkelerinin bir kısmında ilgili yükseköğretim bakanının üniversite yönetimindeki etkin konumu ve Amerika'da mütevelli heyeti üyelerinin üniversite dışından atamayla gelmesi, özerkliği azaltıcı bir şey olarak görülmemekte, üniversitenin topluma karşı sorumlu olması gerektiği kabul edilmektedir. Kaldı ki, özerklik temelde bir yükseköğretim kurumunun kendi hedeflerini belirlemesi ve bu hedefler doğrultusunda hareket etmesiyle ilgilidir. Bu açıdan bakıldığında, Türkiye'de üniversite özerkliğini kısıtlayan siyasilerin etkisi değil, aşırı merkeziyetçi yapılanmadır. Vakıf üniversitelerinin, devlet üniversitelerine göre daha özerk olmalarının sebebi de, YÖK'ün vakıf üniversiteleri üzerinde daha az yetki kullanmasıdır.

Türkiye'de üniversiteler, akademik özgürlüklerin yılmaz savunucuları olamamışlardır ve zaman zaman özgürlüklerin kısıtlanmasını savunmuşlardır. Özipek'in (2003) ifadesiyle üniversiteler, sivil ve demokratik taleplerin temsilcisi değil, "hukuk dışı müdahaleleri meşrulaştırıcı açıklamalar yapan kurumlar" (s. 205) olmuşlardır. Daha önce bahsedildiği üzere, akademik özgürlük Anayasamızda yerini

almıştır. Anayasamızın 130. maddesi şu şekildedir: "Üniversiteler ile öğretim üyeleri ve yardımcıları, serbestçe her türlü bilimsel araştırma ve yayında bulunabilirler. Ancak bu yetki, devletin varlığı ve bağımsızlığı ve milletin ve ülkenin bütünlüğü ve bölünmezliği aleyhinde faaliyette bulunma serbestliği vermez." Her ne kadar akademik özgürlük, Anayasa'da bu şekilde yerini bulmuşsa da, bu, onun bu haliyle bile gereği gibi korunduğu anlamına gelmez. Değişik tarihsel dönemlerde, haksızlığa maruz kalmış meslektaşlarına sahip çıkmayan öğretim üyelerinin varlığı, özgürlük sorununun hukuksal değil aynı zamanda zihniyet sorunu olduğunu göstermektedirler. Anayasa'nın akademik özgürlüğü garanti altına alan maddesinin ikinci kısmı, akademik özgürlüğü kısıtlayıcı şekilde yorumlanabilmektedir. Ayrıca, yargıçların ifade özgürlüğü konusundaki yorumları da, akademik özgürlük konusunda kısıtlayıcı uygulamalardan yana taraf olduğumuzu gösterir.

### *2.3. Yükseköğretimin Değişen Bağlamı*

Nispeten durağan ve dolayısıyla değişmeye dirençli bir kurum olarak kabul edilen üniversite, dünyada birçok yeni sorunla karşı karşıyadır ve ciddi bir sınav vermektedir. Üniversitelerin geçmişte karşı karşıya olduğu koşullar değiştiği için, üniversiteler de değişmektedirler. Sözgelimi, üniversiteleri ortaya çıkaran ulus-devlet yapılanması, küreselleşme ve uluslararasılaşmayla gittikçe zayıflamaktadır. Dolayısıyla üniversiteler giderek daha fazla küresel roller üstlenmektedirler. Yükseköğretime dair genel eğilimlerin önemli bir kısmını ele alacak olursak, şu ana hususları sıralayabiliriz (Altbach, 1999):

1. Siyasi sistemleri her ne olursa olsun, dünyada gerek gelişmiş gerekse gelişmekte olan bütün ülkelerin yükseköğretimi toplu olarak ele alındığı zaman, karşımıza çıkan en önemli eğilim, özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında yükseköğretim alan nüfusun artmasıdır. Yükseköğretime katılım ilk önce Amerika'da, sonra Avrupa'da, daha sonra ise gelişmekte olan ülkelerde çok büyük oranlarda artmıştır. Katılımın artmasının en temel nedeni, modern toplumun ve ekonominin eğitimli insana olan ihtiyacıdır. Sözgelimi, bilgisayar mühendisliği gibi yeni alanlar için eğitimli insana ihtiyaç duyulmaktadır. Dahası, modern kuruluşlar ve devlet, ihtiyaç duydukları personeli sertifika

ya da diploma ile işe almaktadırlar ve bu, üniversiteyi önemli bir kurum haline getirmektedir.

2. Özellikle Hollanda, Almanya ve İsveç gibi Avrupa üniversitelerinde öğretim üyeleri yirmi veya otuz yıl öncesine göre daha az güç sahibidirler ve profesyonel yöneticilerin gücü gittikçe artmaktadır. Almanya gibi bir ülkede öğrencilere ve genç öğretim elemanlarına bazı yetkiler veren uygulamalar, Alman Anayasasına aykırı bulunmuştur. Hesap verebilirliğin artırılması adına İngiltere ve Hollanda gibi ülkelerde üniversitelerin özerkliği azalmıştır.

3. Mesleki eğitimin önemi artmıştır. Dünyada üniversiteler iş dünyasıyla daha sıkı ilişkiler kurmak zorunda kalmışlardır ve müfredatlarını güncel ihtiyaçlara göre belirlemeye çalışmaktadırlar. Özellikle gelişmiş ülkelerde öğrencilerin beşeri bilimler ve edebiyat gibi alanlara ilgisi azalmıştır.

4. Hem gelişmekte olan hem de gelişmiş ülkelerdeki üniversitelerde teknoloji daha çok kullanılmaktadır. Açık üniversite ve çevrimiçi (online) eğitim gibi alternatifler denenmektedir.

Ayrıca, yükseköğretimi etkileyen makro değişikliklerden ve yükseköğretimin kendi iç değişimlerinden bahsedilebilir. Sözgelimi, günümüzde gözlenen değişimin önemli özelliklerinden biri, sanayi sonrası bilgi toplumuna geçiş olarak kendini göstermektedir. Ağırlıklı olarak hammadde ve fiziksel iş gücünü kullanıma dayalı üretimden, süreç ve bilgi yoğunluklu bir üretime geçilmektedir. Bu sistemde, refah ve gelişmişliğin başlıca stratejik anahtarını ve itici gücünü, bilgi ve bilgiyi üreten eğitimli bireyler ile onların görüşleri oluşturmaktadır. Sanayi devrimi ve sonrası dönemdeki ekonomik gelişmenin kaynaklarını oluşturan demir, çelik ve petrol gibi hammaddelerin yerini günümüzde bilgi almıştır. Sanayi toplumu ile bilgi çağı arasında kabul edilen en temel fark, sanayi dönemi ekonomik kalkınmasını sağlayan kaynakların kullanıldıkça tükenmesi, bugün ise bilginin kullanıldıkça yaygınlaşmasıdır. Bilgi çağı hakkındaki bu değerlendirmelerin, daha çok bazı gelişmiş ülkeleri bir ölçüde tarif ettiğini not etmek gerekir. Bilgi toplumu hakkındaki onca retoriğe rağmen bugün dünya ölçeğinde üretim azalmamıştır aksine, alabildiğine artmıştır ve (gittikçe azalan) hammadde hâlâ çok önemlidir.

Azalan, sadece belli Batılı ülkelerde hammaddeye dayalı üretimdir. Öte yandan Çin başta olmak üzere bazı ülkelerde üretim ciddi ölçüde artmıştır. Bununla birlikte, bilgiye dayalı ekonomi gün geçtikçe büyümektedir. Dolayısıyla, bilgi üreten üniversiteler, ülkelerin milli kalkınma ve savunmalarında hâlâ önemli roller alan kuruluşlardır. Ayrıca üniversiteler, bilgiye dayalı ekonomide ortaya çıkan yeni mesleklere insangücü yetiştirme vazifesini de üstlenmişlerdir.

Küreselleşme sürecinde üniversiteler dışa açılmakta ve yükseköğretim pazarından geniş pay alma yarışına girmektedirler. Özellikle ABD, İngiltere, Avustralya ve kısmen de Kanada, markalaşmış üniversiteleriyle uluslararası eğitim pazarında aslan payını kapan ülkeler olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Bunu gören Hollanda, Fransa ve Almanya gibi Avrupa ülkeleri de bu pazardan pay almak için stratejiler geliştirmektedirler (Egron-Polak, 2005). Son yıllardaki eğilimlere bakıldığında, eğitim pazarının gittikçe genişlediği, hem ekonomik getiri hem de bilgi üretimi ve beyin göçü açısından önemli kaynak sağlayan bir endüstriye doğru evrildiği görülmektedir. Üniversite ve yükseköğretim kurumlarının, uluslararası rekabet ve yenilikçilik açısından önemli imkânlar sunma potansiyeline sahip olduğu ve küresel eğitim endüstrisinden pay alma yarışından kopmamaya çalıştığı bir dönemin eşiğinden geçilmektedir. Yükseköğretim, bilim ve teknoloji alanlarındaki yeni yapılanmalarda bu eğilimler göz ardı edilmemelidir.

Daha önce değinildiği üzere, günümüzdeki yükseköğretim yapılarına bakıldığında tek tip ve standardize edilmiş evrensel bir üniversite anlayışı, biçimi veya pratiği olmadığı görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, üniversite değişik toplumsal, siyasi ve ekonomik amaçlara göre oluşturulmuş farklı biçimlerdeki kurumları ifade etmektedir. Bu farklılık ve çeşitliliğin temelinde yatan şey, birçok ülkede üniversite fikrinin modern devlet fikri ile eşzamanlı olarak gelişmesidir. Özelikle 19. yüzyılda yükseköğretimde yaşanan dönüşümler ile milliyetçilik ve ulus-devlet arasında sıkı bir bağlantı bulunmaktadır. Bir kurum olarak üniversite, 19. ve 20. yüzyılda, ulus-devletin en önemli ideolojik aracı olmuştur (Readings, 1996). 20. yüzyılda yükseköğretimde yapılan reformlar, daha çok refah dev-

letinin gelişimine katkı verecek şekilde gerçekleştirilmişti. Sözgelimi, Amerika'da özellikle Soğuk Savaş döneminin etkisiyle üniversiteler, devletlerin güvenlik kaygılarından dolayı desteklenmişlerdir ve üniversitelere ciddi miktarlarda kamusal kaynaklar aktarılmıştır.

Daha önce değinildiği gibi, yükseköğretim kurumlarında özellikle İkinci Dünya Savaşından sonra ciddi dönüşümler yaşandı. Bu dönüşümlerin en belirgin özelliklerinden biri demografik, toplumsal, ekonomik baskılar ve talepler sonucu üniversite öğreniminin sadece seçkinler ile sınırlı kalmayarak daha geniş kitlelere ve toplumsal kesimlere açılmış olmasıdır. 1960'dan önce yükseköğretim, üniversite kurumuyla neredeyse özdeşti. Özellikle 1960'lı ve 1970'li yıllarda çok sayıda ülkede yükseköğretimde kurumsal çeşitlilik artmıştır (Becher, 2000). İngiltere'de politeknikler ve uzaktan eğitim yapan Açık Üniversite, Fransa'da üniversite teknoloji enstitüleri, Almanya'da *Fachhochschulen*'ler, Norveç'te bölgesel kolejler ve Avustralya'da üçüncü seviye (*tertiary education*) kolejleri örnek olarak verilebilir. Bu tür kurumların ortaya çıkma nedeni, temelde geleneksel üniversitenin pahalı olan araştırma boyutunu öne çıkarmamak ve böylece yükseköğretimi daha az maliyetle öğrencilere sunmaktır. Ayrıca, ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücünü kısa sürede sağlama kaygısı, mesleki eğitimin lise üstü okullarda verilmesini gerektirmiş, mesleki eğitim veren ve üniversite olmayan yükseköğretim kurumlarının sayısını artırmıştır (Kyvik, 2004).

Yükseköğretimdeki öğrenci sayısının artması, merkezi bürokratik işlemlerin sayısını da artırdı ve bu, yükseköğretimde yeni yönetim modellerini beraberinde getirdi. Yükseköğretim kurumları, kurum içi ve dışı faktörlerin neden olduğu değişimlerle başa çıkmaya ve yeniliklere uyum sağlamaya çalışırken, yükseköğretimde liderlik ve yönetim konusu gittikçe belirsizleşen ancak artan oranda da tartışılan bir sorun haline geldi. Üniversitelerdeki yaygın ve baskın "meslektaş" (*collegial*) yönetimi anlayışının yanında, özellikle son yirmi-otuz yılda (profesyonel) şirket yönetimi anlayışı da yerleşmeye başladı. Yükseköğretim yönetim modellerindeki yeni arayışlar bir dizi değişimi beraberinde getirirken, yönetim-liderlik öğelerini sentezleyen/birleştiren, fakülte ve hatta bölüm bazında katılımcı/payla-

şılan liderlik gibi yeni yönetişim modelleri de ortaya çıkardı (Yielder & Codling, 2004).

Yükseköğretimin geniş toplumsal kesimlere açılmasında merkezi hükümetlerin planlamaları ve sağladıkları eğitim sektörünü destekleyen kamu fonlarının önemli bir etkisi olmuştur. Yükseköğretimin yığınsal bir nitelik ve yaygınlık kazanmasında ilk dönemler kamu harcamaları katalizör rol oynamış, ancak zaman içinde bu hizmetleri alan ve faydalanan paydaş kesimlerin katkısı ve katılımı artmaya başlamıştır. 1990'lı yıllardaki rekabet artışı ve öğrenci sayısındaki yükselişle birlikte, kamudan sağlanan gelirlerin yetersiz kalışı, yükseköğretim alanını etkileyerek bazı değişimleri tetiklemiştir. Kamu gelirleri azaldığı için, üniversiteler dışarıdan gelir getiren işlevlere daha fazla yönelmektedir. Dolayısıyla, üniversitenin dışarıdan kaynak yaratamayan kimi geleneksel işlevleri (beşeri bilimlerde ve soyut bilimlerde öğrenci yetiştirmek v.d.) anlamını gittikçe yitirmektedir ve üniversiteler bütçe kısıtlamalarına gitmektedirler. Bunun doğal sonucu olarak da üniversiteler, kaynak yaratmak için şirketleşmekte ve öğrenciler "müşteri" olarak kurgulanmaktadırlar. Bu değişimlere paralel olarak bazı hükümetler neo-liberal yönetme biçimlerini esas almışlardır.[3] Üniversiteler harcamaları sınırlama adına, öğretim üyelerinin kimi sosyal haklarını kısıtlamakta ve gittikçe fazla sayıda yarı-zamanlı öğretim elemanı çalıştırma yoluna gitmektedirler (ayrıca bkz. III. Bölüm'de Amerika Birleşik Devletleri yükseköğretimi).

Yukarıda bahsedilen eğilimlerin yükseköğretimin bugünü ve geleceği açısından önemli sonuçları bulunmaktadır. Geleneksel olarak Amerika'da üniversiteler bir düzine kategoriye ayrılmaktaydı. Araştırma üniversiteleri, liberal eğitim veren okullar, meslek yüksek okulları vs. gibi. Şimdilerde bu kategorilerin anlamını yitirdiği söylenmektedir. Artık Amerika'da üç tür üniversite kurumundan bahsedilmektedir (Finn, 1998). Birincisi, marka üniversiteleridir. Bu marka üniversiteleri isimlerinden ve prestijlerinden dolayı, hâlâ

3. Neo-liberal yönetme, hayatın her alanında kapitalist piyasanın ikame edilmesi gerektiği düşüncesine dayanan yönetim biçimidir. Sözgelimi, Amerika'da neo-liberal yönetim uygulamalarının üniversitelerde etkin olmasıyla birlikte, üniversitenin kaynak yaratmak için "girişimci" olması gerektiği öne çıkmıştır.

geleneksel eğitimi savunurlar. Öğrencileri nispeten gençtir; hocalar (temel bilimler dâhil olmak üzere) araştırma yapar. İkincisi, kitleye hizmet sunan okullardır. Bu okulların çok fazla prestiji yoktur ama milyonlarca insana diploma ve derece verirler. Bunlar da geleneksel akademik değerlere tutunmaya çalışırlar. Üçüncüsü, uygun veya kolay erişilebilir okullar vardır. Çevrimiçi eğitim veren Amerika'nın en büyük özel üniversitesi olan Phoenix Üniversitesi ve meslek yüksek okulları, bu grupta düşünülebilir. Bu okullar hemen işe atılmayı düşünen genç ve orta yaşlılara hitap ederler. Bu okullarda araştırma önemli değildir.

Üniversiteye girenlerin sayısının artmasına paralel olarak, üniversitelere daha fazla miktarda kaynak ayrılmasına mukabil, birim düzeyinde fon oranında düşme yaşanmaktadır. Böylece, üniversitelerin öğrenci başına düşen gelirlerinde azalma gözlenmektedir. Hükümetler, yükseköğretim kurumlarının mali olarak daha etkin ve girişimci olmalarını beklemektedirler. Bu nedenle hükümetler rekabetçi ortamı destekleyen düzenlemeler yapmaktadırlar. Ancak desteklenen rekabetçi ortamın, çeşitliliği artıracağı ve öğrenci seçeneklerinde farklılık yapacağı beklentisinin tersine birçok ülkede tek tipleşmeyi beslediği görülmüştür. Yükseköğretimin yaygınlaşmasıyla birlikte, birçok iş ve meslek için ön lisans veyahut lisans diploması yetersiz kalmaya başlamıştır. Bunun doğal bir sonucu olarak, üniversite mezunları istihdam pazarındaki şanslarını artırmak için lisansüstü eğitim almaya, özellikle de mesleki formasyonlarını geliştirmeye yönelik dereceler veren eğitim programlarına katılmaktadırlar. Bu anlamda üniversite dışında benzer eğitim veren kuruluşların ortaya çıkması bu eğilimleri daha da güçlendirmiştir.

Üniversiteler yaratıcılık, yenilikçilik ve girişimcilik gibi üç temel parametreyi ön plana çıkarmaktadırlar. Bu bağlamda üniversitelere yüklenen roller de yeniden tanımlanmakta, yeni üniversite anlayış ve modellerine vurgu yapılmaktadır. "21. yüzyıl üniversitesi"ne dair tartışmalarda öne çıkan bazı özellikler şunlardır (Duderstadt, 2000; Duderstadt & Wulf, 2002):

- Öğretim üyesi merkezli üniversite anlayışından, öğrenci merkezli üniversite anlayışına geçiş,

- Öğrenim ücretinin, hizmetten yararlananlarca ve özel kesimlerce desteklenmesi,
- Yaşam boyu öğrenmeye odaklanma ve yetişkinler için farklı imkân ve etkinlikler sunabilme,
- İnsanların yaşam biçimlerine ve kariyer ihtiyaçlarına uygun ortamlar hazırlayabilme,
- Bölgesel olmaktan ziyade küresel pazara hitap edebilme,
- Teknoloji aracılığıyla herhangi bir yer ve zamanda öğrenme imkânı sağlayabilme,
- Hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilecek esnek bir yapı ve yeteneğe sahip olma.

Üniversitenin toplumsal taleplere karşılık verebilmesi için, toplumun ihtiyacı olan konularda araştırma/eğitim yapması ve hizmet üretmesi gerekir. Üniversitelerin, bilginin üretim ve dağıtımında kontrolü elinde tutan öncü bir rol üstlenmesi beklenmektedir (Denman, 2005). Yeni yüzyılda dünya ölçeğinde evrensel ve uluslararası nitelikte üniversitelerin sayısının artması öngörülmektedir. Buna paralel olarak, yeni bölgesel üniversiteler oluşmakta, üniversitelerin uluslararası etkinlikler ve ağlar oluşturdukları gözlenmektedir. Bunların yanı sıra, yeni yüzyılda eğitimden yararlananların eğitimin bedelinin önemli bir kısmını ödemeleri gerektiği anlayışı yaygınlaşmaktadır.

Üniversitelerin küresel topluma hizmet edebilmeleri için yerleşik birçok değerlerini, akademik programlarını, organizasyon yapılarını, finans sistemlerini, hizmet sunma yöntemlerini yeniden gözden geçirmeleri gerekli görülmektedir. Bugün dünya nüfusunun yaklaşık yarısı, 20 yaşın altındadır. İki milyar insan ise 13–19 yaş arasındadır. Bunların büyük bir kısmı, Asya, Afrika ve Latin Amerika'da yaşamaktadır. 1960'lardan itibaren, özellikle İngiltere'deki Açık Üniversite'nin başarılı uygulamaları sonucunda, gelişmekte olan ülkelerdeki üniversiteler, yükseköğretim kapasitelerini artırmak için çeşitli uzaktan eğitim okulları kurmuşlardır. Türkiye'deki Açıköğretim Fakültesi, Çin'deki TV Üniversitesi, Hindistan'daki İndira Gandhi Milli Açık Üniversitesi ve İran'daki Peyami Nur Üniversitesi bu okullardandır. Bu okullar "mega-üniversite" olarak anılmaktadırlar ve bu okulların

her birinin öğrenci sayısı yüz binin üzerindedir (Daniel, 1996). Genel olarak üniversitenin belirli insanların çıkarlarına hizmet eden bir kurum olmaktan çıkarılıp toplumun büyük bir kesiminin ihtiyaç ve taleplerini karşılayacak bir yapıya kavuşturulması gerekli görülmektedir.

Son yıllarda önem kazanan unsurlardan biri de yükseköğretim kurumlarının kalite denetimidir. Bölgesel ve küresel rekabetin hızlandığı günümüzde, rekabet gücünün yükseltilmesine, bilgi ekonomisinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde organize edilmesine ve stratejik hedeflerine ne ölçüde ulaştıklarının ölçülmesine katkıda bulunmak amacıyla, üniversitelerin kalite güvencesi kapsamında bağımsız dış kuruluşlarca denetlenmeleri, çeşitli parametrelere göre performans ve kalite değerlendirmelerinin yapılması kaçınılmaz görünmektedir. Bağımsız/dış değerlendirme, yükseköğretimde kalitenin artırılmasına, kalite ve standartlar konusunda kamuya açık bilgilerin oluşmasına, akreditasyonun sağlanmasına, paydaş kişi/kurumlara karşı hesap verilebilirliğin sağlanmasına ve yükseköğretimin planlamasına yardımcı olur (Billing, 2004).

### *2.4. Toplumsal Bir Kurum ve Endüstri*

Yükseköğretimin, ulusal rekabet gücünü artıran bir endüstri ve küresel pazarda satılabilen kazançlı bir hizmet olarak görülmesi, kültürel ve toplumsal amaçlarını geri plana itmiştir. Birçok ülkedeki yükseköğretim politikaları Keynesçi refah devleti ilkelerinden uzaklaşarak, neo-liberal piyasa mekanizmaları tarafından belirlenmeye başlanmıştır. Dahası, yükseköğretim kurumlarının özerkliklerinin artmasına mukabil, devletlerin yükseköğretim üzerindeki denetimi artmıştır. Yakın geçmişte ABD başta olmak üzere gelişmiş ülkelerde üniversiteler, bazı programlarını kapatmış, kimi dersleri kaldırmış, yeni dersler eklemiş, yeni programlar açmış, yeni kadrolar istihdam etmiş, ek gelir sağlayıcı bazı faaliyetlere yönelmiş ve bunlara bağlı olarak akademik ve kurumsal yapılarında değişikliklere gitmişlerdir. Bu değişiklikler, üniversiteleri bir ikilemle karşı karşıya getirmiştir. Çünkü bu gelişmeler, yükseköğretimin toplumsal bir kurum olma anlayışını zayıflatmış ve bir endüstri kurumuna dönüşme sürecini güçlendirmiştir. Dahası, bu iki tip meşrulaştırma yaklaşımı arasın-

da bir gerilim söz konusudur (Baert & Shipman, 2005; Brint, 2005; Gumport, 2000; Tilak 2004). Özetle, bugün hemen bütün ülkelerde yükseköğretim alanı, bazı tercihlerle karşı karşıyadır. Bunlar, devlete bağlı üniversite ya da özel üniversite, kaynak yönünden devlete bağımlı ya da kaynaklarını kendisi sağlayan üniversite, toplumsal değerlere bağlı ya da piyasa değerlerine bağlı üniversite olma gibi tercihlerdir.

1970'li yıllardan itibaren eğitimde talep artışına da bağlı olarak birçok ülkede eğitimde finans krizi yaşanmaya başlanmıştır. Bu kriz, yüksek enflasyon, merkezi bütçeden ayrılan kaynakların yetersizliği, artan öğrenci sayısı, öğrenci başına harcamalarda düşüş, kaynakların sektörler arasında eşit şekilde dağılmaması, eğitim yatırımlarında eşitsizlik ve yetersizlik gibi birçok şekilde tezahür etmiştir. Merkezi hükümetlerin yükseköğretimdeki rolü yeniden tanımlanmaya başlanmıştır. Bu anlayış, geçen yüzyılda özellikle ABD yükseköğretim sisteminde baskın bir şekilde ortaya çıkmıştır. Avrupa'da ve gelişmekte olan ülkelerde, bu süreçte bir kültür şoku yaşanmış, birtakım gerilim ve çatışmalar yaşanmıştır. Daha önce işaret edildiği üzere, eğitimi bir sosyalleşme, bütünleşme ve uyum sağlama aracı olarak görenlerin yanında, eğitimi bir yatırım, ekonomik kalkınma ve gelişme aracı olarak görenler de vardır. İnsan sermayesi kuramcıları, ekonominin gelişmesiyle toplumsal gelişmenin de sağlanabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu yaklaşımın hâkim olmasıyla beraber, bu süreçte pek çok yükseköğretim kurumu, kendini eğitim-ekonomi ilişkileri bağlamında yeni işlevlerle tanımlamaya başlamıştır. Böylece sosyal demokrat politikalar, yerini piyasa merkezli politikalara bırakmıştır (Gumport, 2000; Tilak 2004).

Yükseköğretim, toplumsal bir kurum olarak görüldüğünde, özellikle toplumsal işlevleriyle tanımlanmaktadır. Toplumsal kurum, kendi yaşamını sürdürmek, yeniden üretmek veya uyarlamak için toplum tarafından geniş ölçüde paylaşılan değerlere göre örgütlenmiş bir faaliyet alanı olarak görülebilir. Bu çerçevede, toplumsal bir kurum olarak üniversitelerin işlevleri, bireysel öğrenmenin ilerletilmesi, insan kaynaklarının geliştirilmesi, vatandaşların sosyalleştirilmesi, bilginin korunması ve devlete bağlılığın meşrulaştırılıp

güçlendirilmesi olarak sıralanabilir (Gumport, 2000). Son yıllarda özellikle Amerika'da ortaya çıkan genel eğilimle birlikte, yükseköğretimin toplumsal bir kurum olarak görülmesinden, bir endüstri olarak görülüp tanımlanmasına geçiş sözkonusudur. Buna göre yükseköğretim kurumları, ekonomik bir sektör olarak görülmeye başlandı. Böylece üniversiteler, mal ve hizmet üretimi yoluyla ekonomiye katkı yapan kurumlar olarak tanımlandı. Bu durum elbette uzun bir sürecin sonucu olarak ortaya çıktı. Bir başka ifadeyle, çok uzun yıllar boyunca bir kamu hizmeti olarak görülen ve devlet tarafından finanse edilen yükseköğretim, artan talep ve harcamalarla beraber, hükümetler masrafların bir kısmını öğrencilerden karşılamayı tercih etmeye başlamışlardır.

Çin'de üniversite öğrencisi sayısı 1998'den 2004'e kadarki sürede neredeyse iki katına çıkmış, buna karşılık, 1990'dan 2001'e kadarki sürede yükseköğretim harcamalarının kamu tarafından finanse edilen kısmı % 99'dan % 55'lere düşmüştür (Bollag, 2007). Amerika ve Japonya gibi ülkeler öğrenciyi yükseköğretim finansmanına ortak ederek, yükseköğretimdeki okullaşma oranını artırmışlardır. Nitekim Japonya, Avustralya ve Amerika'da yükseköğretim harcamalarının % 50'sinden fazlası özel sektör tarafından karşılanmaktadır. Avrupa ülkelerinin hemen tamamında yükseköğretim hâlâ bir kamu hizmeti olarak görülmekte ve ağırlıklı olarak devlet tarafından finanse edilmektedir. Avusturya, Danimarka, Norveç ve Portekiz gibi ülkelerde yükseköğretim harcamalarının % 10'undan az bir kısmı özel sektör tarafından karşılanmaktadır. Finlandiya ve İsveç gibi nüfusu nispeten az olan ülkeler ise, eğitime çok büyük miktarlarda kamu harcamaları yapmışlardır ve bu ülkelerde yükseköğretimde okullaşma oranları Amerika'dan daha iyi durumdadır (Labi, 2006).

Eğitimin bir *hizmet* mi yoksa *mal* mı olduğu konusundaki tartışmalarda iki uç eğilim ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, eğitimin kamu tarafından sunulması gereken bir hizmet olduğunu savunurken, diğer bir grup günümüz koşullarında eğitimin bir mal olarak tanımlanabileceğini, bunu satın almak isteyenlerin de bedelini ödemesi gerektiğini savunmaktadır. Bireyler kendi geleceklerine yatırım yaptıklarından, bu bireylerden harç alınması gerektiği dü-

şünülmektedir. Neredeyse bütün gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitim, yükseköğretim de dâhil olmak üzere ağırlıklı olarak hâlâ kamu tarafından sunulmaktadır. Bunun temel nedeni, eğitimin sadece bireysel değil, aynı zamanda toplumsal sonuçlarının da olmasıdır. Bununla birlikte, Hindistan, Filipinler Cumhuriyeti ve Bangladeş gibi gelişmekte olan kimi ülkelerde, öğrencilerin çoğu özel üniversitelere devam etmektedirler. Bunun sebebi, özellikle gelişmekte olan ülkelerde devletin, eğitim konusunda giderek artan bir kaynak yetersizliği ile karşı karşıya olmasıdır. Eğitimin kâr amacı gütmeyen bir girişim olarak görülmesi, onun birtakım bireysel, toplumsal ve ekonomik yararları olmadığı anlamına gelmez. Bununla birlikte eğitimin giderek bir mal olarak tanımlanması ve eğitim piyasasının oluşması sonucu, artık özel sektör de bu alana ciddi yatırım yapmaktadır.

21. yüzyılın ilk çeyreğinde ekonomi, siyaset, bilim ve kültür gibi alanlarda yaşanan karmaşık değişimler, bir taraftan bilgiye dayalı küresel ekonomi ve rekabetin gerekleri doğrultusunda adımlar atılmasını gerektirirken, diğer yandan bu ekonomik amaçlar yanında üniversitelerin kültürel, ahlaki ve entelektüel amaçlarının da sürdürülmesi kaygısını gündeme taşımaktadır. Üniversiteler küresel ekonominin hem aktörleri hem de seyircileri konumundadır. Bir başka ifade ile hem yaşanılan değişimin gerisindeki itici ve yenilikçi güçtürler hem de dünyamızı dönüştüren güçlere tabidirler (Egron-Polak, 2005).

Türkiye'de de eğitim, genellikle kamunun sunması gereken bir hizmet olarak algılanmakta ve bir kamu hizmeti olarak sunulmaktadır. Buna bağlı olarak, yükseköğretime ayrılan kaynakların çoğunluğu kamudan karşılanmaktadır. Türkiye'de özel eğitim kurumlarının sayısı, Batı ülkeleriyle karşılaştırıldığında oldukça sınırlıdır. Çünkü Anayasa'ya göre, vakıf üniversiteleri kâr amacı güdemezler. Özel üniversitelere izin verilmemesinin nedenlerinin, kâr amacı güden kurumların kaliteyi düşüreceği inancı ve eğitim kurumlarını denetim altına alma isteği olduğu söylenebilir. Türkiye'de üniversiteler, sınırlı bir gruba eğitim sunan yer olarak görülmüştür. Ancak Türkiye dâhil hemen bütün ülkelerde kitle eğitiminin gelişmesine bağlı olarak üni-

versiteler, toplumun her kesimine ve her yaş grubuna açık kurumlar haline gelmeye başlamıştır.

Piyasa ilişkileri ve şirketleşmeden bağımsız bir yükseköğretimi düşünmek hâlâ mümkün müdür? Bu soruya cevap vermek için, önce Amerika'daki üniversite ve sanayi ilişkilerine bakılacak, ardından da Türkiye'deki durum ele alınacaktır.

Özellikle ABD gibi ülkelerde üniversitelerin yeniliklere imza atması, iş dünyasına yetişmiş eleman sağlaması ve sanayi ile işbirliğine gitmesi beklenmektedir (Geiger ve Sa, 2008). Çünkü küresel ekonomideki değişimler, ABD gibi ülkeleri sofistike bilginin, teknolojinin ve yeniliklerin üretilmesi ve kullanılmasına bağımlı kılmaktadır. Ayrıca, bilimdeki gelişmeler teknolojik yenilikleri kolaylaştırmıştır. Dahası, eyaletler teknolojiye dayalı ekonomik gelişmeyi tetikleyebilecek çalışmaları teşvik etmektedirler. Sanayi paralarının üniversitelere aktarılması, üniversitedeki araştırmacılara büyük fırsatlar sunmuş ve bu sayede, sözgelimi, tıp bilimi ve pratiğinde ciddi ilerlemeler yaşanmıştır. 1970'lerde Amerikan ekonomisinin yavaşlaması ve Amerika'nın uluslararası alandaki rekabeti koruma isteği, Amerikan Kongresini yeni arayışlara itmiştir. Bu amaçla Kongre, Bayh-Dole Yasasını 1980'de kabul etmiştir. Bu yasa sayesinde üniversiteler kamu paralarıyla yaptıkları araştırmalar neticesinde elde ettikleri sonuçların patent hakkını kendi adlarına almaktadırlar. Bu arada özel şirketlerin akademik araştırmalara verdikleri destek de artmıştır. Bu destek, 1970'lerin sonunda % 2,3 iken, 2000'li yıllarda % 8'i aşmıştır. Bayh-Dole Yasasının ve şirketlerin üniversitelerdeki yatırımlarının, yeni ürünler ve teknolojiler olarak amacına ulaştığı düşünülmektedir (Bok, 2003). 2000'e gelindiğinde üniversiteler, patent sayılarını on katına çıkarmış ve lisans gelirlerinden yıllık ortalama bir milyar dolar kazanmaktadırlar. Bununla birlikte, ortada son derece önemli bir sorun vardır: Az sayıdaki sıra-dışı patentten elde edilen ciddi gelirler, yine az sayıdaki üniversite tarafından paylaşılmaktadır. Bu yüzden birçok üniversite, lisanslardan önemli bir gelir elde edememiştir.

Üniversite–sanayi ilişkilerinin yanında, üniversitelerin doğrudan ticarileşmesi de söz konusudur. Üniversitenin ticari faaliyetlerde bu-

lunması aslında yeni değildir. Yeni olan, üniversitenin her alanında ticari bir kaygının ortaya çıkması ve üniversitenin ürünlerini ticari kâra dönüştürme isteğidir. Şimdilerde başta biyokimya, genetik, bilgisayar ve muhtelif mühendislikler olmak üzere sayısız alanda çalışan araştırmacılar, ürettiklerini kâra dönüştürme peşindedirler. Üniversiteler kendi adlarının şapka, tişört ve kupa gibi ürünlere konulmasının lisans haklarını almış, üniversite yerleşkelerindeki binalarını ticari amaçlar için kullanıma açmış ve daha fazla kâr için kitapçılarını şehir merkezlerine taşımışlardır. Kamu desteğinin azalması, girişimciliğin 1980'lerde popüler olması, akademik değerler hakkında netlik olmaması, kurumlar arası rekabet ve teknoloji tabanlı yeni bilgi ekonomisinin sunduğu fırsatlar şirketleşmeyi tetiklemiştir. Şirketleşme, ticari potansiyeli olan bazı uygulamalı araştırmaların, diğer araştırma konularına göre daha ayrıcalıklı olmasına yol açmaktadır. Üniversitenin kuramsal ve uygulamalı çalışmalar arasında bir denge kurması güçleşmektedir. Şirketleşme kısa vadede üniversiteye maddi kaynak sağlamaktadır fakat tamamen pragmatik bir üniversitenin, uzun vadede bilimsel olarak başarılı olması mümkün değildir (Bok, 2003).

Üniversitelerde serbest piyasa ölçüleri baskın olduğu zaman, okullar hem eğitim misyonlarını yerine getirmede hem de teknolojik yenilik yapma noktasında sorunlar yaşayabilmektedirler. Nobel ödüllü biyokimyacı Paul Berg'in anlattığı bir anekdot, üniversite araştırmalarının özel şirketler tarafından desteklenmesinin, bilimsel başarıyla sonuçlanması noktasındaki sınırlarını ortaya koymaktadır (Pres & Washburn, 2000). Berg'in DNA üzerine çalışmaları, milyar dolarlık bir endüstri doğurmuş ve şimdilerde örnek üniversite-endüstri işbirliği olarak gösterilmektedir. Berg'e göre, eğer araştırmalar endüstriye bırakılsaydı, biyo-teknoloji devrimi olmayacaktı. Çünkü firmalar açıkça kâr getirmesi muhtemel olmayan konuları desteklemezler. Nitekim firmalar, biyo-teknolojiyi mümkün kılan temel araştırmaları desteklemediler. Berg, kendi buluşunu yaptıktan sonra bir ilaç firmasında konuşma yapar ve kendisiyle aynı fikirler üzerinde çalışmış bir genç bilim adamıyla buluşur. Genç bilim adamı, konu üzerinde 6–7 ay çalıştıktan sonra bazı sorunlarla karşılaşır ve firma genç bilim adamının konuya devam etmesini istemez. Bu, ticari firmaların bilime desteklerinin sınırlarını yansıtan bir örnektir. Akademik

araştırmaların bazı firmalar tarafından denetime tabi tutulması ile yayınları geciktirmesi ve hatta sonuçları çarpıtması, bilimsel açıklık, nesnellik ve bağımsızlık gibi hususlar açısından sorunludur (Bodenheimer, 2000; Bok, 2003).

Yükseköğretimin, toplumsal getirisi olan bir kamu hizmeti olması ve dolayısıyla yükseköğretimin finansmanının ağırlıklı olarak devlet tarafından karşılanması gerektiği hususunda ısrar etmek için önemli nedenler vardır. Sözgelimi Brown (2000), kamu paralarıyla finanse edilen araştırmaların daha etkili ve verimli olduğunu anlatmak için sağlık sistemiyle bir analoji yapmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri, gelişmiş ülkeler içerisinde milli bir sağlık sistemi olmayan tek ülkedir. Sağlık sektörü, çoğunlukla özel sektörün elindedir. Amerika, milli gelirinin % 15'ini sağlığa harcamaktadır ve halkın yaklaşık dörtte biri sağlık sigortası sahibi değildir. Öte yandan, Kanada'da herkes sigortalıdır ve bu, milli gelirin % 9'u ile karşılanmaktadır. Kanada'da kanser teşhisi konan hastalar Amerika'da teşhis konanlara göre, ortalama 14 ay daha uzun yaşıyorlar. Brown'a göre, ilaç fabrikalarında yapılan araştırmalara göre, kamu paralarıyla yapılan araştırmalar daha ucuz ve güvenlidir.

Türkiye açısından, üniversitelerin piyasa ile olan ilişkilerine bakılacak olursa, Amerika'dakinden çok daha farklı bir tablo ile karşı karşıya olunduğu görülecektir. Amerika'da üniversiteler sanayi ile ilişkilerini oldukça ilerletmiş ve hatta üniversiteler şirketleşmeye doğru gitmişlerdir. Türkiye'de ise üniversiteler, bulundukları bölgelerin ekonomik ve toplumsal ihtiyaçlarına karşı genellikle kayıtsız kalmış ve hatta bu kayıtsızlıkla övünmüşlerdir. Şirketleşme, üniversitelerin tamamen kâr mantığı ile hareket etmesi olarak ele alınırsa şayet, Türkiye'de üniversitelerin ihtiyaç duyduğu şey, şirketleşme değil, üniversiteler ile üniversitenin bulunduğu bölgedeki toplum ve iş dünyasının ilişkilerinin güçlendirilmesidir. 5. Bölümde ele alınacağı üzere, Türkiye'de üniversite ile ekonominin ilişkileri oldukça zayıftır ve bu ilişkilerin güçlendirilmesi gerekmektedir. Dünyanın her yerinde üniversiteler bulunduğu bölge ve üniversitenin ekonomik ihtiyaçlarını karşılama ve milli kalkınmaya katkı yapmakla yükümlüdürler.

### *2.5. Yönetim ve Liderlik*

Üniversitelerde idari ve akademik kadro genellikle birbirinden ayrıdır. Bu iki grup, birbirine paralel yapılar olup, yaklaşım biçimleri ve mesleki kültürleri farklıdır. Yükseköğretim sistemlerinin yapı ve işleyişleri, ülkeden ülkeye benzerlikler yanında farklılıklar da göstermektedir. Dünyada meydana gelen yeni siyasi, toplumsal ve ekonomik gelişmelere paralel olarak, geçen yüzyılın özellikle son çeyreğinden itibaren bütün ülkelerin yükseköğretim kurumlarında büyük yapısal değişiklikler meydana gelmeye başlamıştır. Üniversite yönetiminde geleneksel model, meslektaş yönetimi modeli olarak tanımlanır. Ülkelere göre değişmekle birlikte, yönetimde meydana gelen değişmeler iki boyutta toplanmaktadır. Bunlar, yöneticinin üniversite yönetiminde gücünün artırılması ve buna paralel olarak üniversite dışından bireylerin temsilci olarak katıldığı yönetim ve denetim kurullarının üniversite üzerindeki etkilerinin arttırılmasıdır.

Yükseköğretimin yönetim modelinde "profesyonel" (*managerial*) tarzın belirginleşmesiyle birlikte "yönetim" (*management*) ve "akademik liderlik" terimleri de ön plana çıkmaya başlamıştır. Yönetim, kurumlar içinde kaynak, sistem ve görevlerin kurumsal amaçlar yönünde yönlendirilmesini kapsar. Liderlik ise, insanlarla ilgili bir kavram olarak bu süreçte insanların bir lider etrafında ortak hareket etmelerini ifade eder. Yönetim, kaynaklar, kadro, mekânlar, stratejik ve operasyonel planlama gibi konular üzerinde yoğunlaşır. Akademik liderlik ise, kurumsal misyon ve akademik öncelikleri belirleme, takım oluşturma, diğerlerine ilham verme, öğretim, araştırma ve öğrenci danışmanlığı yapma, akademik programlar hakkında karar verme, ders dağılımı, ders içerikleri ve ders planlaması gibi konulardaki sorumlulukları kapsar. Eğitim ortamında profesyonel rol daha çok finans, istihdam, kaynakların ve mekânın etkin kullanımı, stratejik ve operasyonel planlama fonksiyonlarını içerirken, akademik rol öğretim, burs, araştırma, müfredat ve ders içeriklerinin belirlenmesi gibi konularda önceliklerin belirlenmesi ve planların yapılmasını içerir (Yielder & Codling, 2004).

Yükseköğretimdeki profesyonel liderlik, hiyerarşik bir yapıya dayalıdır ve yukarıdan atama ile gerçekleşir. Dolayısıyla profesyonel yö-

neticinin veyahut liderin otoritesi, atandığı pozisyonun taşıdığı güce veya yetkiye dayanır. Akademik liderlik ise, yukarıdan atama ile ve aşağıdan yukarıya verilen destekle gerçekleşir ve bilgi birikimi, deneyim ve uzmanlık otoriteye kaynaklık eder. Bazı ülkelerde belirgin bir şekilde etkisini gösteren profesyonel liderlik anlayışı, akademik geçmişi veya deneyimi olmayan profesyonel "yönetim gruplarının" üniversite yönetiminde etkin oldukları bir modelin ön plana çıkmasını doğurmaktadır. Günümüzde etkin, verimli ve sonuca odaklı bir yükseköğretim modeli için akademik ve profesyonel liderlik rollerinin belirgin şekilde tanımlanması, ayrıştırılması ve belirli ilkeler çerçevesinde "ortak liderlik" anlayışının geliştirilmesi önerilmektedir. Böyle bir liderlik anlayışının başarılı olması için, hem akademik hem de profesyonel liderliğe kurumsal olarak değer verilmesi ve bunun kurumsal yönetime yansıtılması gerekir (Yielder & Codling, 2004).

Avrupa ülkelerindeki yükseköğretim kurumlarının başında, "Rektör", "Başkan" veya "Vice-Chancellor" (devlet başkanının üniversitedeki vekili anlamında Yardımcı-Şansölye) bulunur. Avrupa'da ve dünyanın birçok ülkesinde üniversitenin lideri olan başkan veya rektör, bir kurul veya kişi tarafından görevine atanır. Bazı ülkelerde ise üniversite liderleri atanmaktan çok genellikle kurum içindeki bir kurulun üyelerinin veya öğretim üyelerinin oylarıyla seçilmektedir. Slovenya'da rektör öğretim üyeleri ve öğrenciler tarafından seçilir; Yunanistan'da öğretim üyeleri, öğrenciler ve diğer personel tarafından seçilir; Danimarka ve İngiltere'de üniversite başkanını atayan kurulun üyelerinin çoğu dışarıdandır. Avusturya ve Hollanda gibi ülkelerde ise başkanı atayan kurulun tamamı dışarıdandır. İsveç'te rektör hükümet tarafından atanmaktadır. Diğer bazı Avrupa ülkelerinde ise yükseköğretim kurumunun başkanı kurum tarafından seçilir veya tavsiye edilir fakat bu seçim veya tavsiye, hükümet (Çek Cumhuriyeti'nde ve Slovakya'da Cumhurbaşkanı) tarafından onaylanmalıdır (Eurydice, 2008). Ancak son zamanlarda birçok ülkede rektör veya başkanın seçilerek tayin edilmesinden, üyelerinin çoğunluğunu dışarıdan kişilerin oluşturduğu kurullar tarafından atanmasına doğru bir geçiş olduğu gözlenmektedir (bkz. **Tablo 4**). Bununla birlikte, atamalarda güçlü bir akademik geçmiş, baskın bir ölçüt olmaya devam etmektedir (OECD, 2003).

**Tablo 4**: Bazı ülkelerde yükseköğretim kurumlarına rektör belirleme süreci.

| Ülkeler | Üniversite Rektörünün Belirlenme Süreci | Hükümet Onayı | Görev Süresi | Yeniden Atanma |
|---|---|---|---|---|
| **Seçim yapılan ülkeler** | | | | |
| Finlandiya | Akademik kadro ve birim yöneticileri | Hayır | 5 | Evet |
| Fransa | Kurul veya Konsey | Hayır | 5 | Hayır |
| Japonya (ulusal) * | Akademik kadro | Evet | 4 | Değişik |
| Kore (ulusal) | Devamlı statüde öğretim elemanları | Evet | 4 | Değişik |
| İsviçre | Senato veya Geçici Komite | Evet | 5 | Evet |
| Türkiye | Öğretim üyeleri | Evet ** | 4 | Evet |
| **Atanan ülkeler** | | | | |
| Avustralya | Üniversite Konseyi (çoğu üye dışarıdan) | Hayır | 5–7 | Evet |
| İrlanda | Yönetim Kurulu (yaklaşık % 50 üye dışarıdan) | Hayır | 10 | Hayır |
| Hollanda | Danışma Kurulu (beş üye bakanca atanır) | Hayır | 4 | Evet |
| İsveç | Yöneticiler Kurulunun (Mütevelli Heyeti) önerisiyle Hükümet | Evet | 6 | Evet |
| İngiltere | Yöneticiler Kurulu (çoğu üye dışarıdan) | Hayır | 7 | Evet |
| ABD (kamu) | Eyalet hükümetlerinin (valisinin), üyelerini atadığı Mütevelli veya İdare Heyeti | Hayır | Değişik | Değişik |
| **2003'te reform yapılan ülkeler (Eskiden seçim yapanlar)** | | | | |
| Avusturya | Senatonun önerdiği üç aday arasından, üyeleri dışarıdan olan Üniversite Konseyi | Hayır | 4 | Evet |
| Danimarka | Üyelerinin çoğu dışarıdan olan Kurul | Hayır | 4 | Evet |
| Norveç | Dışarıdan üyelere sahip Yürütme Kurulu Bakan'a öneride bulunur, Bakan atar | Hayır | 3–4 | Evet |

* : Japonya'da Üniversite Başkanı 2003 öncesi dönemde seçilirken, şimdi atama ile belirlenmektedir (bkz. III. Bölüm).

** : Türkiye'de rektör atamasında hükümet onayı söz konusu değildir. Rektör seçimi sonucunda en çok oyu alan altı aday YÖK tarafından üçe indirilerek Cumhurbaşkanı'na gönderilir. Cumhurbaşkanı, üç kişiden birini rektör olarak atar. Yeni kurulan üniversitelerde ise, YÖK üç aday belirlemekte ve Cumhurbaşkanı, üç kişiden birini rektör olarak atamaktadır.

**Kaynak**: OECD, 2003.

Çoğu Avrupa ülkesinde rektörlük rekabete açıktır. Avrupa üniversitelerinde geleneksel olarak, üniversite rektörlerinin yetkileri sınırlıydı fakat kurumsal özerkliğin artmasıyla birlikte rektörlerin yetkileri de artırıldı. Rektör, kurumun hukuksal ve mali antlaşmalarına imza atar ve kurumun stratejik etkinliklerini planlar. Yükseköğretim kurumlarının günlük işlerinin yürütülmesinde, rektör vekilleri, rektör yardımcıları, genel sekreter, öğrenci işleri ve mali işlerden sorumlu kişiler görev alır.

Yukarıda değinildiği üzere, Slovenya ve Yunanistan dışında Avrupa'da sadece öğretim üyelerinin kendilerinin seçtiği kişilerce yönetilen üniversite neredeyse kalmamıştır. Amerika Birleşik Devletleri gibi mütevelli heyetiyle yönetilen ülkelerde, başkan dışarıdan atanır. Yönetimde, üyelerinin çoğu üniversite dışından atanmış mütevelli heyeti söz sahibidir. Kıta Avrupası ülkelerinde özellikle ilgili eğitim bakanının yükseköğretim kurumları üzerinde geniş yetkisi vardır. Örneğin, Almanya'da rektör, öğretim üyeleri, öğrenciler, asistan ve idari personel temsilcilerinden oluşan küçük bir heyet tarafından seçilir ve atama için eyalet eğitim bakanının onayına sunulur. Bakanın veto etme yetkisi vardır. Almanya'da her üniversiteye eyalet eğitim bakanı, üniversite bütçesini dağıtan ve denetleyen bir *Kanzler* tayin eder. Kıta Avrupası ülkelerindeki üniversitelerin hemen hepsinde *Rektor*, *Präsident* veya *Président* dışında doğrudan eğitim bakanınca atanan *Kanzler* ile eşdeğerde ve genellikle idari ve mali konulardan sorumlu bir yönetici bulunur (Doğramacı, 2007).

### *2.6. Kalite ve Mali Kaynak Sorunu*

Son yıllarda dünyada yükseköğretimle ilgili olarak yapılan önemli tartışmalardan biri de nitelik, kalite ve akreditasyon kavramları çevresinde yapılmaktadır. ABD'de yükseköğretimle ilgili akreditasyon kurumlarının yaklaşık yüz yıllık geçmişi vardır. İngiltere'de 1960'lı yıllarda kurulan Ulusal Akademik Ödüller/Dereceler Konseyi (CNAA), üniversite dışındaki yükseköğretim kurumları için kalite güvence sistemi ile ilgili standartlar oluşturmaktan sorumludur. Yükseköğretimde mali denetim için de, 1992'de kalite güvence sisteminin bir parçası olarak, hükümet tarafından Fon Konseyi kurulmuştur. 1990'lı yıllarda, çoğu OECD ülkesinde ulusal kalite değerlendirme birimleri oluşturulmuştur.

Ülkeler, kalite güvence sistemlerini farklı biçimlerde farklı adlar altında oluşturmuşlardır. Bunların çoğu hükümetler tarafından kurulmuş bağımsız kuruluşlardır. Bazı ülkelerde tek bir ulusal kalite değerlendirme birimi olmasına karşılık, kimi ülkelerde birden fazla birim bulunmaktadır. Özellikle federal yapıdaki ülkelerde (ABD, Almanya, Meksika) birden fazla kalite değerlendirme kuruluşu vardır. Bazı ülkelerde (Avusturya) kalite güvence sistemiyle ilgili düzenle-

meler belirli okullarla (örneğin özel kurumlar) sınırlıdır. Bu kurumların kalite değerlendirme yöntemleri de birbirlerinden farklı olabilmektedir. Bunların da kimisi kurum üzerinde (Avustralya), kimisi program üzerinde (Hollanda) bazıları da her ikisi üzerinde (birçok ülkede böyledir) yoğunlaşmaktadırlar. Genel olarak kalite güvence sistemleri öğretim, araştırma ve yönetim olmak üzere kurumun performansını üç yönden değerlendirmektedir. İngiltere'de bir kurumun kalite değerlendirmesi sonuçları ile o kuruma ayrılan bütçe arasında doğrudan bir ilişki vardır (OECD, 2003).

Bütün bu durumlara bağlı olarak, yükseköğretimde kalitenin hangi değerlere ve ilkelere bağlı olarak kim tarafından değerlendirilmesi gerektiği sorusu gündeme gelmektedir. Bu konuda verilen cevaplar, ağırlıklı olarak "devlet" demektedir. Ancak bunun, kurumlar üzerinde doğrudan denetim yerine, kalite güvencesiyle ilgili mekanizmaları ve prosedürleri oluşturmak yoluyla yapılması öngörülmektedir. Burada gündeme gelen bir sorun, artan kurumsal özerklik ile kalite güvence sistemlerinin birleştirilmesi ve üniversitelerde kaynak sağlama ve dağıtmada yetkili olan üst yönetimlerin tavrıdır. Bu durum, üniversite içindeki güç yapısının gözden geçirilmesini de zorunlu kılmaktadır (OECD, 2003).

Son yıllarda dünya ölçeğinde üniversitelerde finans yönünden bir daralma, merkezi bütçeden ayrılan kaynaklarda bir azalma yaşandığı bilinmektedir. Bu nedenle üniversiteler, giderek artan bir biçimde kaynak arayışı içerisine girmektedirler. Özel finansal destek ve fon sağlama konusunda üniversiteler arasında bir yarış yaşanmaktadır. Bu konularla ilgili özel komiteler oluşturulmakta ve politikalar geliştirilmektedir. Bu bağlamda girişimci üniversite ve girişimci yönetim kavramları gündeme gelmekte ve özel sektörün giderek gelişmesiyle birlikte, özerklik konusunda da bir gerilim yaşanmaktadır. Üniversitelerde kaynak sağlama ve kaynakların dağıtımı, aslında ortak sorunlardan biridir. Örneğin, öteden beri ABD'de üniversiteler, üniversite dışından kaynaklar bulma konusunda teşvik edilmektedirler (Dougherty, 2004). Amerika'da son yirmi yıldır kurumsal performans temelli bütçe uygulaması yaygındır. Ayrıca, üniversiteler artan öğrenci sayısı ve maliyet karşısında katkı paylarını artırma ve özel kaynaklar aramaya mecbur kalmışlardır.

Kamu kurumları bütçelerinin çoğunu merkezi hükümetten almaktadırlar. Özel kurumlar katkı payı, özel bağış ve yatırım gelirlerine sahiptirler. Genel bir eğilim olarak özel üniversitelerde devletten yardım alırlar, fakat aldıkları yardım kamu kurumlarına göre daha az orandadır. Kamu kurumları ve özel kurumlar, sundukları hizmetlerden de gelir elde ederler. Kamu kaynaklarındaki azalmayla birlikte, finansmanda önemli değişmeler olmaktadır. Öğrenci yardımlarının miktarı değişmektedir. Burslara karşılık krediler artmakta ve performansa dayalı bütçe uygulaması yaygınlaşmaktadır. Daha önce de vurgulandığı üzere, azalan kaynaklar üniversiteleri yeni arayışlara sevk etmektedir. Üniversiteler gelir artırmak için katkı paylarını artırmakta, zengin öğrenciler çekmeye çalışmakta, yeni programlar açarak öğrenci çekmeye çalışmakta, girişimci pazarlama stratejilerinden ve kaynak arayışlarından (araştırmalar için ortak bulma gibi) yararlanmaktadırlar. Bunun yanında, yarı zamanlı personel istihdam etme ve dışarıdan hizmet satın alınması gibi maliyet düşürücü yollara başvurulmaktadır (Dougherty, 2004).

Avrupa'daki üniversitelere kamu kaynakları, eğitim bakanlığı, diğer bakanlıklar ya da ajanslarla tahsis edilmektedir. Bunun yanında üniversitelerin patent hakları, öğrenci katkı payları, sürekli eğitim, araştırma sözleşmeleri, kitaplar ve araştırmalar, finansal yatırımlar, yayın satışları, bireysel bağışlar ve yardımlar gibi yollardan sağladıkları gelirler vardır. Avrupa ülkelerinde temel bütçe sisteminde amaçlar şunlardır: Farklılığı sürdürmek ve fırsatları geliştirmek, kamu kaynaklarının etkili ve verimli kullanımını teşvik etmek, kaliteyi artırmak ve sürdürmek ve yıllık bütçede tutarlı olmayı sağlamaktır. Üniversitelerde kaynak kullanımı, merkezi olmayan biçimde gerçekleşmektedir. Yapılacak işler ve araştırmalar için kaynaklar fakültelere, bölümlere veyahut eşdeğer birimlere dağıtılmaktadır (Zaharia, 2002).

Birçok OECD ülkesinde çıktı merkezli, performans temelli ve öğrenci sayısına göre bütçe gibi sistemler uygulanmaktadır. Bunlar, daha sorumlu ve özerk üniversite anlayışı ile birlikte gelişmektedir. Bütün ülkelerde, artan öğrenci sayısına bağlı olarak, öğrenci katkı paylarının artırılması gündeme gelmektedir. Bu bağlamda özel öğretim kurumlarının yaygınlaşması söz konusudur (OECD, 2003).

Özetlemek gerekirse, son dönemlerde çok sayıda Avrupa ülkesi, torba bütçe ve formül uygulamasına geçmiş, önceki yıllara dayanarak ayrıntılı kalemlere göre bütçelemeden vazgeçmiş ve ayrıca ödeneği kurumsal performansla ilişkilendirmiştir (bkz. **Tablo 5**).

**Tablo 5:** Yükseköğretim kurumları için kamu ödenekleri mekanizmaları, 2006–2007.

| | Danimarka | Fransa | Hollanda | Polonya | Finlandiya | İsveç | İngiltere | Norveç |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Kurum bir bütçe önerir ve kurum ile hükümet arasında pazarlıklar olur | | | | | | | | |
| Geçmiş harcamalara göre hükümet bir bütçe belirler | √ | | | √ | | | | √ |
| Ödenek formülü | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |
| Stratejik hedeflere dayalı performans sözleşmeleri | √ | √ | | | √ | | | |
| Alan bazında önceden belirlenen mezun sayısına göre sözleşme | | | | | | | | |
| Spesifik araştırma projelerine göre ödenek | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ | √ |

√: Mekanizma uygulanıyor.
**Kaynak**: Eurydice, 2008.

### *2.7. OECD Ülkelerinde Yeniden Yapılanma*

OECD ülkelerinin çoğunda hükümetler, üniversiteler üzerinde önemli bir role sahiptir. Bununla birlikte, özellikle Avrupa üniversitelerinde yönetim anlayışı değişmekte ve yeni oluşumda piyasa güçleriyle devletin gücünün dengelenmeye çalışıldığı gözlenmektedir. Bu süreçte hükümetler doğrudan müdahaleden uzak durmaya çalışmakta ancak performansa dayalı bütçe, kalite denetimi gibi yollarla aynı zamanda yeni denetim ve etkileme yolları geliştirmektedirler. Hükümetler, ulusal amaçları gerçekleştirmek için yükseköğretime erişimde ve ondan yararlanmada toplumsal eşitliği sağlamak için politikalar geliştirmede düzenleyici rol oynamaktadırlar.

Geçen yüzyılın son çeyreğinde Avrupa üniversiteleri, yeniden yapılanma eğilimine girmişlerdir. Buna göre üniversiteler, yönetim yapıları, programları, çalışma alanları yönünden yeniden yapılan-

dırılmaktadır. Bazı geleneksel alanlar gözden düşerken, bazı alanlar bütünüyle terk edilmiş, mühendislik, ekonomi ve insan bilimlerinde disiplinler-arası çalışma alanları gelişmiştir. Bütün ülkeler, üniversitelerden, toplumsal ve ekonomik problemlerin çözümüne katkıda bulunmalarını beklemektedir. Pek çok ülkede üniversiteleri düzenleyen yasalar yeniden hazırlanmaktadır.

Hemen bütün ülkelerdeki yükseköğretimde, öğrencilerin becerileri, kapasiteleri, iş dünyasının ihtiyaçları, öğrenim süreleri gibi konularda daha esnek bir yapılanmaya doğru gidilmektedir. Yükseköğretim kurumları tarafından paylaşılan hususlardan biri de, toplumsal ve ekonomik çevre ile ilişkilerin geliştirilmesidir. Bu kapsamda farklı faaliyet alanları ortaya çıkmaktadır. Bu faaliyet alanları, teknoloji transferi, sürekli eğitim, işyeri eğitimi ve endüstriyel paydaşların üniversite eğitimine veya yönetimine katılması olarak sıralanabilir (Zaharia, 2002). Endüstri ile toplumun farklı kesimleri arasındaki ilişkileri güçlendirmek için Avrupa üniversiteleri, kendi yönetim yapılarında da bazı değişiklikler yapmışlardır.

Avrupa üniversiteleri, Kuzey Amerika üniversiteleriyle karşılaştırıldıklarında daha statik bir görüntü arz etmektedirler. Avrupa'da yeniden yapılanma sürecinde, yeni ihtiyaçlara cevap verebilecek bir üniversite modeli aranmaktadır. Kamu dışından kaynak sağlayabilen, ulus ötesi işbirlikleri geliştirebilen, ekonominin gelişmesine katkıda bulunan, toplumsal beklentilere cevap verebilen ve herkesin her yaşta öğrenme ihtiyacını karşılayabilen, esnek ve toplumsal sorumluluk sahibi bir üniversite modeli öne çıkmaktadır. Birçok yönlerden karşılaştırma yapıldığında (patent, nitelikli yayın, dış öğrenci kabul sayısı, üniversite-toplum-iş dünyası ilişkileri, sahip olunan kaynaklar, yönetim süreci ve yöneticinin niteliği vb.), Avrupa üniversitelerinin Amerikan üniversitelerinin gerisinde olduğu söylenebilir. Amerika dünyanın en öncü ve dinamik üniversitelerine sahiptir. Bütün bunlarla birlikte, Amerikan halkının yükseköğrenim oranları artık dünyada öncü değildir ve Amerika, OECD ülkeleri arasında 12. sıradadır. Ayrıca, sıralamada Amerika'dan sonraki diğer beş-altı ülke Amerika'ya bir hayli yakındır (U.S. Department of Education, 2006).

OECD ülkelerindeki reformların arka planında, yükseköğretimin değişen amaçları ve yükseköğretimin karşı karşıya olduğu meydan okumalar vardır. 20. yüzyılda çoğu OECD ülkesinde hükümetlerin sektör üzerinde önemli bir etkisi ve kontrolü olmuştur. Bunun temel amacı, ekonomik gelişmeyi ve toplumsal eşitliği sağlamaktır. Ancak bu ülkeler, aynı zamanda bilgi üretimi, öğretim ve öğrenmenin merkeziyetçi olarak planlanmasının etkinliğinin artık sorgulanır olduğunu görmüşlerdir. OECD ülkelerinde üniversitelerin yönetiminde ortaya çıkan yeni yaklaşım, devletin otoritesi ile piyasa güçlerinin stratejik bir amaç doğrultusunda yeni bir şekilde birleştirilmesidir. Kurumlar, işlerini gerçekleştirmede büyük ölçüde mali ve idari özerklik kazanmaktadırlar. Üniversiteler, kurumsal stratejiler oluşturmakta, ortaya çıkan yeni durumda üniversite dışından üyeler üniversite kurullarında yer almaktadır. Üst yöneticiler, akademik niteliklerinin yanında liderlik becerilerine göre seçilmektedirler. Bütün bu değişimler doğal olarak bir gerilim de oluşturmakta, yükseköğretim kurumlarının akademik misyonla yönetim kapasitesi arasında, finansal yönden ayakta kalabilme ile geleneksel değerler arasında yaratıcı bir denge oluşturması gerekli görülmektedir. Hükümetler, çıkarların ön planda olduğu bilgi çağında, eğitimde mükemmellik ile adaletin sağlanması arasında bir denge kurma arayışı içindedirler (OECD, 2003).

OECD ülkelerinde hükümetlerin, yükseköğretim sistemlerini yeniden yapılandırma çabalarının arkasında, yükseköğretimin amaçlarının yeniden belirlenmesi, üniversitelerin ve "müşteriler"le ilişkilerinin niteliğinin yeniden düzenlemesi yer almaktadır. 20. yüzyılda hükümetler, yükseköğretim sektörü üzerinde ekonomik ve toplumsal amaçları gerçekleştirme yönünden oldukça belirgin bir denetime sahipti. Bugün de bu durum devam etmektedir. OECD ülkelerinde üniversitelerle ilgili yapılan tartışma ve araştırmalarda geleceğe dönük olarak cevaplanması gereken bazı sorular ortaya çıkmaktadır. Bu soruların bazıları aşağıda verilmiştir:

1. İşlevlerini gerçekleştirebilmeleri için yükseköğretim kurumlarına verilecek özerklik düzeyi ne olmalıdır?
2. Devletten üniversitelere ayrılan kaynakların, diğer kaynaklar arasındaki yeri ve düzeyi ne olmalıdır?

3. Üniversitelerde kalite kontrol ve kalite güvencesi nasıl sağlanacaktır?
4. Üniversitelerin yönetimi nasıl geliştirilecektir?
5. Üniversite yöneticilerinin yeni liderlik rolleri neler olacaktır?
6. Üniversitelerin piyasa değerleriyle çalışmaları, eğitim hizmetinin üretiminde ne ölçüde etkili olacaktır? Üretilen hizmetler kamunun ihtiyaçlarını karşılayabilecek midir?
7. Kamu yönetimi anlayışında etkililik ve sorumluluk kavramları çevresinde oluşturulmaya çalışılan anlayış, üniversitelerde ne ölçüde yer alacaktır?
8. Yükseköğretim kurumlarında özerklik ve akademik özgürlük düzeyi ne olmalıdır?
9. Yükseköğretime devam eden öğrenci sayısı arttıkça gündeme gelen kaynak sorunu nasıl çözülecektir?
10. Yükseköğretimde 20 yıl öncesine kadar kalite güvence sistemleri yoktu. Birbirlerinden oldukça farklı olan yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi nasıl sağlanacaktır?
11. Yükseköğretimde giderek bir uluslararasılaşma gündeme gelmekte, bazı üniversiteler başka ülkelerde kampüsler açmakta veyahut e-öğretim yapmaktadır. Bunlara ilişkin ulusal ve uluslararası düzenlemeler nasıl olacaktır? (OECD, 2003)

Daha önce işaret edildiği üzere, OECD ülkelerinde üniversite yönetim yapılarında birtakım değişimler yaşanmaktadır. Örneğin, birçok Avrupa ülkesinde kurum liderlerinin yönetim otoritesini güçlendirmeye dönük uygulamalar gözlenmekte, gücün rektöre ya da diğer yöneticilere aktarılması gündeme gelmektedir (Eurydice, 2008). Bu durum, geleneksel meslektaş kurullarının ve öğretim elemanlarının otoritelerinin kaybolmasına, geleneksel katılımcı yönetim anlayışından uzaklaşılmasına yol açmaktadır. Bir yandan kurum içinde rektörün yetkileri artarken, rektörün hesap verdiği "Mütevelli Heyeti" türü kurullarda üniversite dışından işletmelerden, endüstriden, yerel yönetimlerden ve mezunlardan seçilerek gelen üyelerin ağırlığı artmaktadır. Bu uygulamanın, üniversite ve ekonomi ilişkilerini geliştirmeye, kurumsal etkinliği sağlamaya, ek kaynak temin etmeye, bölgesel ekonomik kalkınmaya ve toplumsal gelişmeye yardımcı olması beklenmektedir. Diğer yandan ise, bu durumun üniversite-

de görece akademik ilgilerin azalmasına neden olacağı ve daha çok dışsal ilgileri öne çıkaracağı da ileri sürülmektedir. Bu tür değişimler, kurumlarda bir gerilim ve tartışma ortamı meydana getirmektedir (OECD, 2003).

### *2.8. Bologna Süreci*

Avrupa, tarihi süreç içinde farklı dil, gelenek, din ve milletlerin oluşturduğu bir kıtadır. Bundan dolayı, üniversite gelenekleri açısından ülkeler arasında farklılıklar söz konusu olabilmektedir. Diğer bir ifadeyle ülkeler, yüzyıllar içinde kendi yükseköğretim geleneklerini ve kimliklerini oluşturmuşlardır. Avrupa ülkeleri ve üniversiteleri arasında karşılıklı olarak akademik derecelerin tanınması, 1950'li yıllarda gündeme gelmiş, Avrupa Konseyi ve UNESCO'nun katkılarıyla üniversite derecelerinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesine dönük çalışmalar başlatılmıştır. Daha sonraları, yabancı akademik dereceler hakkında bilgi sağlamak ve bunların tanınmasını ilerletmek üzere, Avrupa Bilgi Merkezleri Ağı (ENIC) ve Ulusal Akademik Tanıma Bilgi Merkezleri (NARIC) kurulmuştur. Ancak bütün bu çabalara rağmen, Avrupa üniversiteleri, kendi içlerinde program ve akademik derece sistemlerini korumakta ve karmaşıklık devam etmektedir. Hatta aynı ülkedeki üniversiteler içinde bile farklılıklar gözlenebilmektedir. Avrupa yükseköğretim sistemiyle ilgili olarak üzerinde önemle durulan diğer bir konu da, sayıları giderek azalan yabancı öğrencilerdir. Çünkü Avrupa ekonomisinin dünyayla rekabet edebilmesi, Avrupa yükseköğretiminin rekabet gücüyle yakından ilgilidir. Bütün bunların sonucu olarak 1988'den itibaren Bologna Süreci kapsamında reform çalışmaları başlatılmıştır (Kirkwood-Tucker, 2004).

Rekabete dayalı bir dünyada ve ortamda üniversiteler, varlıklarını sürdürme, eğitim, öğretim ve araştırma kalitelerini artırma sorunu ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Başka alanlarda söz konusu olduğu gibi, üniversiteler de bilim, eğitim, öğretim, araştırma konularında ulus-devletin sınırlarının ötesinde arayışlara ve işbirliklerine zorlanmaktadırlar. Böylece sınır ötesi kaynak arayışları ve eğitim alanında işbirlikleri gündeme gelmektedir. Bologna Süreci, Avrupa üniversite sistemini yeniden yapılandırma konusunda atılmış bir adım, strate-

jik bir plandır. Bu süreç, Avrupa üniversitelerini yeniden oluşturma, idari ve akademik konularda bir reform gerçekleştirme yolunda bir başlangıç olarak düşünülmektedir.

Bologna Üniversitesi'nin 900. kuruluş yıldönümü 12 Eylül 1988'de büyük törenlerle kutlanmıştır. Bu törenlerde Avrupa üniversitelerinden 430 rektör bir araya gelerek daha sonra "Bologna Süreci" olarak adlandırılan bir anlaşmayı imzalamışlardır. Haziran 1999'da Avrupa ülkelerinden 29 Eğitim Bakanı, Bologna Deklârasyonunu imzalamışlardır. Bakanlar, 2010 yılına kadar birbirleriyle uyumlu ve birbirlerine kenetlenmiş üniversitelerden oluşan bir Avrupa yükseköğretim sisteminin gerçekleştirilmesi için ortak hedeflerde anlaşmışlardır. Bu süreçte Avrupa ülkelerinde üniversite programları arasında bir standardizasyonun sağlanması amaçlanmaktadır. Böylece alınacak diplomaların bütün Avrupa ülkelerinde geçerli olması beklenmektedir. Diğer yandan, Avrupa ülkeleri arasında öğrenci ve öğretim üyeleri başta olmak üzere insan hareketliliğinin sağlanacağı umulmaktadır. Bu durumun, farklı kültürleri tanıma, bilgi ve görgü geliştirme, Avrupa vatandaşlığı kimliğini oluşturma amaçlarına katkı sağlaması da beklenmektedir (Bologna Secretariat, 2007; Kirkwood-Tucker, 2004).

1998'de Sorbonne Üniversitesi'nin 800. kuruluş yıldönümünde Sorbonne Deklârasyonu adı altında bir bildiri yayımlanmıştır. Bu bildiride, Avrupa vatandaşlığı anlayışının güçlendirilmesi ve Avrupa Birliğinin kültürel boyutunun gerçekleştirilmesi üzerinde durulmuştur. Mart 2000'de gerçekleştirilen Lizbon Konseyinde belirlenen stratejik hedefe göre, 2010 yılına kadar Avrupa bilgiye-dayalı dünyanın en rekabetçi ve en dinamik ekonomisi olacaktır. Mart 2001'de gerçekleşen Salamanca Kongresi, Avrupa Yükseköğretim Alanının oluşturulmasındaki kararlılığın bir ifadesi olarak görülmektedir. Kongrede eskiden adı Avrupa Rektörler Konferansı olan topluluk Avrupa Üniversiteler Birliğine (AÜB) dönüşmüştür. Üzerinde durulan temel ilkeler şunlardır: Özerklik ve hesap verebilirlik, eğitimin kamusal sorumluluğu, araştırma-tabanlı yükseköğretim ve farklılıkların düzenlenmesi. 2001'de Avrupa ülkelerinden 32 Eğitim Bakanı, Prag Konferansında bir araya gelmişlerdir. Türkiye, bu toplantıdan

itibaren süreç içindeki toplantılara katılmaya başlamıştır. Bu toplantıda üzerinde durulan iki temel konu, eğitimde kalite standartları ve öğrencilerin Avrupa'ya çekilmesi konularıdır. 2003'te, Avrupa ülkelerinden 40 Eğitim Bakanı ile 250 Rektörün Berlin'de bir araya gelmesiyle bu süreçte en geniş katılımlı toplantı gerçekleştirilmiştir. Avrupa ülkeleri arasında bir bilgi ağı kurulması amaçlanmıştır. Bunun için de üniversitelerle üniversite dışındaki araştırma kurum ve merkezleri arasında işbirliği yapılmasının gereği ifade edilmiştir. Toplantıda üzerinde önemle durulan bir konu da kalite güvence sistemidir.

Avrupa Birliğini oluşturan ülkeler arasında 2003'te, Graz Deklârasyonu olarak, "2010 ve Ötesinde Üniversitelerin Rolü" adlı toplantıda üniversitelerin önemi üzerinde durulmuş ve Bologna Sürecine ilişkin olarak da yeni bazı yorumlar yapılmıştır. Glasgow Deklârasyonu, Nisan 2005'te gerçekleşmiştir. Üzerinde durulan temel slogan, "güçlü bir Avrupa için güçlü üniversiteler" olmuştur. Bergen Toplantısı, 19 Mayıs 2005'te Norveç'in Bergen şehrinde yapılmıştır. 45 ülkeden 47 bakan katılmıştır. Katılan bakanlar, Bologna Deklârasyonunda ve onu takiben Prag ve Berlin'de gerçekleştirilen Bakanlar Konferanslarının Bildirilerinde açıklanan sürecin ilkeleri, hedefleri ve taahhütleri konusunda ortak bir anlayışı paylaştıklarını, 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanının oluşturulması için Bologna Süreci yoluyla politikalarında eşgüdüm yapacaklarını ifade etmişlerdir. Bergen Deklârasyonu olarak ifade edilen metinde, yükseköğretim kurumları, öğretim üyeleri ve öğrencilerin Bologna Sürecindeki merkezi rolü vurgulanmıştır. Uppsala Konferansı, Ekim 2005'te düzenlemiş olup genel tema, araştırma stratejileri konusudur. Üniversitelerin araştırma stratejilerini yeni mali destek dinamiklerine paralel geliştirmeleri istenmiştir. 17–18 Mayıs 2007'de Londra'da yapılan toplantı sonucunda, Bologna Süreci değerlendirilmiş ve bu doğrultuda yapılan çalışmalarda karşılaşılan sorunlar ele alınmıştır. Londra Toplantısında bir araya gelen bakanlar, Avrupa dışındaki diğer kıtalara ulaşma konusunda bir strateji belirlemişlerdir. Avrupa Kalite Güvencesi Ajansları Kurumunun kurulmasına karar vermişlerdir.

Üniversitelerin doğup gelişmesi ve üniversitelere yüklenen işlevler, üniversitelerin yönetim biçimleri, gelenekleri, felsefeleri, programları, üniversiteyle devlet ve toplum arasındaki ilişkiler, ülkelere göre birbirinden farklılaşmaktadır. Bütün bu konularda, özellikle Avrupa ülkelerindeki üniversiteler ile Amerikan üniversiteleri arasında önemli farklılıklar vardır. Geçmişten bu güne söz konusu farklılıklar devam etmektedir. Bu süreçte, Amerikan üniversiteleri diğerleri tarafından örnek alınan üniversiteler olmaktadır. Ancak, III. Bölüm'de ele alınacağı üzere, Amerikan üniversitelerinin de karşı karşıya olduğu sorunlar bulunmaktadır.

Sonuç olarak, Bologna Sürecinde normatif mahiyette ve yaptırımcı olmayan oldukça fazla retorik üretilmiştir. AB ve AB Komisyonu, bu sürece dolaylı olarak katılmaktadır. Dolayısıyla yukarıda söz konusu edilen deklârasyonların, ülkeler üzerinde yasal veya hukuki hiçbir yaptırım gücü yoktur. Her ne kadar hükümetler, onları temsil eden bakanlar, üniversiteler, bu sürece gönüllü olarak ve heyecanla katılmakta iseler de Süreç, oldukça sorunlu ilerlemektedir. Süreçte dile getirilen birtakım konular temenni niteliğindedir. Örneğin istihdam edilebilirlik bu konulardan biridir. Süreç hakkında ulusal düzeyde ve Avrupa boyutunda düzenli olarak raporlar hazırlanmakta, ülkelerin ulaştıkları noktalar belirlenmektedir. Bologna Süreci bir standartlaştırma girişimi olarak görülebilir. Bu Süreçle birlikte, yükseköğretimde diğer ülkelerle benzeşme ve kurumsal özerklik arasında bir gerilim ortaya çıkmaktadır. Bologna Sürecinin ana hedefi olan, 2010 yılına kadar, öğrencilerin çok sayıda kaliteli dersi alabileceği ve derslerin farklı ülkelerde kolayca tanınabileceği bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturmaya henüz ulaşılamamıştır. Bu hedefe varmak ve özellikle Amerika Birleşik Devletleri'yle rekabete girebilmek için, hâlâ ciddi reformlara ihtiyaç duyulduğu, Bologna Sürecine katılan ülkeler tarafından da kabul edilmektedir.

Bologna Süreci'ne 2001 yılında katılan Türkiye, geçen süre zarfında kimi değişiklikleri uygulamaya koymuştur. Bu değişikliklerden bir tanesi, kalite güvencesi konusudur. 2005 yılında, ulusal çerçevede kalite güvence sistemine yönelik "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme" isimli bir yönetmelik

çıkarılmış ve bu konuda bir komisyon (YÖDEK) kurulmuştur. YÖDEK, 2007 yılında Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvence Ağı'na (ENQA) üye olmuştur. Yönetmelik, yükseköğretim kurumlarındaki kalitenin artırılması, bağımsız dış değerlendirme ile kalitenin onaylanması ve tanınması konusundaki ilkeleri belirlemiştir. Ayrıca, "diploma ekleri" üniversitelerde yaygınlaştırılmış, Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi adlı rapor hazırlanmış, Avrupa Kredi Transferi Sistemi (ECTS) kullanılmaya başlanmış ve Ulusal Öğrenci Konseyi kurulmuştur. Ancak, Bologna Süreci bağlamında çıkarılan yönetmeliklerin ve başlatılan uygulamaların, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının yapısal sorunlarına ne derece çözüm olacağı şimdilik belirsizdir. Dahası, yapılanların şekil değişikliğinden ibaret olduğu yönünde kuşkular bulunmaktadır.

3. Bölüm

# DÜNYADA YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMLERİ

Dünyada üniversiteler temelde üç amaca hizmet etmektedirler: Araştırma yoluyla bilgi üretmek, eğitim yoluyla yeni nesillere bilgi aktarmak ve toplumun ihtiyaçlarına uygun hizmetler sunmak. Ne var ki, yükseköğretim kurumlarında bu üç amacın her birinin ne derece öne çıkarıldığı ve üniversitelerin örgütlenme biçimleri, ülkeden ülkeye değişmektedir. Dahası, üniversiteyi anlamak için, dünyadaki üniversitelerin gelişimlerine ve mevcut durumlarına bakmak gereklidir. Bir başka deyişle, üniversiteler ortak tarihsel köklere sahip uluslararası kurum olsa da milli kültür ve şartlara bağlı olarak değişmişlerdir (Altbach, 1999).

Bu bölümde bazı gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin yükseköğretim sistemleri ve ülkelerarası değişiklik gösteren hususlar kısaca ele alınacaktır. Bu çalışmanın hacminin büyümemesi için, bütün dünya ülkelerinin yükseköğretim sistemleri kapsamlı bir şekilde ele alınmayacaktır. Özellikle, temsil gücü yüksek bazı ülkeler bazında, yükseköğretimde yönetim, yükseköğretime giriş, mali yapı ve kalite güvencesi gibi konular üzerinde durulacaktır. Öncelikle, dünya yükseköğretiminde bir model olarak ön plana çıkan Amerikan yükseköğretim sistemi ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır. Ardından, köklü yükseköğretim sistemlerine sahip Avrupa ülkelerinden Federal Almanya, Fransa ve İngiltere incelenecektir. Daha sonra, nüfusu nispeten az, gelişmiş Avrupa ülkelerine örnek olması açısından

İsveç'i ve okullaşma oranı açısından yükseköğretimde çok büyük bir ilerleme sağlayan ve bu açıdan bize örneklik teşkil etmesi muhtemel olan Polonya ele alınacaktır. Ardından, Ortadoğu'da küçük bir ülke olan ve oldukça gelişmiş üniversitelere sahip İsrail incelenecektir. Son olarak da, gelişmiş bir yükseköğretim sistemine sahip Japonya'yı ve son yıllarda büyük bir gelişme sergileyerek dünyanın en büyük yükseköğretim sistemine sahip olmayı başaran Çin Halk Cumhuriyeti tartışılacaktır.

### *3.1. Amerika Birleşik Devletleri*

Kolonyal Amerika'da kurulan ilk yükseköğretim kurumları, kiliselere dini lider (papaz, rahip vs.) ve devlete yönetici yetiştirmek amacına hizmet etmişlerdir. Üniversite, genel olarak toplumun değerlerini kendi bünyesiyle bütünleştirebilmiştir. Bu hem özel okullar hem de kamu okulları için geçerlidir. Özel okullar, kendini destekleyen kurumların veya cemaatlerin değerlerini, kamu okulları ise bölgesel veya milli değerleri yansıtırlar. Harvard Üniversitesi gibi ilk yükseköğretim kurumları, doğrudan kilise okulları olarak kurulmuşlardır. Dahası, çoğu üniversitenin büyük şehirlerden uzak kentlerde kurulması, büyük şehir yaşamına karşı duyulan güvensizlik ve gençlerin büyük şehirlerde yozlaşacakları inancını yansıtmaktadır (Gade, 1991, s. 1082).

Amerikan üniversitelerinin dünya yükseköğretimine yaptıkları önemli bir katkı, Amerikalı reformcuların üniversite ve toplum arasındaki bağlantıları öne çıkarmalarıdır (Altbach, 1999). Topluma hizmet nosyonu çerçevesinde, üniversite ile endüstri ve tarımın doğrudan bağlantıları öne çıkarılmıştır. Üniversitenin bu bağlantıları öne çıkarmasında, Abraham Lincoln'ın 1862 yılında imzaladığı Morrill Yasası önem arz eder. Morrill Land-Grant Act (Morrill Toprak Bağışlama Yasası) olarak da bilinen bu yasa, Amerikan üniversitelerinin gelişmesinin biçimini derinden etkilemiştir. Bu yasa, Amerika'nın endüstriyel ve tarımsal açıdan hızlı gelişmesi sorununa bir çözüm olarak ortaya çıkmıştır. Morrill sayesinde üniversiteler, "beyefendi", doktor, avukat, rahip ve öğretmen yetiştirmenin ötesinde, mekanik, tarım ve üretimle alakalı bölümler açarak toplumun ekonomik ihtiyaçlarını karşılamaya başlamışlardır. Dahası, bu yasa

sayesinde, üniversite toplumun seçkin bir kesimine hizmet etmekten ziyade, tarım ve hayvancılık işleriyle uğraşan kesimleri dâhil her kesimine kapılarını açmıştır. Üniversite, "fildişi kule" olmaktan çıkmış ve toplumun her kesiminden başvuru şartlarını haiz kişilerin mekânı olmuştur. Yükseköğretim kurumları müfredat olarak çeşitlenmiş, öğrenci profili heterojenleşmiş, üniversitenin hizmet nosyonu ön plana çıkmış ve bu başarısından dolayı Amerikan modeli, dünyaya yayılmıştır (Berdahl, Altbach ve Gumport, 1999; Kerr, 1982).

II. Dünya Savaşını takip eden otuz yıllık dönem, Amerika'da yükseköğretiminin gelişmesi ve büyümesi açısından oldukça önemlidir (Geiger, 1999). Milyonlarca savaş gazisinin ülkeye dönmesi, federal hükümetin "Savaş Gazilerini Hayata Kazandırma Yasası"nı (*the Servicemen's Readjustment Act*) 1944 yılında yasalaştırmasını sağlamıştır. Yaygın şekilde "G. I. Bill" olarak bilinen yasa, gazilerin yükseköğretim kurumlarına devam etmeleri için çok büyük destek sağlamıştır. G. I. Bill, Amerikan üniversitesini "fildişi kule" olmaktan çıkaran ve halkın önemli bir kısmının üniversiteli olmasını sağlayan önemli yasalardan biridir. Dahası, geriye dönük olarak bakıldığında, G. I. Bill'in oldukça pragmatik ve akıllıca bir düzenleme olduğu söylenebilir. Çünkü savaş yorgunu milyonlarca insanın toplumla ve iş dünyasıyla bütünleştirilmesi çok önemli bir toplumsal sorundur ve Amerika, savaş gazilerine üniversite kapılarını açarak, potansiyel bir sorunu, bir fırsata dönüştürmüş ve milyonlarca kişiyi üniversiteli yapmıştır.[4]

II. Dünya Savaşından önce Amerika'daki toplam öğrenci sayısı 1,5 milyondur. Sadece 1947 yılında 1,1 milyon gazi, yükseköğretim kurumlarına yazılmıştır. Bu rakamlar G. I. Bill'in ne derece büyük bir proje olduğunu ortaya koymaya yeterlidir. Savaşın sonuna doğ-

4. G. I. Bill'i tavsiye eden komisyon, bu tavsiyesini yaparken, 1932 yılında sayıları yaklaşık 20.000 kişi olan I. Dünya Savaşı gazilerinin devletin kendilerine verdiği hizmetleri protesto için Washington, DC'de yürümeleri olayından etkilenmiştir (Williams, 2006). Komisyon, milyonlarca savaş gazisinin geleceğini düşünerek ve 1929'daki Büyük Bunalım'ın geri dönmesinden çekinerek, savaştan dönen gazilere bir yıllık işsizlik ödemesi garantisi verilmesini önermiştir. Bu ödeme sayesinde gazilere, bir yıl boyunca haftalık 20 dolar ödenmiş, ev kredisi ve yükseköğrenim avantajları sağlanmıştır. G. I. Bill, hem üniversitenin geniş kitlelere erişilebilir olmasını sağlamış hem de toplumsal yaraları sarmaya dönük bir merhem olmuştur.

ru, 1944'te çıkarılan "the Surplus Property Act", askeri bina ve malzemelerin akademik kurumlara ucuza verilmesini sağlamıştır (Lucas, 1996). 1958'de Sovyetler Birliği'nin Sputnik'i uzaya fırlatmasını müteakip Federal Hükümet, öğrencilere maddi yardım programları başlatmıştır. II. Dünya Savaşı ile birlikte, Amerikan üniversiteleri, federal hükümetten daha önce hiç olmadığı kadar destek almaya başlamışlardır. Savaş sonrası ve soğuk savaş dönemi boyunca, bu destek devam etmiştir. Bu desteklerle birlikte Amerikan üniversiteleri, derin bir dönüşüm yaşamışlardır. Merkezi bir yükseköğretim sisteminin olmadığı ve üniversitelerin kendi özerklikleriyle övündükleri bir ülkede, üniversitelerdeki araştırmalara federal hükümetin yön vermesi ve böylece üniversiteleri dönüştürmesi oldukça ilginç ve önemlidir (Kerr, 1982). Bu dönemde federal hükümetin desteklediği araştırmalar temelde üç hususla ilgilidir: Savunma, bilimsel/teknolojik ilerleme ve sağlık. Destekler, üniversitelerin araştırma ve milli güvenlikle ilgili konulardaki lisansüstü ve doktora sonrası eğitim işlevlerine yoğunlaşmıştır. 1960'larda çıkarılan bir dizi yasa, yükseköğretim kurumları ve öğrenciler için yurt yapılmasını desteklemiştir. 1972'de çıkarılan bir yükseköğretim yasasıyla, yüz binlerce öğrencinin yükseköğretim yapması federal burs ve kredilerle desteklenmiştir. Dahası, 1960'ların sonu ve 1970'lerin başında, ön lisans düzeyinde eğitim veren yükseköğretim kurumlarının sayısı artmıştır. Ortalama her hafta bir okul açılmıştır. İkinci Dünya Savaşından sonraki bu otuz yıllık dönem, öğrenci sayısı açısından, Amerikan tarihindeki en ciddi artışı temsil etmektedir. Bu dönemde, lisans öğrencisi sayısı 5, lisansüstü öğrencisi sayısı ise 9 katına çıkmıştır.

Amerikan Anayasa'sında, yükseköğretimle ilgili bir maddeye veya düzenlemeye rastlanmaz. Eğitim sorumluluğu, eyaletlere bırakılmıştır ve eyaletler arasında büyük farklılıklar görmek mümkündür.

#### 3.1.1. Amerikan Yükseköğretiminin Belirgin Vasıfları

*Adem-i Merkeziyet*: Amerikan yükseköğretiminin en belirgin birinci vasfı, merkezi bir yükseköğretim sisteminin olmayışıdır (Gade, 1991). Bir başka ifadeyle, Amerikan yükseköğretimi adem-i merkeziyetçi bir yapı arz etmektedir. Savunucularına göre, adem-i merkeziyetçi yapı, yeniliği teşvik etmektedir çünkü çok sayıda kurum

birbiriyle yarışmaktadır (Bok, 1986, s. 21). Herkes üniversite kurma hakkına sahiptir. Yükseköğretim kurumu sayısı arttıkça, kurumlar arası rekabet artmıştır. Özel üniversiteler, birçok açıdan kamu üniversiteleri ile yarışabilmektedirler. Üniversiteler, en iyi hocaları, öğrencileri, sporcuları ve araştırma fonlarını alabilmek için, yoğun bir yarışa girişmişlerdir. Amerika'daki kurumlar arası bu rekabeti, öğrenciler arasındaki rekabetten ayırmak gerekir. Sözgelimi, Türkiye ve Japonya gibi ülkelerde, öğrenciler arasında çok ciddi bir yarış vardır fakat kurumlar arası rekabet Amerika'daki kadar gelişmemiştir. Adem-i merkeziyetçi yapının dezavantajları da vardır. Örneğin, Amerika'da öğrencileri aşırı reklâm yoluyla çeken, eğitim kalitesi düşük birçok okul vardır. Devletin denetleme mekanizmasının daha yoğun olduğu Avrupa ülkelerinde, bu derece niteliksiz okul bulmak mümkün değildir.

*Serbest Piyasa*: Amerikan yükseköğretiminin ikinci vasfı, merkezi bir planlamadan ziyade serbest piyasaya olan bağlılığıdır (Gade, 1991). Öğrenci sayısının çok ciddi düzeyde arttığı 1960'larda, federal hükümetin de desteğiyle, mevcut okullar genişletilmiş ve yeni okullar kurulmuştur. Genel olarak okullar öğrenci sayısındaki artışa kendilerince cevap vermişler, öğrenciler kendi amaçlarına ve ilgilerine uygun bir okul bulmuşlardır. Buna karşılık, planlama yokluğunun dezavantajları da vardır. Çaba ve kaynaklar, rekabet adına boşa harcanabilmektedir. Sözgelimi, 1960'larda ülkenin ihtiyacından daha fazla (ve niteliksiz) doktora programı açılmıştır (Bok, 1986).

*Kurumsal Çeşitlilik*: Amerikan yükseköğretiminin üçüncü vasfı, kurumlar arası çeşitliliktir (Gade, 1991). Geleneksel olarak Amerika'da üç tarz yükseköğretim kurumu vardır: İngiliz tarzı eğitim veren kolejler, Alman tarzı araştırma üniversiteleri ve ön lisans düzeyinde eğitim veren yüksekokullar. Kolonyal zamanlardan itibaren Amerika, geniş bir müfredatla zihni eğitmeyi amaçlayan ve aynı zamanda karakter eğitimini öne çıkaran hümanist (liberal) kolejleri İngilizlerden almıştır. Bu tarz eğitim, Amerikan lisans eğitimini şekillendirmiştir. Amerika, 19. yüzyıl Almanya'sından, araştırma yapan ve yeni araştırmacıları yetiştiren üniversite modelini almıştır. Bu model, Amerikan lisansüstü eğitimini şekillendirmiştir. Ayrıca

Amerikan halkının ekonomik ihtiyaçları göz önüne alınarak, temelde mesleki eğitim yapan ve (bizdeki Meslek Yüksekokulları gibi) iki yıllık çeşitli programlar sunan "toplum kolejleri" (*community colleges*) denen yüksekokullar kurulmuştur. Daha ucuz ve yaygın oldukları için bu okullara erişim kolaydır. Bundan dolayı, adlarında da belirtildiği üzere "topluma ait okullar" olarak düşünülmektedirler. Kurumlar başka açılardan da çeşitlilik arz etmektedirler ve Amerika, yükseköğretimde çeşitlilik konusunda dünyada eşsiz durumdadır. 2006 itibariyle, Amerika'da diploma veren 4276 adet yükseköğretim kurumu ve bunlarda toplam 17.5 milyon civarında öğrenci vardır (The National Center for Educational Statistics, 2007). Bu büyük yükseköğretim pazarı, kurumsal çeşitliliği beslemektedir. Küçük kolejler ve büyük üniversiteler, dinsel ve seküler okullar, tek cinsiyetli ve karma kolejler, kamu ve özel kurumlar vb. çeşitliliğe örnek olarak sayılabilir.

*Kredi Sistemi*: Amerikan yükseköğretiminin dördüncü vasfı, kredili sistem ve kurumlar arası geçişle ilgilidir. Kredi sistemi öğrencilerin kurumlar arası geçişini kolaylaştıran bir etmendir (Gade, 1991). Genel olarak, Amerikan yükseköğretim kurumları, hem kurumlara girişte hem de kurumlar arası geçişte ve tam zamanlı veya yarı zamanlı programlar arasında geçişte, büyük kolaylık ve esneklik sağlamaktadır.

*Mütevelli Heyeti*: Amerikan yükseköğretiminin beşinci vasfı, yükseköğretim kurumunu yönetme biçiminde ortaya çıkmaktadır. Mütevelli heyeti ile bu heyet tarafından atanan ve liderliği güçlü bir başkandan (veya şansölye) oluşan sistem, hem doğrudan devletin yönettiği hem de akademisyenlerin yönetici olduğu sistemden farklıdır. Mütevelli heyeti, üniversite özerkliğinin teminatı olarak görülür. Heyet, üniversitenin çıkarlarını dışarıya karşı korur. Heyet, üniversite dışından üyeler alarak, üniversite ile toplum arasında güçlü ilişkiler kurulmasını sağlar.

*Mali Kaynakların Çeşitliliği*: Amerikan yükseköğretiminin bir diğer özelliği de, yükseköğretim kurumlarının mali kaynaklarının çeşitliliğidir. Kamu kurumları, yerel, eyaletsel ve federal düzeylerde mali destek alır. Mezunlardan ve hayırsever insanlardan gelen bağış-

lar, devlet üniversiteleri ve özel üniversitelerin gelirlerinin önemli bir kısmını oluşturur.

### 3.1.2. Amerikan Yükseköğretiminin Sorunları

Dünyada imrenilerek bakılan Amerikan yükseköğretimi, özellikle 1980'lerden sonra bazı sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Amerikan yükseköğretiminin başlıca sorunları şunlardır:

*Hesap Verebilirlik*: Yükseköğretim kurumlarında kaliteli eğitim verilmediğine dair şüpheler sonucu, kanun koyucular, kurumlardan daha fazla hesap verebilirlik beklentisine girmişlerdir (Gade, 1991). Liseyi bitiren öğrencilerin üniversitelere hazır gelmediği ve üniversiteyi bitirenlerin ise bir yükseköğretim mezunundan beklenen düzeyde okuryazarlığa sahip olmadığı yönünde toplumdaki yaygın endişeler, Eğitim Bakanlığı tarafından da ifade edilmiş ve bundan dolayı hesap verebilirlik mekanizmalarının artırılması istenmiştir (U.S. Department of Education, 2006). Bu konuda şu sorular ön plana çıkmaktadır: Kurumlar kendilerinden bekleneni yapabiliyor mu? Harcanan paralara mukabil beklenen sonuçlar alınabiliyor mu? Öğrencilerin başarılı olduklarını nasıl bilebiliriz? Öğrencilerin öğrenmeleri için neleri daha iyi yapabiliriz? Küresel rekabet edebilirliğimizi koruyabilir miyiz?

*Finansman ve Harç Kredisi Borçlanma*: Amerika'da yükseköğretime ayrılan kamu kaynakları özellikle son 20–25 yılda azalmış bulunmaktadır. Federal hükümetin ve eyaletlerin kolej ve üniversitelere ayırdığı kaynakların azalmasıyla birlikte, öğrencilerin ödeyeceği harç miktarları artırılmıştır. Amerika'da yoksul ailelerden gelen öğrencilerin, daha varlıklı ailelerden gelen ve benzer nitelikteki öğrencilere göre üniversiteye gitme ihtimalleri daha düşüktür (Duderstadt, 2008). İkinci Dünya Savaşı sonrası eyaletler, üniversitelerin bütçelerinin % 80'inini karşılamaktaydılar; şimdilerde bu rakam, % 30'lara düşmüştür ve bazı büyük kamu üniversitelerinde bu rakam % 15'lere yakındır (Williams, 2006). İkinci Dünya Savaşı sonrası, özellikle Soğuk Savaşın da etkisiyle, yükseköğrenim milli bir mobilizasyon aracı olarak düşünülmekteydi ve toplumsal bir hizmet olarak görülüyordu. II. Dünya Savaşından sonraki dönem,

Amerikan eğitiminin oldukça başarılı olduğu bir dönemdir ve federal hükümetin bu başarıdaki rolü küçümsenemez. Oysa artık, son yıllarda yükseköğrenim bireysel bir mal olarak görülmektedir. Bununla birlikte, asıl finansal sorun, devletten alınan karşılıksız burs ve mali desteklerden, bankadan alınan borç ve kredi sistemine geçilmesidir. Bu sistem, öğrencilerin yıllarca bir bankaya borçlu kalmalarını doğurmaktadır. Yükseköğretim, klasik anlamda daha iyi bir konuma doğru bir merdiven olmaktan ziyade, borç batağı anlamına gelmektedir.[5] Eyaletler öğrencileri bankalara karşı borçlandırmaktadırlar. Öğrencilerin borçları faizden dolayı yıllarca artmaktayken, bankalar eyalet ve öğrenci üzerinden sürekli kazanmaktadır. Mevcut borçlandırma sistemi, Amerikan yükseköğretiminde fırsat eşitliğini ortadan kaldırmıştır. Çünkü borç batağına batmak istemeyen veya buna cesaret edemeyen dar gelirli öğrenciler, yükseköğretime başvurmak istememektedirler.[6]

*Yarı-zamanlı Öğretim Elemanları (*Adjunct*)*: Amerika'da yarı zamanlı öğretim elemanlarının sayısının ciddi anlamda artmasının, bir kurum olarak üniversitenin zayıflaması anlamına geldiğinden endişe edilmektedir. Amerika'da 1970'de yarı zamanlı öğretim elemanı oranı % 22 iken, bu oran 1995'e gelindiğinde % 41'e yükselmiştir (Gregorian, 2005). Amerika Eğitim Bakanlığı verilerine göre bu oran, 2005 itibariyle, % 47.5'e yükselmiştir. 2005 Kış döneminde

5. Carnegie Mellon Üniversitesi'nde edebiyat ve kültür çalışmaları profesörü olan Jeffrey Williams, 15 yıl önce tamamladığı lisansüstü eğitimi için bankaya halen her ay 600 dolar ödemekte ve kalan borcunun 9.000 dolar olduğunu ifade etmektedir. Williams borcunu ödeyen yüz milyon öğrenciden sadece biridir. Kendi borçlarını bitirmemiş olan Williams ayrıca kızlarının borcunu ödemekle meşguldür. Williams'a göre, borç basitçe bir finans meselesi değildir; borç, daha ziyade, bir pedagoji biçimidir (Williams, 2006). Yani, borç basitçe yükseköğretimin haricinde bir şey değil, yükseköğretimde insanların eğitim tecrübelerini derinden şekillendiren ve "terbiye eden" bir mekanizmadır.

6. Amerikan eğitimindeki bu finansal sorunun çok önemli siyasal sonuçları vardır. Amerikan yükseköğretiminin pahalı olmasının ve orduya yazılanların yükseköğrenim için burs alabilmelerinin bir sonucu olarak, yükseköğretime güç yetiremeyen kesimin önemli bir kısmı, bir yükseköğretim kurumuna gidebilmek uğruna orduya yazılmaktadır. Bir başka deyişle, Amerikan ordusunun insan kaynağının önemli bir kısmı, Amerikan yükseköğretimindeki çelişkilerden beslenmektedir. Şayet Amerika'da yükseköğrenim yoksul öğrenciler için daha kolay erişilebilir hale gelirse, Amerikan ordusu ciddi anlamda bir personel sorunu yaşayacaktır. Amerika'nın küresel ölçekte orduya olan ihtiyacı düşünüldüğünde, yükseköğretimdeki mali sorunların federal hükümet tarafından çözülmesinin yapısal olarak mümkün olmadığı anlaşılacaktır.

"Title IV federal öğrenci yardım programları"na katılan yükseköğretim kurumlarındaki 1.314.506 öğretim elemanının, 624.753 tanesi yarı zamanlı olarak çalışmaktadır (Knapp, Kelly-Reid, Whitmore ve Miller, 2007). Üniversite, yarı zamanlı öğretim elemanı çalıştırarak maliyeti düşürmekte ve böylece kısa vadede kazanç elde etmeye çalışmaktadır. Yarı zamanlılar, genellikle üniversitede daimi kadro ve sağlık sigortası gibi olanaklardan mahrum olarak çalışmaktadırlar. Dahası, yarı zamanlılar düşük bir ücrete mahkûm edilmektedirler. Bu süreç devam ederse –ki bunun aksi yönde bir delil yoktur– üniversitelerin lisansüstü eğitimine yönelik talep düşecektir. Çünkü özellikle II. Dünya Savaşı sonrası dönemde, lisansüstü öğrencilerin doktoralarını bitirip bir üniversitede tam-zamanlı olarak işe başlamaları ve bir süre sonra daimi kadro almaları olanağı oldukça iyiydi. Şimdilerde bu olanağın önemli ölçüde kısıtlı olduğu görüldüğünde, öğrenciler için doktora yapmak cazip olmaktan çıkmaktadır. Lisansüstü eğitime talep düştükçe, üniversiteler nitelikli araştırmacı bulmakta zorlanacaklardır. Dahası, kadroda olmayan bir öğretim elemanının akademik özgürlüğünden bahsetmek anlamsızdır (Schneider, 1999). Çünkü yarı-zamanlı öğretim elemanları, basit gerekçelerle kolaylıkla işten çıkarılabilmektedirler. Yarı-zamanlı öğretim elemanlarıyla yürütülen bir eğitimin niteliğinde de sorunlar ortaya çıkmaktadır. Çünkü hem yarı-zamanlı öğretim elemanı yeterince motivasyon sahibi olamamaktadır hem de öğrenciler hocalarını istedikleri zaman bulamamaktadırlar.

### 3.1.3. Giriş Sistemi

Amerika'da yükseköğretim almak isteyen herkesin seçebileceği veya herkese hitap edebilen çeşitlilikte çok sayıda yükseköğretim kurumu vardır. Amerika Giriş Sisteminde kullanılan ölçütler şunlardır: öğrencinin bir yetenek ya da başarı sınavından (SAT ya da ACT) aldığı puanlar, lisedeki derslerde aldığı notlar, sınıftaki derecesi, okul dışındaki etkinlikleri, kişisel niyet mektubu ve öğretmenlerinden alınan tavsiye mektupları. Bu ölçütlerin her birine ne derece ağırlık verildiği, kurumdan kuruma değişmektedir. Yükseköğretim kurumları kendi başvuru ofisleri aracılığıyla öğrencileri seçerler. SAT yetenek sınavı, kâr amacı gütmeyen ve bağımsız bir kuruluş olan "The

College Board" tarafından hazırlanmaktadır. ACT (The American College Test) de bağımsız bir şirket tarafından hazırlanmaktadır.

**3.1.4. Yönetim**

ABD üniversiteleri, merkezi bir Bakanlık tarafından yönetilmezler. Özel yükseköğretim kurumlarında otorite, yönetim kurullarının elindedir. Kamu yükseköğretim kurumlarında ise, her bir yükseköğretim kurumunun yönetiminden sorumlu ve kurumun izleyeceği politika ve düzenlemeleri belirleyen bir yöneticiler kurulu vardır ve buna, mütevelli heyeti (*Board of Trustees, Board of Governors, Board of Overseers*) denir (Duesterhaus, 2002; Hebel, 2004). Heyet, üniversitenin yasal sahibidir. Ayrıca, eyalet eğitim yönetim kurulu (*State Board of Education, Board of Governors*) ve idare heyeti (*Board of Regents*) yükseköğretim politikalarının belirlenmesinde etkilidir. Kamu üniversitelerinin mütevelli veya idare heyeti üyeleri, genellikle, eyalet valisi tarafından atanır ve eyalet meclisi veya senatosu tarafından onaylanır. Colorado, Michigan, Nebraska ve Nevada eyaletlerinde ise, idare ve mütevelli heyeti üyelerinin bir kısmı doğrudan halk tarafından seçilmektedirler. Üniversite yönetiminde bir sürekliliği sağlamak üzere, üyeler uzun süreliğine (örneğin 12 yıl) atanırlar. Mütevelli heyeti, kurumun misyonun belirlenmesi, rektörün atanması, kurumun politikalarının belirlenmesi, stratejik planlama ve kurumun performansının değerlendirilmesi gibi işlerden sorumludur. Heyet, yetkilerinin bir kısmını üniversite rektörüne (başkan, *president*) devreder.

Rektör, özellikle akademik sorumluluklarının bir kısmını bir akademik yöneticiye (*provost*) devreder. Akademik yöneticinin kim olacağına rektör karar verir. Öğretim üyeleri, araştırma komiteleri için yönetici ve dekan seçiminde rol oynar. Nihai kararları genelde rektör verir. ABD üniversitelerinde karar verme süreci, katılımcılığı esas alır. Örneğin, Michigan Eyalet Üniversitesi gibi bir yükseköğretim kurumunun yönetiminde, rektör (başkan), akademik yönetici (*provost*), dekanlar ve bölüm başkanları gibi çok sayıda kişi etkilidir. Rektör, mütevelli heyete karşı sorumludur ve heyet tarafından belirlenen genel politikaları uygular. Rektör, üniversitenin günlük işlerinin yürütülmesinden sorumludur. Akademik yönetici, akademik özgürlüğün korunması, akademik personel alımından ve terfilerin-

den sorumludur. Yönetici, yeni programların açılması, programların güncellenmesi, öğrenci kabulü ile ilgili prosedürlerin belirlenmesi ve akademik destek birimlerinin yönetilmesi gibi işleri yürütürler. Dekanlar, akademik yöneticiye karşı sorumludurlar ve kendi fakültelerindeki eğitim, araştırma ve hizmet programlarını yönetirler. Danışma kurullarının görüşlerini alarak bütçe, fiziki ortam ve personel işlerinden de sorumludurlar. Dekanlar, bölüm yönetimiyle ilgili bazı sorumluklarını bölüm başkanlarına devrederler. Bölüm başkanı, bazı üniversitelerde bölümdeki öğretim üyeleri tarafından bazılarında ise, öğretim üyelerinin görüşlerine ağırlık verilerek, dekan ve akademik yöneticiler tarafından belirlenir. Bölüm başkanı, bölümdeki bütçe, fiziki ortam, eğitim, araştırma ve hizmet işlerinden sorumludur ve üniversitede bölümü temsil eder (Hammond, 2002).

ABD'deki çoğu üniversite ve kolej tek bir kurul tarafından yönetilmemektedir. New York Eyalet Üniversitesi (SUNY) ve California Üniversitesi (UC) gibi çok kampüslü/üniversiteli yükseköğretim sistemleri vardır. Bu kampüslerin her biri kendine özgü misyon, program ve politikalara sahiptir. Sistemi oluşturan kurumların, kendi rektörleri vardır. Dokuz kampüslü dev bir üniversite olan California Üniversitesi, dünyadaki en büyük öğretim, araştırma ve toplum hizmeti kuruluşlarından biridir. California Anayasası gereği, üniversitenin yönetimi, eyaletin "İdare Heyeti" (*Board of Regents*) olarak adlandırılan kurula bırakılmıştır. Bu kurulun 26 üyesinin 18'i, eyalet valisi tarafından 12 yıllık süreler için, 1 üyesi de kurul tarafından öğrenciler arasından seçilerek bir yıl için atanır. Geri kalan doğal yedi üye ise konumları nedeniyle üyedirler: Vali, Vali Yardımcısı, Eyalet Meclis Başkanı, Kamu Eğitimi Başkanı, Mezunlar Birliği Başkanı ve Başkan Yardımcısı ile California üniversite sisteminin Başkanı (*President*). *President*, tüm üniversite sisteminin başıdır; sistem içindeki her bir kampüsün başındaki yönetici ise *Chancellor*'dır. *Chancellor*, İdare Heyeti tarafından atanır. 64 kampüslü New York Eyalet Üniversitesinin ise Mütevelli Heyetinin 16 üyesinin 15'i eyalet senatosunun onayı ile Eyalet Valisi tarafından atanır. Öğrenci Meclisinin başkanı ise 16. üyedir. Mütevelli Heyeti, çok kampüslü sistemin başı olan *Chancellor* ile 64 kampüsün her birindeki *President*'ı ve bu kampüslerin yönetici kurullarını atar (Doğramacı, 2007).

### 3.1.5. Mali Yapı

Amerikan yükseköğretiminin finansmanında son yıllarda önemli değişiklikler olmuştur. Bunlardan en önemlisi, yükseköğretimin finansmanında kamu paylarının düşmesi ve kurumsal performansa göre fon verilmesidir (Dougherty, 20004). Bu değişimler sonucu, yükseköğretim kurumları öğrenci harçlarını artırmakta, özel kaynaklardan fon bulmaya çalışmakta ve bütçe kısıtlamasına gitmektedirler. Son otuz yılda öğrencilere burs yerine kredi verilmesi yaygınlaşmakta ve bu uygulama, öğrencileri finansal olarak zorlamaktadır. Ayrıca, Amerikan yükseköğretim sistemi içerisinde, ön lisans düzeyinde eğitim veren "*community college*"lar özellikle dezavantajlı gruplar için, normal üniversitelere göre daha ucuz oldukları için daha cazip hale gelmektedirler.

### 3.1.6. Kalite Güvencesi

Amerika'da kalite güvencesi (*quality assurance*) fikri, ilk akreditasyon kurumlarının kurulmasına dayanmaktadır (Rhoades & sporn, 2002). Bu kurumlar, ilk, orta ve yükseköğretim okullarının akredite olmasını yönetmektedirler. Bağımsız kurumlar şeklinde bölgesel (Kuzeybatı, Güney, Batı vs.) veya alanlar (mühendislik, dinî okullar, psikoloji, gazetecilik vs.) olarak örgütlenmişlerdir. Akreditede önce bir kurum kendi kendisini değerlendirmekte; daha sonra dışarıdan ziyaretçiler gelerek belli standartlar çerçevesinde birkaç gün inceleme yapmaktadırlar. Ziyaret sonrasında bir rapor hazırlanmaktadır. Federal hükümet fon ayırırken, akreditasyonu göz önüne almaktadır. Akademik programların 5–10 yılda bir kalite güvencesinden geçmesi Amerika'da çok yaygındır. Ayrıca, akademik programların veya bölümlerin kendi iç değerlendirmelerini de genellikle beş yılda bir yapmaları yaygın bir uygulamadır. 1970'lerden itibaren, öğrenciler de öğretim üyelerini değerlendirmektedirler ve bu değerlendirmeler yükseköğretim kurumu tarafından dikkate alınmaktadır. 1980'lerden itibaren, performans temelli fon verme bazı eyaletlerde uygulanmaya başlanmıştır. Böylece eyaletin hedefleri, performans ve ödenek sağlama arasında bir ilişki kurulmuştur. Ayrıca, kaliteyi değerlendiren ve böylece öğrencilerin yükseköğretim kurumu seçmesinde onlara rehberlik eden çok sayıda yayın vardır. Kaliteyi ölçen ve üni-

versiteleri sıralayan *U. S. News and World Report*, bunlardan en çok bilinenidir. *U.S. News and World Report*'un üniversiteleri sıralama yaklaşımı her yıl değişmektedir ama temelde, girdiler (örneğin, SAT ya da GRE puanları, öğrenci başına harcama, öğrenci/öğretim üyesi oranı), saygınlık ve çıktılar (örneğin, mezun oranları) gibi ölçütler değerlendirmeye alınmaktadır. Bir başka değerlendirme biçimi, *Templeton Guide*'dır. Uzmanlar, üniversitelerin hazırladıkları program tanıtımlarını inceleyerek değerlendirme yapmakta ve *Templeton Guide*'ı hazırlamaktadırlar. Bir başka değerlendirme olan *The College Results Instrument*, üniversite mezunlarının profillerini (değerlerini, yeteneklerini, bilgilerini vs.) çıkarmaktadır. *The National Survey of Student Engagement* ise, öğrencilere üniversitede neler yaptıklarını sorarak, üniversiteleri değerlendirmektedir (Bennett, 2001).

### *3.2. Federal Almanya*

Bilindiği üzere, modern Alman araştırma üniversitesinin ve üniversite örgütlenmesinin kökeni, Humboldt kardeşlere dayandırılmaktadır. Bu üniversitenin doğa araştırması Alexander von Humboldt ile üniversite örgütlenmesi ise Wilhelm von Humboldt ile ilişkilendirilmiştir. Daha önceki bölümde işaret edildiği üzere, Wilhelm von Humboldt'un kurduğu sistem, dünyanın hemen her ülkesindeki yükseköğretim kurumlarını köklü bir şekilde etkilemiştir. Bu sistem, devlet denetiminde, araştırma merkezli ve çok sayıda fakülteye sahip bir üniversite modeli öne çıkarmıştır. Almanya'da beş tür yükseköğretim kurumu vardır. Birincisi, geleneksel üniversiteler; ikincisi, uygulamalı bilimler üniversiteleri diyebileceğimiz politeknikler; üçüncüsü, öğretmen yetiştirme kolejleri; dördüncüsü, ilahiyat kolejleri; beşincisi, sanat ve müzik kolejleri. Öğrencilerin yaklaşık üçte biri, geleneksel üniversite dışındaki yükseköğretim kurumlarına devam etmektedirler. Almanya'da, toplumsal dinamiklere bağlı olarak eğitim yasaları sürekli değişmektedir. Yükseköğretim yasası 1998'de yeniden hazırlanmıştır. Yeni düzenlemede daha çok ikili derece (lisans ve lisansüstü) sistemine dayalı Amerikan modeli benimsenmiştir (Kirkwood-Tucker, 2004). Bu düzenlemenin uluslararasılaşmayı kolaylaştırması ve Almanya'da okuyan uluslararası öğrenci sayısını artırması beklenmektedir.

Alman Anayasasında yükseköğretimle ilgili bir düzenleme yoktur. Eğitim sorumluluğu eyaletlerindir. Anayasa'ya yapılan eklemelerle Federal Hükümet ve eyaletlere şu hususlarda ortak görev verilmiştir: Yükseköğretim kurumlarının inşa edilmesi veya genişletilmesi, eğitim planlaması ve araştırma etkinliklerinin ilerletilmesi. 1976 yılında çıkarılan Yükseköğretim Çerçeve Yasası ile Federal Hükümete, yükseköğretimde genel ilkelere dönük çerçeve yasalar çıkarabilme hakkı verilmiştir (Huisman, 2003).

### 3.2.1. Giriş Sistemi

Almanya'da *Abitur* diplomalarına sahip öğrenciler, üniversitedeki yer durumuna göre, doğrudan üniversiteye geçebilirler. *Abitur*, hem lise bitirmek için hem de üniversiteye giriş için kullanılan bir tür olgunluk sertifikasıdır. Her liseyi bitiren *Abitur* sertifikasını alamamaktadır; bundan dolayı da *Abitur*'un saygınlığı vardır. Tıp ve diş hekimliği gibi bölümlere çok fazla rağbet vardır ve bu bölümlere girmek için, lise derslerinin çok iyi olması gerekmektedir. Talebin çok fazla olduğu bölümlerde, merkezi bir kurum, hangi öğrencinin nereye yerleşeceğine karar vermektedir (Gaehtgens, 2007).

### 3.2.2. Yönetim

Federal bir cumhuriyet olan Almanya'da yükseköğretimde sorumluluk eyaletlerdedir. Federal hükümetin eğitimle ilgili sorumluluğu azdır; Avrupa Birliğinin ise eğitimle ilgili doğrudan bir sorumluluğu yoktur (Gaehtgens, 2007). 16 eyaletin yükseköğretiminden sorumlu bakanlarından oluşan Bakanlar Komitesi, eyalet yönetimleri için tavsiye kararları geliştirmektedir. Planlama Komitesi, federal hükümet ile eyaletler arasında eşgüdümü yapmak ve yükseköğretim kurumlarını kurmak veya genişletmek amacını gütmektedir. Komite, eğitim ve bilimden sorumlu federal Bakan, maliyeden sorumlu federal Bakan ve her bir eyaletten bir Bakan veya Senatörden müteşekkildir. Yükseköğretime dair karar alma ve tavsiye sunma hususlarında önem arz eden diğer iki önemli kuruluş, Rektörler Konferansı ve Üniversite Öğretim Üyelerinin Mesleki Derneğidir (Huisman, 2003). Rektörler Konferansı, üniversite yapılarının uyumlaştırılmasında rol oynamakta, ayrıca yükseköğretimle ilgili düzenlemeler için önerilerde bulunmaktadır.

Alman üniversitelerindeki öğretim üyeleri, geleneksel olarak istediklerini araştırma ve öğretme konusunda serbesttirler. Alman üniversiteleri, devletle sözleşmeli kamu okulları olarak kurulmuşlardır. Gelirlerinin neredeyse tamamı devletten gelmektedir. Üniversiteler, devlet denetimi altındadır ve öğretim üyeleri devlet memurudurlar. Üniversitelerde çalışan öğretim görevlileri hemen hemen aynı maaşı alırlar. Öğretim görevlilerinin işe alınmasında üniversiteler adaylar arasından seçim yapabilmektedirler fakat kendileri önerilerini yaptıktan sonra, atama Bakan tarafından yapılmaktadır (Gaehtgens, 2007).

Alman üniversitesi kamu kurumu sayıldığından eyaletler yönetimde söz sahibidir. Kadro tahsisi, profesörlerin atanması ve bölümlerin kurulması gibi kararları eyalet verir (Huisman, 2003). Akademik konularda ise akademisyenler söz sahibidirler. Üniversitede Rektör ya da Başkan en üst otoritedir. Rektör, üniversiteye bağlı öğretim üyeleri tarafından seçilir ve Eğitim Bakanı tarafından en az iki yıllığına atanır. Başkan ise profesör, öğrenci ve idari personelin bulunduğu bir komite tarafından seçilir ve Eğitim Bakanı tarafından en az dört yıllığına atanır. Eyalet eğitim bakanının Rektörü veya Başkanı veto etme yetkisi vardır (Doğramacı, 2007). Eğitim bakanı, her üniversiteye bütçeyi dağıtan ve denetleyen bir *Kanzler* tayin eder. Bu kişi, hükümetin üniversitedeki temsilcisidir. Rektör, esasen akademik liderdir; *Kanzler* ise idari ve mali konularla ilgilenir. Rektör ve Başkanın yetkileri, bölüm veya fakülte başkanıyla paylaşılmıştır. Rektöre idari ve mali konularda yardımcı olan bir *chancellor* vardır.

Rektör yardımcıları öğrenci işleri, araştırma, bütçe ve idare gibi konularda sorumluluk sahibidirler (OECD, 2004). Her fakültenin bir Fakülte Kurulu vardır ve öğretim üyelerinin çoğu ve öğrenci temsilcileri bu kurulda yer alırlar. Kurulun başkanı dekandır. Kurul, araştırma ve eğitim konularından sorumludur. Akademik Senato, üniversitede en yüksek akademik organdır ve üniversite için önemli konularda (örneğin, bölümlere kaynak ve personel ayrılması) karar alır. Araştırma ve eğitim konuları ile öğretim üyelerinin atanması gibi konularda en fazla söz sahibi olanlar (oy çokluğundan dolayı) öğretim üyeleridirler. Her üniversite kendi yönetmeliklerini hazırlar ve Bakanlığın onayına sunar. Yönetmelik yazımı için öğretim üyelerinin ve öğrencilerin temsilcilerinin bulunduğu bir kurul oluşturu-

lur ve bu kurul, kurumun yönetim kurulunu belirler. Yönetim kurulunda şu grupların temsilcileri bulunur: Profesörler, diğer öğretim üyeleri, öğrenciler ve diğer çalışanlar (yardımcı elemanlar).

### 3.2.3. Mali Yapı

Yükseköğretime ayrılan kamu kaynaklarının azalması, kalabalık sınıflar, bakımsız binalar ve kütüphaneler ile ders yükü fazla öğretim üyeleri gibi sorunları doğurmuştur (Naumann ve Krais, 1991). 1990'ların başında iki Almanya'nın birleşmesiyle eğitimde reform çalışmaları yeniden gündeme gelmiştir. Birçok geleneksel akademiler kapatılarak politeknik üniversitelere dönüştürülmüştür. Alman üniversitelerinde geleneksel olarak en önemli sorunlardan birisinin, öğrenci katkı payının olmamasından kaynaklanan finans sorunu olduğu görülmektedir. Eğitim ve hükümet liderleri, üniversitelere rekabetçi bir anlayış getirmeye dönük reformları savunmaktadırlar. 1990'ların sonlarına doğru, bir programı normal süresine eklenen dört dönem içinde bitiremeyenlerden harç alınmaya başlanmıştır. Zamanla birçok eyalet, dönem başına harç almaya başlamıştır. Doğal olarak bu durum, vatandaşlar arasında tartışmalara neden olmuştur. Federal ve merkezi hükümetler, üniversiteler arası rekabeti teşvik etmektedirler. Bütçedeki kesintiler, üniversiteleri yeni arayışlara, yeni kaynaklar bulmaya sevk etmektedir.

Ulusal yasalardaki değişikliklere bağlı olarak üniversiteler kendi programlarını, kadrolarını, diğer alt yapılarını gözden geçirmektedirler. Eğitim sistemi, Bologna Sürecine uyum için yeniden yapılandırılmıştır. Almanya'da her eyalet kendi yükseköğretim yasasını hazırlamaktadır. Bazı eyaletlerde üniversitelerin mali özerkliği vardır (Eurydice, 2008). Bazı eyaletlerde kamudan yükseköğretime ayrılan ödenekleri belirlemek için formüller kullanılmaktadır. Üniversitelerin yönetimine ilişkin yeni modellere ihtiyaç duyulmakta ve ABD'deki gibi mütevelli heyetlerinin oluşturulması önerilmektedir. Ayrıca üniversitelerde rektörleri denetleyecek kurulların eksikliği dile getirilmekte, söz konusu kurullarda yer alacak üyelerin bir kısmının üniversite dışından olması gerektiği önerilmektedir. Piyasa güçlerine cevap verecek güçlü bir finans yapısı dile getirilerek üniversitelerde kalite güvence sisteminin yerleştirilmesi gereği tartışılmaktadır.

### 3.2.4. Kalite Güvencesi

Almanya'da kalite güvencesi, 1990'lardan sonra yükseköğretimde bir politika konusu olarak ortaya çıkmıştır (Rhoades & Sporn, 2002). Öğrenci sayısının artması ve okulu bırakan öğrenci sayısındaki artış, yükseköğretimin verimliliği hakkında kuşkular doğurmuştur. 1990'ların ortalarından itibaren çok sayıda bölgesel değerlendirme ajansı kurulmuştur. Alman üniversiteleri arasında bir kalite güvencesi ağı kurulmuştur ve bu ağ, kâr amacı gütmeyen özel bir şirket tarafından yürütülmektedir. Alman Merkezi Akreditasyon Kurumu, hem üniversitelerden hem de devletten bağımsız olarak, akran değerlendirmesi (*peer review*) neticesinde birtakım göstergelerle kalite değerlendirmesi yapmaktadır (Gaehtgens, 2007). Yükseköğretimde kalite standartlarının geliştirilmesi genellikle Bologna Süreci çerçevesinde ele alınmaktadır. Birçok eyaletin yükseköğretim yasalarında, iç ve dış değerlendirmeye dair düzenlemeler yer almaktadır.

## *3.3. Fransa*

Fransız yükseköğretimi, merkeziyetçi yapılanmayı ifade eden *Napolyoncu model* ile adeta özdeşleşmiştir. Bununla birlikte, yeni sosyoekonomik gelişmeler ışığında 1984'te yükseköğretim yasası yeniden hazırlanmıştır. Böylece, üniversite yönetimi, *özerklik* ve *katılım* ilkeleri etrafında şekillendirilmiştir (Durand-Prinborgne, 1992). Her üniversite, yönetim, eğitim ve finans yönlerinden özerkliğe sahip kılınmıştır. Ülkedeki yükseköğretim kurumları, değişik bakanlıklara bağlıdır. Sanayi, Savunma, Ziraat ve Eğitim Bakanlıkları yükseköğretimin idaresinde söz sahibidirler. Yükseköğretimle endüstrinin ilişkilerini düzenlemeye dönük birtakım yasalar mevcut olup, üniversite içinde de dış çevreyle ilişkileri düzenlemek için akademik kadro, öğrenci ve ekonomi dünyasından temsilcilerden oluşan yapılanmalar bulunmaktadır. Fransa Anayasasında yükseköğretimle ilgili özel bir maddeye yer verilmemektedir.

### 3.3.1. Giriş Sistemi

Fransa'da üniversiteye giriş sınavı olarak kullanılan ve lise son sınıfta uygulanan olgunluk sınavı (*baccalauréat*) vardır. Olgunluk ser-

tifikasına sahip olanlar doğrudan üniversiteye kayıt yaptırabilirler. *Grandes Écoles* (büyük okullar) gibi seçkin okullar ise ek sınavlar yaparlar. Olgunluk sınavına üç alanda girilmektedir: 1- Fen Bilimleri, 2- Sosyal ve Ekonomik Bilimler, 3- Edebiyat (Sözel). Sınavların çoğu klasik formatta (açık uçlu) yapılmaktadır. Genel ve teknoloji liseleri, öğrencileri genel ve teknoloji alanında olgunluk (*baccalauréat*) için hazırlarken, meslek liseleri de, öğrencilerini meslek alanında olgunluk için hazırlamaktadırlar. Ancak meslek lisesi olgunluk sertifikasına sahip bir öğrenci de, iki yıl daha eğitim alarak genel alanda olgunluk sertifikası alabilmektedir. Çoğu Avrupa ve Amerikan üniversitesi, Fransız olgunluk belgesini, üniversiteye giriş için yeterli görmektedir.

**3.3.2. Yönetim**

Fransa'da, eğitim sistemi içinde Eğitim Bakanının başkanlık ettiği bir Yüksek Eğitim Konseyi bulunmaktadır. Bu konseyin üyelerinin %50'si profesörler, profesör-araştırmacılar, kamu ve özel öğretim kurumlarında çalışan kişilerden, %20'si ise eğitimden yararlanan kişilerden oluşmaktadır. Kalan %30 üye de yerel toplum ve kurumların temsilcilerinden oluşmaktadır. Ayrıca, Ulusal Üniversiteler Kurulu, Üniversite Başkanları Konferansı ve Mühendislik Eğitimi Direktörleri ve Başkanları Konferansı bulunmaktadır. Üniversitelerde stratejik (akademik) yönetim, üç kuruldan oluşmaktadır. Bunlar, Yönetim Konseyi, Bilimsel Konsey, Araştırma ve Öğrenci Yaşamı adlarını taşımaktadır. Genel Sekreter, teknik, idari ve finansla ilgili hizmetleri yürütür. Genel Sekreter, Eğitim Bakanı tarafından atanmaktadır.

Eğitim Bakanlığı tarafından idare edilen kurumlar yani enstitüler, öğretmen yetiştirme kolejleri ve *Grandes Écoles*, bir direktör ve danışma konseyi tarafından yönetilirler (Durand-Prinborgne, 1992). Direktör, genellikle Eğitim Bakanı tarafından atanır. Danışma Konseyi ise, öğrenciler, öğretim üyeleri ve diğer kurum çalışanları tarafından seçilir. Üniversiteler ve politeknikler, 1- Yönetim Konseyi, 2- Bilim Konseyi ve 3- Eğitim ve Üniversite İşleri Konseyi tarafından yönetilir. Üniversite Başkanı, bu üç konsey tarafından seçilir ve Milli Eğitim Bakanı tarafından atanır. Bu konseylerdeki yöneticiler seçimle belirlenir. Bu konseylerde, öğretim üyeleri, öğrenciler, ida-

ri personel ve üniversite dışından temsilciler temsil edilir. Yönetim Konseyi, yönetmelikleri hazırlar ve üniversitenin genel gidişatını tayin eder.

#### 3.3.3. Mali Yapı

Üniversiteler ve diğer kurumlar, dört yıllığına yapacakları çalışmaları içeren bir planı Bakanlığa sunar ve Bakanlıkla sözleşme imzalarlar. Sözleşme sayesinde yükseköğretim kurumları, ne kadar ödenek alacaklarından emin olurlar. Sözleşmede amaçlar ve bu amaçların ulaşıldığını ortaya koyacak olan performans göstergeleri yer alır. Dört yılın sonunda bu kurumlar bağımsız bir otorite olan Araştırma ve Yükseköğretimi Değerlendirme Ajansı tarafından değerlendirilirler. Üniversitelerin aldığı torba bütçe, Bakanlığa sunulan bütçe önerisindeki başlıklara göre harcanır. Öğrenci sayısı ve binaların yüzey hacmi gibi girdiler, üniversiteye yapılacak ödeneklerin belirlenmesinde etkili olur. 2007 yılında çıkarılan bir yasayla Fransa'daki üniversiteler mali ve idari konularda daha fazla özerkliğe kavuşturulmuştur (Eurydice, 2008). Bu yasaya göre, üniversiteler kendi vakıflarını kurabilecekler ve ayrıca özel şirketlerle ortaklık kurabileceklerdir.

#### 3.3.4. Kalite Güvencesi

Fransa Milli Değerlendirme Komitesi'nin yerini alan Araştırma ve Yükseköğretimi Değerlendirme Ajansı (AERES), yükseköğretimin değerlendirmesinden sorumludur. AERES, Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvence Ağı (ENQA) üyesidir ve yükseköğretim kurumlarının ulusal düzeyde belli aralıklarla değerlendirilmesi gerektiği ilkesini kabul etmiştir. Fransa hükümeti, değerlendirmeleri yükseköğretim kurumlarına verilecek kaynak miktarlarının belirlenmesinde kullanmaktadır. Yükseköğretim kurumu ile Fransa devleti arasında imzalanan dört yıllık sözleşme, bu değerlendirme kapsamında etkili olmaktadır. Bu değerlendirmeler, üniversitelere derece verme yetkisi tanınırken de kullanılır (Eurydice, 2007b).

### *3.4. İngiltere*

İngiltere, İskoçya, Galler ve Kuzey İrlanda'dan oluşan Birleşik Krallık'ta merkezi hükümet, eğitim sorumluluklarını yerel yönetim-

lere bırakmıştır. Üniversitelerin tamamı özel sektör tarafından idare edilen kurumlardır.

İngiltere'nin, tek bir metin olarak düzenlenmiş vefa kodifiye edilmiş bir anayasası olmadığı kabul edilir. Bunun yerine, Parlamento'nun çıkardığı yasalar, ülkenin gelenekleri ve mahkeme kararlarına dayalı bir kurallar dizisi mevcuttur. Dolayısıyla, yükseköğretim konusu anayasal bir konu olarak ele alınmamaktadır.

### 3.4.1. Giriş Sistemi

İngiltere'de yükseköğretime giriş için, ileri-düzey anlamına gelen ve dersler bazında ayrı düzenlenen A-düzeyi (*Advanced-level*) sınavlarından alınan sertifikalar kullanılır. Sınavlar genellikle lisenin son iki yılında alınır. Sınavlar dünya çapında bilinmektedir. Öğrenci girdiği A-düzeyi sınavında A ile E arasında değişen bir not alır. Üniversiteler genellikle kendi giriş standartlarını kendileri belirlerler. Örneğin, Matematikte A, İleri Matematikte A ve İngilizcede en az B gibi. Bazı üniversiteler öğrencilerden A-düzeyi sınavlarının dışında başka sınavlara da girmelerini istemektedirler. Öğrenci, merkezi bir kuruluş olan UCAS'a A-düzeyi notlarını, niyet mektubunu ve bir referans mektubuyla başvurur ve yerleşmek istediği programlardan en fazla 5 tanesini belirtir. UCAS, başvuruları ilgili yükseköğretim kurumlarına iletir ve kurumlar kendi öğrencilerini seçerler.

### 3.4.2. Yönetim

1992'ye kadar Birleşik Krallık'ta tek bir yükseköğretim politikası varken, 1992'den itibaren, İskoçya, İngiltere ve Galler için ayrı ayrı fon konseyleri oluşturulmuştur. Bu konseyleri hükümet kontrol etmektedir. Her üniversite, kısmi farklılıklar olmasına karşın bir tür mütevelli heyeti olan Yöneticiler Kurulu (Konsey) tarafından yönetilmektedir. Yöneticiler Kurulu, üniversite kadroları ve finansmanından sorumludur. Kurul, kurumun hedeflerini belirler ve stratejik yönünü tayin eder. Kurul, yaklaşık 25 üyeden oluşmaktadır. Kurulun üyelerinin çoğu, üniversite dışından endüstri ve ticaret konusunda deneyimli kimselerdir. Kurul başkanı, üyelerce seçilir. Ayrıca akademik personelden oluşan bir Akademik Kurul (Senato) bulunmaktadır.

Üniversitenin akademik ve idari yönden yöneticisi, rektöre karşılık gelen *Vice-Chancellor*'dır. Üniversitenin en üst yöneticisi rektör, kurumsal stratejinin geliştirilmesinde, yeni gelişmelerin planlanmasında, tanımlanmasında, kurumsal kültürün paylaşılmasında önemli rol oynar. Rektör, Yöneticiler Kurulu tarafından belirlenir. Ayrıca üniversite ile ilgili çeşitli komiteler (finans komitesi, istihdam komitesi, iç-denetim komitesi, aday gösterme komitesi vb.) vardır. Rektör, üniversite Yöneticiler Kuruluna karşı, üniversitenin düzeninden ve etkin işlemesinden sorumludur. Akademik Kurul (Senato), Rektöre tavsiyelerde bulunur; öğrenci kabulündeki ölçütlerini, ölçme ve değerlendirme politikalarını, müfredatı ve akademik standartları belirler ve derecelerin verilmesinde esas alınan prosedürleri belirler (Eurydice, 2008).

### 3.4.3. Mali Yapı

İngiltere'de yükseköğretim, bağışlar, araştırma gelirleri, uluslararası öğrencilerden alınan harçlar gibi çok farklı kaynaklardan finanse edilmektedir. Söz konusu eğitimin finansmanında, onlarca farklı kaynak ve bu kaynakları oluşturan kurullar yer almaktadır. Finansal kaynakların toplanması ve kullanımında temel ilkeler, şeffaflık ve sorumluluktur. Bunun dışında çeşitli araştırma konseyleri bulunmaktadır. Her üniversitenin bir stratejik planı olup, üniversite bunun uygulanmasından ve geliştirilmesinden sorumludur. Yükseköğretim için gerekli kamu kaynakları ve politikalar, Yenilik, Üniversiteler ve Beceriler Departmanı (*Department for Innovation, Universities, and Skills*) tarafından belirlenmektedir. Finansla ilgili politikalar, İngiliz Yükseköğretim Fon Konseyi tarafından uygulanmaktadır. Bu Konsey tarafından üniversitelere fonlar dağıtılmakta ve harcamalar bu Konsey tarafından denetlenmektedir.[7] Üniversitelere verilecek ödeneklerin hesaplanmasında formül kullanılmaktadır. Formülde öğrenim yılını tamamlayan öğrenci sayısı esastır. Bu sayı, bölümlere göre ağırlıklı olarak değerlendirilmektedir. Ödeneklerin hesaplanmasında, üniversitenin bulunduğu yer gibi ölçütlerin yanı sıra, özürlü ve dezavantajlı öğrenci sayısı da dikkate alınmaktadır (Eurydice, 2008).

7. Fon Konseyi, Üniversite Ödenekler Komitesi yerine 1992'de kurulmuştur ve merkezi hükümetin yükseköğretimdeki belirleyiciliği artmıştır (Becher, 2000).

#### 3.4.4. Kalite Güvencesi

İngiltere'de kalite denetimi (*quality audits*), bir kurumun kalite güvence mekanizmalarının yerli yerinde olup olmadığını ele almaktadır. Kalite değerlendirmesinin (*quality assessment*) amacı, İngiliz Yükseköğretim Fon Konseyi'nin fon verdiği kurumların yeterli düzeyde kaliteli olduklarından emin olmaktır. Kalite, belli standartlara ne derece uyulduğundan ziyade, kurumun kendi amaçlarına ulaşmada ne derece başarılı olduğuyla ölçülmektedir. İngiltere'de araştırma kalitesi de değerlendirilmektedir ve araştırma için yükseköğretim kurumlarına dağıtılacak fon, esasen kaliteye göre belirlenmektedir (Sindley & Patrick, 1998). İngiliz Kalite Güvencesi Ajansı (QAA), 1997'de kurulmuştur. Ajans, Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvence Ağı'nın kurulduğu 2000 yılından itibaren üyesidir. Ajans, yükseköğretimde kaliteyi korumak ve gelişimi teşvik etmek amacını gütmektedir. Değerlendirmelerde öğrenci görüşü de önemsenmektedir.

### *3.5. İsveç*

İsveç Eğitim ve Bilim Bakanlığı, İsveç Zirai Bilimler Üniversitesi hariç bütün yükseköğretim kurumlarından sorumludur. İsveç Yükseköğretim Milli Ajansı, merkezi hükümetin yükseköğretim kurumlarından sorumlu birimidir. Ajans, hangi yükseköğretim kurumlarının derece vermeye yetkili olduğunu belirler. 2001 yılında İsveç Araştırma Konseyi kurulmuştur. Konseyin birimleri, değişik alanlarda araştırma fonları sağlar (Swedish National Agency for Higher Education, 2008).

İsveç Anayasasında yükseköğretimle ilgili bir madde yoktur. Yükseköğretim yasalarla belirlenmektedir.

#### 3.5.1. Giriş Sistemi

İsveç üniversitelerine girebilmek için genel ve özel şartları yerine getirmek gerekir. Özel şartlar üniversiteler tarafından belirlenir. Genel şartlar ise bütün yükseköğretim kurumları için aynıdır: Liseyi başarılı bitirmek. Buna alternatif olarak, dört yıl bir işte çalışan, bir lise mezunu kadar İsveççe ile İngilizceye hâkim olan ve en az 25 ya-

şında olan kişiler başvuru şartlarını sağlamış sayılırlar. Üniversiteler için öğrenci seçmede en önemli ölçüt, öğrencinin lisedeki notları veya İsveç SAT'de (SweSAT) aldığı puandır. İsveç SAT, Amerika'da uygulanan SAT'ye benzer bir standart sınavdır. Alınması zorunlu olmayan bu test, yılda iki kez yapılır ve öğrencinin genel yeteneğini ölçmeyi amaçlar. Sınav 4 saat 10 dakikadır. Öğrenci testi istediği sayıda alabilmekte ve öğrencinin sınavda aldığı en yüksek notu kullanmasına izin verilmektedir (Löfgren, 2005).

**3.5.2. Yönetim**

İsveç, 1970'li ve 1980'li yıllar boyunca bir dizi yükseköğretim reformu gerçekleştirmiştir (Lane, 1991). Adem-i merkeziyet, bu reformlarda temel politika olarak benimsenmiştir. Böylece, yönetimle ilgili kararların önemli bir kısmı (örneğin, müfredat, yeni programlar kurmak ve –kadrolu profesörler dışında- kimi görevlere atamalar yapmak) yerel yönetimlere devredilmiştir. Kadrolu profesörlerin atanması hükümet tarafından yapılmaktadır. Bu reformlarla birlikte, kadrolu profesörlerin akademiyi yönetmeleri geleneğine son verilmiş ve kadroda olmayan öğretim görevlilerinin de çeşitli kurullarda yer almaları sağlanmıştır. Dahası, bu kurullarda gittikçe artan bir şekilde, akademi dışındaki grupların temsilcileri (örneğin, hükümetin atadıkları ve iş dünyasının temsilcileri) yer almıştır. Üniversiteyi bu türden bir Yöneticiler Kurulu yönetmektedir. Yöneticiler Kurulu, yükseköğretim kurumunun bütün işlerinden sorumludur (Eurydice, 2007b).

Üniversite, Başkan veyahut Rektör (*Vice-Chancellor*) tarafından yönetilir. Rektör, hükümet tarafından atanır (OECD, 2003). Hükümet, atama yaparken üniversite öğretim görevlileri, diğer çalışanlar ve öğrencilere danışan Seçme Komitesinin tavsiyelerini dikkate alır. Senato, araştırma ve eğitimle ilgili konularda tavsiyelerde bulunur. Senato üyeleri, profesör ve doçent temsilcileri ile diğer öğretim elemanları, idari personel ve öğrenci temsilcilerinden oluşur. İsveç'teki üniversitelerde mali ve idari işlerden sorumlu olan *Üniversitetdirektor*, hükümet tarafından atanır (Doğramacı, 2007). Fakülteler, yönetim kurullarınca yönetilir. Kurul üyesi olacak kişiler üniversite dışından da olabilir.

### 3.5.3. Mali Yapı

İsveç'te yükseköğretim parasızdır. İsveç Gayri Safi Milli Hâsıla'sının (GMSH) % 2'si, yükseköğretime yapılan kamu harcamalarıdır; bu oran, Avrupa Birliği ülkeleri için 1.14'tür (Eurydice, 2008). Üniversiteler, araştırma faaliyetlerini etkin şekilde değerlendirmek zorundadırlar. Senatonun görevi, finans konularıyla ilgili eylem planları hazırlamak ve kaynak kullanımı ile ilgili kararlar almaktır. Üniversitelere verilecek kamu ödeneklerinin hesaplanmasında, öğrenci sayısı ve öğrencilerin aldığı kredi sayısı dikkate alınmaktadır.

### 3.5.4. Kalite Güvencesi

İsveç Yükseköğretim Milli Ajansı, kalite güvencesinden sorumludur. Değerlendirme raporları kamuya açıktır. Değerlendirmeler altı yıllık aralıklarla yapılmaktadır. Örneğin, bütün programlar ve alanlar 2001–2007 yılları arasındaki dönemde değerlendirilmiştir. İsveç Yükseköğretim Milli Ajansı, Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Avrupa Ağı'nın 2000 yılından itibaren üyesidir. Ajans, yükseköğretim kurumlarının yaptıkları işlerde ilgili kanunlara uyup uymadıklarını değerlendirmektedir. Ajans, bölümlerin derece verebilecek yapıda olup olmadıklarını incelemektedir. Yükseköğretim istatistiklerinin hazırlanmasından da sorumlu olan Ajans, ayrıca öğrencilerin kanuni haklarıyla da ilgilenmektedir.

## *3.6. Polonya*

Polonya'da çok erken zamanlarda kurulan üniversiteler, iki Dünya Savaşı arasında çok sayıda öğrenci ve eğitimcisi ile birlikte organize bir şekilde savaşlara katılmışlardır. İkinci Dünya Savaşı ve ülkenin işgali boyunca yükseköğrenim sistemi çökmüş, bütün kurumlar kapanmış, öğretim üyeleri savaş meydanlarında hayatını kaybetmiş, esir düşmüş yahut toplama kamplarına alınmışlardır. 1944'te topraklarının bağımsızlığıyla beraber sosyalist ideolojiyi temel alan yeni bir yükseköğretim sisteminin inşasına başlanmıştır. Bu eğitim sistemindeki temel amaç, ekonomiye gerekli iş gücünün temini olmuştur. Polonya 1989 seçimlerine kadar Polonya Birleşik İşçi Partisi tarafından yönetiliyordu. 1980'lerin sonunda Polonya, sosyalist siyasi ve ekonomik düzenden, yeni bir sisteme geçmiştir (Szczepanski, 1992). Yeni

siyasi oluşumlarda, yükseköğretimdeki öğrenci ve öğretmenlerin rolü büyük olmuştur. Dahası, toplumdaki değişimin etkisi de öncelikli olarak eğitim sürecinde ve eğitim kurumlarında görülmüştür. Polonya, 1990 sonrası örnek bir performans sergileyerek, 15 yıllık dönemde, öğrenci sayısında neredeyse % 500'lük bir artış sağlamıştır. 19–24 yaş grubu için yükseköğretime katılım oranı, 1991 yılında % 9.8 iken, 2004 yılında bu oran % 36.8 olmuştur. Benzer şekilde, lisansüstü öğrenci sayısı 1991 yılında 56.000 iken bu sayı 2004'te 384. ooo'e ulaşmış ve yaklaşık % 580'lik bir artış gerçekleşmiştir (Fulton vd., 2007).

Polonya Anayasasında, yükseköğretimle ilgili herhangi bir özel bir madde yoktur. Anayasa'nın 70. maddesinin 5. bendi, üniversitelerin özerkliğini, yasalar çerçevesinde, teminat altına almaktadır.

### 3.6.1. Giriş Sistemi

Polonya'da yükseköğretime giriş için liseyi bitirirken olgunluk sertifikası almak gerekir. Ayrıca üniversite giriş sınavı yapılmaktadır. Polonya'da yükseköğretim öğrencilerinden harç alınmamasına karşılık, ikinci öğretim veya akşam öğretimi yapan öğrencilerden harç alınmaktadır. Bu nedenle, öğrenciler harç ödemeden okumak için, üniversite giriş sınavında yarışmaktadırlar. Yükseköğretim kurumları, bu şartların dışında kendi giriş şartlarını belirleyebilmektedirler.

### 3.6.2. Yönetim

1989'da yükseköğretim sisteminde de bazı değişikler olmuş, üniversiteler bütçe bakımından devlete bağımlı olsalar da, yönetim ve müfredat bakımından daha özerk haklara sahip olmuşlardır. Ayrıca 1990'da çıkarılan yükseköğretim yasasıyla birlikte, akademik özgürlük garanti altına alınmıştır. İdari özerklik artırılmış ve mali özerklik verilmiştir. Katolik üniversitelerin dışında, kâr amacı gütmeyen vakıf üniversitelerinin kurulmasına izin verilmiş ve böylece kapasite artırımı sağlanmıştır. 1990'lı yıllarda, özellikle özel üniversite sayısında çok büyük artış sağlanmıştır.

Polonya Genel Yükseköğretim Kurulu, seçilmiş üyelerden oluşur ve temel işlevi, Bakana tavsiyelerde bulunmaktır (Fulton vd., 2007).

Hem öğretim üyesi hem de öğrenciler Kurula üyedirler fakat ağırlık profesörlerdedir. Odalar ve sendikalar yeni yasanın hazırlanmasında etkin bir rol almışlardır ve yükseköğretim alanında etkin en önemli üç sendika, Kurul'da oy hakkı bulunmayan üye olarak temsil edilmektedir (Eurydice, 2007a). Hem akademik yükseköğretim kurumları hem de teknik yükseköğretim okulları için Rektörler Konferansı vardır ve Genel Kurul'a benzer görevleri yerine getirirler. Yükseköğretim kurumlarına üç yıllığına eğitim bakanlığınca onaylanan senato üyeleri tarafından seçilen rektörler başkanlık eder (Szczepanski, 1992). Rektör genellikle araştırma yapmış, başarılarını kanıtlamış profesörlerden seçilir. Fakülteler ise fakülte konseylerince seçilen ve rektör tarafından da onaylanan dekanlarca üç yıllığına yönetilirler. Senato ve Konseyler, rektör ve dekanlar için tavsiye organlarıdır. Yükseköğrenimde gelişen demokratikleşme ile birlikte bu organlar, karar alma mekanizmasında daha fazla söz sahibi olmuşlardır. Ayrıca öğrenci dernekleri de gittikçe daha etkili olmaktadırlar. Öğrenciler, senatoda en az % 20 ağırlıkta temsil edilmektedirler.

### 3.6.3. Mali Yapı

Üniversitelerde normal okuyan öğrencilerden harç alınmamakla birlikte, akşam veya "ikinci öğretim" tarzı öğretim türlerine devam eden öğrencilerden harç alınmaya başlanmış ve özellikle bu şekilde öğrenci sayısı artırılmıştır. Ödeneklerin belirlenmesinde yükseköğretim kurumlarındaki öğrenci sayısı, araştırma sayısı ve kaliteli öğretim üyesi sayısı gibi etmenler dikkate alınır. Polonya'da belli ölçütlere uyan özel yükseköğretim kurumları da belli bir düzeyde devlet yardımı alırlar.

### 3.6.4. Kalite Güvencesi

2001 yılında çıkarılan bir yasayla, Polonya'da Devlet Akreditasyon Komitesi kurulmuştur (The State Accreditation Committee, 2006). Komite, kaliteli eğitim için çalışan resmi bir kurumdur ve yükseköğretim kurumlarının dış kalite güvencesini sağlamaktadır. Komite, yükseköğretimdeki kaliteyi değerlendirmekten sorumludur ve kurumun görüşleri resmi olarak bağlayıcıdır. Komite üyeleri, Genel Yükseköğretim Kurulu, Rektörler Konferansı, Öğrenciler Parla-

mentosu, yükseköğretim kurumları senatoları ve akademisyenlerin örgütleri tarafından önerilen adaylar arasından yükseköğretimden sorumlu Bakan tarafından atanır. Komite'nin yükseköğretim kurumlarını değerlendirmede kullandığı ölçek dört seçeneklidir: Olumsuz, şartlı, olumlu ve olağanüstü. Bir kurum "olumsuz" şeklinde bir not alırsa, yükseköğretimden sorumlu bakanlık, o kurumun ders ve derece verme yetkisini elinden alır. Kurum "şartlı" şeklinde bir not alırsa, bazı konularda kendini iyileştirmesi için süre verilir ve belli bir süre içinde yeniden değerlendirilme yapılması muhtemeldir. Kurum "olumlu" veya "olağanüstü" şeklinde bir not alırsa, altı yıl sonra veya herhangi bir neden söz konusu olursa daha erken bir tarihte yeni bir değerlendirme yapılır.

### *3.7. İsrail*

Dünyada yükseköğretimin genel amaçları, iş gücü eğitimi yapmak, bilimsel araştırma yapmak ve kültürü geliştirmektir denebilir. Bununla birlikte, Yahudi kültürünü güçlendirmek ile Yahudi kültürünü ve ilmini diasporadaki insanlara aktarmak gibi hususlar İsrail yükseköğretiminin özel amaçlarındandır. Bugün Hebrew Üniversitesinin Yönetici Kurulu dünyanın önde gelen Yahudi bilim adamlarından oluşmaktadır. Dahası, diaspora bütün Yahudi üniversitelerinin yönetimlerinde temsil edilmektedir. İsrail'de savunma, tıp, tarım ve mühendislikteki Ar-Ge'nin önemli bir kısmı üniversitelerce gerçekleştirilmektedir (Iram, 1992). 2005–2006 öğretim yılı itibariyle İsrail'de 8 üniversite, 27 üniversite olmayan yükseköğretim kurumu ve 27 öğretmen koleji bulunmaktadır. İsrail'de üniversite sayısı az olmasına rağmen, İsrail üniversiteleri, çeşitli kuruluşlarca yapılan dünya üniversite sıralamalarında genellikle Ortadoğu bölgesindeki en iyi üniversiteler seçilmektedirler.

İsrail'in yazılı bir anayasası yoktur. Dolayısıyla, yükseköğretim düzenlemeleri, anayasal bir konu olarak ele alınmamaktadır.

#### 3.7.1. Giriş Sistemi

İsrail'de üniversitelere girişte kullanılan ölçütlerden en önemlisi, Psikometrik Giriş Sınavı'dır. Sınav üç alanı kapsamaktadır: Sayısal, Sözel ve İngilizce. Sınav, Ulusal Ölçme ve Değerlendirme Enstitüsü

tarafından hazırlanmaktadır. Öğrenci, sınavı İbranice, Arapça, Rusça, Fransızca, İspanyolca veya İbranice/İngilizce olarak alabilmektedir. Sınav, yılda beş kez düzenlenmekte ve sınav sonuçları yedi yıl geçerli kabul edilmektedir. Üniversite girişte öğrencinin olgunluk sertifikasına (*bagrut*) sahip olması da etkili olmaktadır. Üniversiteler kendi kabul ölçütlerini belirlemede serbesttir.

### 3.7.2. Yönetim

Yükseköğretim Kurulu, İsrail yükseköğretim sistemindeki üst otoritedir ve 19–25 üyeden (2006 yılındaki sayı 24'tür) oluşur (The Council for Higher Education, 2006). Üyeler, hükümetin önerisiyle Cumhurbaşkanı tarafından atanır. Yasaya göre, bu Kurul, yükseköğretimin gelişimi, finansmanı ve bilimsel araştırma konularında hükümete tavsiyede bulunmaktan sorumludur. Kurul, üniversiteler arası koordinasyonu sağlar ve üniversite bütçelerini hükümete sunar. Kurul, yeni bir yükseköğretim kurumu kurulmasını onaylar. Kurula bağlı Plan ve Bütçe Komitesi, bütçeyi üniversiteler arasında dağıtır. Üniversiteler, Amerika'daki sisteme benzer şekilde, Mütevelli Heyeti tarafından yönetilir. Rektör, bu heyet tarafından atanır.

### 3.7.3. Mali Yapı

İsrail Yükseköğretim Kurulu'na bağlı Plan ve Bütçe Komitesi, 1977 yılında kurulmuştur (The Council for Higher Education, 2006). Komite, 7 üyeden oluşmaktadır; 5 üye tecrübeli öğretim üyelerinden, iki üye ise toplumu yansıtmak üzere iş dünyasından seçilir. Üyeler Eğitim Bakanı tarafından aday gösterilir ve Yükseköğretim Kurulu tarafından gizli oyla üç yıllığına seçilirler. Komite, üniversiteler ile hükümet arasında bütçe konusunda aracı konumundadır. Komite, yükseköğretim bütçesini hazırlamaktan ve yükseköğretim kurumları arasında bölüştürmekten sorumludur.

Özel fonların devlet desteğinin yerini almasıyla beraber, araştırma ve genel masraflar için ayrılan bütçe azaltılmaktadır, bu da eğitim kalitesinin düşmesine tol açmıştır. İsrail yükseköğretim düzeni, son yıllarda büyük bir mali krizle karşı karşıyadır; öğrenci ve öğretim üyesi grevleri zaman zaman eğitime ara verdirtmektedir (Kalman, 2007). 2001–2007 yılları arasında hükümet, yükseköğretime ayırdı-

ğı kaynakları % 20 oranında azaltmıştır. Ülke iki gruba ayrılmıştır: Bir grup, Amerika'da olduğu gibi, öğrencilerin yükseköğretim harçlarının büyük kısmını karşılaması gerektiğini savunmaktadır; öteki grup, ülkenin geleceğinin entelektüel sermayeye dayandığını ve bundan dolayı yükseköğretimin devletçe desteklenmesi gerektiğini ileri sürmektedir. İsrail'in yükseköğretime ayırdığı bütçe ve öğrenci başına yaptığı harcama, OECD ülkeleri arasında 1998'de en üstlerdeyken, 2007'de en düşüklerden biri olmuştur.

#### 3.7.4. Kalite Güvencesi

İsrail Yükseköğretim Kurulu, 2003 yılında yükseköğretim kurumlarının kalitesini artırmak için Kalite Değerlendirme Birimi'ni kurmuştur (The Council for Higher Education, 2006). Birim, kurumsal değerlendirmeden ziyade program değerlendirmesi yapmaktadır. Birim iç ve dış değerlendirmelerin koordinasyonunu yapmakta ve değerlendirme sonuçlarını rapor olarak basmaktadır. İsrail Yükseköğretim Kurulu, Kalite Değerlendirme Birimi aracılığıyla, Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvence Ağı (ENQA) üyesidir.

### *3.8. Japonya*

Ülkede eğitim öteden beri en önemli konulardan biri olarak görülmüştür. Japon Anayasasının 23. maddesi akademik özgürlüğü teminat altına almaktadır. Bunun haricinde, Japon Anayasasında yükseköğretimle ilgili bir düzenleme yoktur. Japonya'da yaklaşık 1,200'ü aşkın yükseköğretim kurumu ve 3 milyon öğrenci vardır; öğrencilerin 3/4'ü özel yükseköğretim kurumlarında okumaktadırlar (Hatakenaka, 2007; Oba, 2005). Japon yükseköğretim sistemi, dünyada en büyük özel üniversite payı olan sistemdir. Devlet yükseköğretime yeterince destek veremediği için, özel sektörün büyümesini desteklemektedir. Japonya'da eğitime ayrılan kamu destek payının az olması ve üniversite giriş sınavının zorluğu, Japon yükseköğreniminin dezavantajları olarak düşünülmektedir.

#### 3.8.1. Giriş Sistemi

Japonya'da merkezi bir üniversite giriş sınavı vardır. Sınav beşyedi alandan oluşmaktadır. Bu sınav daha çok baraj niteliğindedir.

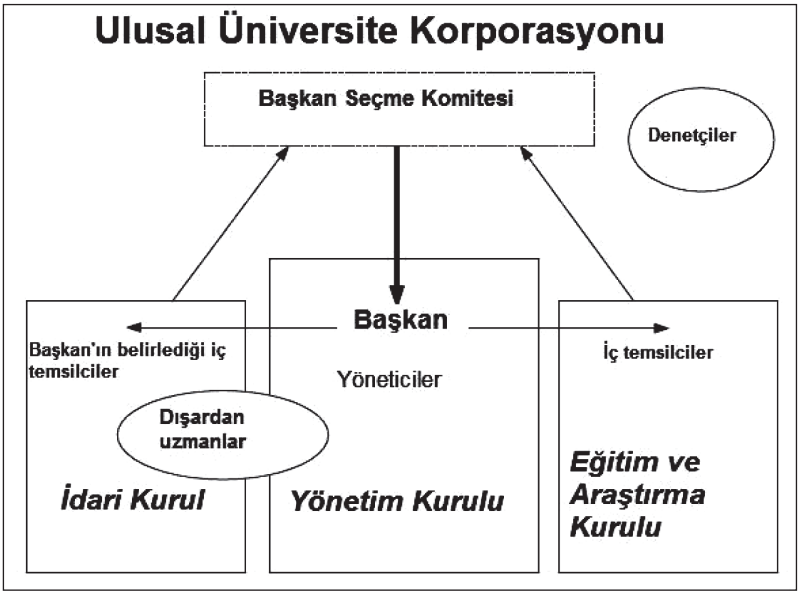
Bu sınavdaki skorlara göre, öğrencinin başvurabileceği okullar belli olur. Üniversiteler kendileri ayrıca bir sınav yapabilirler. Öğrenciler, iki sınavın belli ağırlıklarla toplanması esasına göre yerleştirilirler. Japonya'da üniversite kazanmak, rekabetten dolayı zordur ve öğrenciler için streslidir. Sınavda ortak ulusal müfredat esas alınır ve herkes aynı konulardan sorumludur.

**3.8.2. Yönetim**

2004'e kadar Eğitim Bakanlığının üniversiteler üzerinde büyük bir etkisi söz konusuydu. Ulusal üniversiteler doğrudan Eğitim Bakanlığı tarafından idare ediliyordu. 1990'dan bu yana Amerikan sisteminin etkisiyle, yeni müfredat programı, kendi kendini değerlendirme ve öğrenci değerlendirmesi hususlarında değişikliklere gidilmiştir. Yine Amerikan sisteminin etkisiyle, 2001 yılından itibaren rekabet artırıcı politikalar izlenmiştir. Bakanlık, eşitlikçi tutumunu değiştirerek daha iyi olana daha çok kaynak vereceğini açıklamıştır. 2004 yılında hükümet, üniversitelerin özerkliğini ve hesap verebilirliğini sağlayan bir reforma girişmiştir. 2004 yılında tüm ulusal üniversiteler, bağımsız bir tüzel kişi veyahut şirket (korporasyon) statüsüne sahip olmuşlar ve Eğitim Bakanlığından ayrılıp yeni yönetim yapıları oluşturmuşlardır (Oba, 2005). Üniversitenin lideri konumundaki Başkan eskiden seçilirken, şimdi Başkan Seçim Komitesi tarafından atanmaktadır (Hatakenaka, 2007). Üniversitelerde eskiden tek bir yönetim kurulu varken, artık üçlü bir yapı söz konusudur: Yönetim Kurulu, Yürütme (İdari) Kurulu ile Eğitim ve Araştırma Kurulu (bkz. **Şekil 1**).

Üniversite Yönetim Kurulu, en üst düzeyde karar verici organdır. Yürütme Kurulu, ulusal üniversitelerin idaresine ait hususlara dönük kararlar alırken, Eğitim ve Araştırma Kurulu, eğitim ve araştırmaya ilişkin konularda karar vermektedir. 2004 yılındaki uygulamayla birlikte, Üniversite Yönetim Kurulu ve Yürütme Kurulu, topluma karşı hesap vermek ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek için, hem üniversite içinden hem de dışarıdan üyeye sahip olacaktır (Oba, 2005; OECD, 2003). Yeni düzenlemeyle, Başkan daha güçlü bir hale getirilmiştir. 2004'ten önce üniversite yönetimi, idari ve akademik şeklinde ikiye ayrılıyordu. Üniversiteler korporasyon olunca, profesyonel bir şirket gibi yönetilmeye başlanmıştır.

**Şekil 1:** Japon ulusal üniversitelerinin yönetim organları.




**Kaynak**: Oba, 2005.

### 3.8.3. Mali Yapı

Son yıllarda harçlar yükselmiş ve özel yükseköğretim kurumlarına yapılan kamu yardımlarında azalma görülmüştür. Japonya GSMH'sinin % 1,3'ünü yükseköğretime ayırmaktadır ve bunun yaklaşık yarısı kamu kaynaklarından sağlanmaktadır. Bu oran, OECD ülkeleri ortalaması olan % 1.4'ten düşüktür. Ulusal devlet üniversiteleri korporasyona dönüştürüldüğü için, devlet üniversiteleri ve özel üniversiteler araştırma fonları için eşit şekilde yarışmaktadırlar. Japonya'da eskiden harcama kalemlerinin tek tek gösterildiği bütçe uygulaması vardı. Son yıllarda, torba bütçe uygulamasına geçilmektedir (OECD, 2003).

### 3.8.4. Kalite Güvencesi

Akademik Dereceler ve Üniversite Değerlendirmesi Milli Enstitüsü, 2002 yılında hem akademik derecelerin hem de yükseköğretim kurumlarının değerlendirmesinden sorumlu hale getirilmiştir. Aynı yıl Japonya'da, bağımsız kurumların değerlendirmeleri yapacağı yeni

bir kalite güvencesi sistemi önerilmiş ve başlatılmıştır. Hem hükümetten hem de yükseköğretim kurumlarından bağımsız değerlendirme kurumları, Eğitim Bakanlığı tarafından belli standartlar ve yöntemler çerçevesinde tanınmıştır. 2004'ten itibaren yükseköğretim kurumlarının, bağımsız değerlendirme kurumlarına yedi yılda bir değerlendirme yaptırmaları zorunlu kılınmıştır. Değerlendirmeler hem Bakana hem de halka açık olmak zorundadır (Oba, 2005).

### *3.9. Çin Halk Cumhuriyeti*

1988'de yaklaşık 2 milyon ve 1998'de 3,6 milyon öğrencisi olan Çin Halk Cumhuriyeti, 2007 yılı itibariyle yaklaşık 25 milyon öğrenciye sahiptir. Bu sayının önümüzdeki yıllarda büyümesi beklenmektedir. 25 milyon öğrenci sayısı ve üç bini aşkın yükseköğretim kurumuyla Çin yükseköğretimi, dünyadaki en büyük sistemdir. Çin, her yıl Amerika Birleşik Devletleri ve Hindistan'daki üniversitelerden mezun olan lisans öğrencisi toplamı kadar öğrenci mezun etmektedir (Baker, 2007). Çin, yıllık doktora mezun sayısı (yaklaşık 34 bin) itibariyle Amerika Birleşik Devletleri'nin yıllık doktora mezun sayısının (yaklaşık 50 bin) halen gerisindedir fakat önümüzdeki yıllarda bu farkı kapatması beklenmektedir. Yükselen bir ekonomiye sahip Çin, yetişmiş insan gücünü karşılama konusunda yükseköğretimi başarılı bir şekilde kullanmıştır. 2000 yılında % 12,5 olan yükseköğretimde okullaşma oranı, 2006'da % 22'ye ulaşmıştır. Çin yükseköğretim sistemi, 1949'dan itibaren Sovyet modelini izlemiştir ve merkezi hükümet tarafından yönetilmiştir. 1977'den itibaren yükseköğretimde çok sayıda başarılı yapısal reformlar yapılmıştır. Ülkenin ekonomik ihtiyaçları göz önüne alınarak, üniversitelerde araştırmalara daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. Üniversite ile sanayi arasındaki ilişkiler güçlendirilmiş ve teknoparklar kurulmuştur. Çin yükseköğretim sisteminde yapılan reformlar sonucunda öğretim üniversiteleri ve araştırma üniversiteleri şeklinde ikili bir yapı oluşturulmuştur. Bu reformlardan olan Proje 211 ve Proje 985, bazı seçilmiş alanlarda belli başlı Çin üniversitelerini dünya çapında birinci sınıf araştırma kurumlarına dönüştürmek amacını gütmektedir. Proje 985 çerçevesinde 38 kuruma yüksek miktarlarda fon verilmiştir (The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2006).

Çin üniversiteleri uluslararası ilişkilere de önem vermektedirler. Son yirmi yılda, 300 bin Çinli öğrenci yurtdışında okumaya giderken, 210 bin yabancı öğrenci Çin'de okumaya gelmiştir; 1.800 Çinli uzman ve öğretim üyesi yurtdışında öğretim yaparken, 40 bin yabancı uzman ve öğretim üyesi Çin'de öğretim yapmaktadır (Ministry of Education, tarihsiz). Çin, uluslararası örgütlerden de yükseköğretimdeki kapasite artırımını karşılayabilmek ve yükseköğretimi geliştirmek için yardım almaktadır. Dünya Bankasından eğitim için aldığı 14,7 milyar dolarlık kredi bunun bir örneğidir (Duan, 2003). Geleneksel olarak matematik ve fen bilimlerine önem veren Çin üniversiteleri, son yıllarda sosyal bilimler alanlarında da yeni programlar açmaktadırlar. 1987 yılına kadar Çin üniversiteleri arasında bir sıralama yoktu. Daha sonraki yıllarda üniversiteleri sıralayan çok sayıda kuruluş raporlar yayınlamaya başlamıştır. Bu raporlar, Çin'deki en iyi yüz üniversiteyi ve en iyi elli lisansüstü enstitüsünü sıralamaktadır. Öğrenciler ve eğitimciler bu sıralamaları dikkate almaktadırlar.

Çin Anayasasında devlet tarafından, her düzeyde okullar kurulacağı ve sosyalist bir eğitim verileceği belirtilmektedir. Anayasa'da yükseköğretimle ilgili özel bir madde bulunmamaktadır.

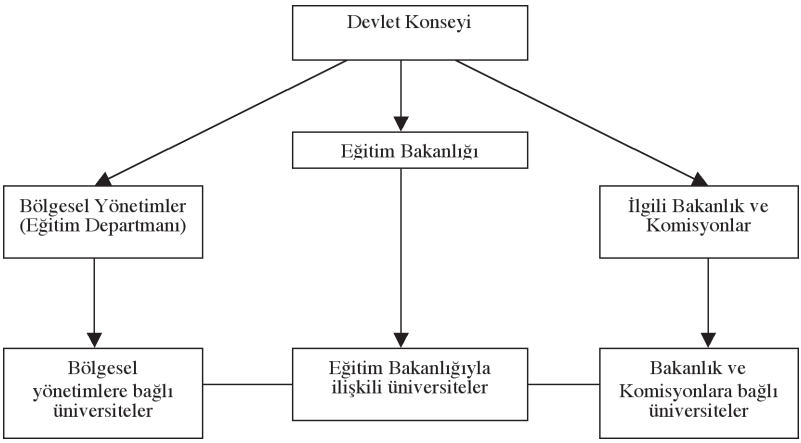
### 3.9.1. Giriş Sistemi

Çin Halk Cumhuriyeti'nde üniversiteye giriş, Ulusal Yükseköğretim Giriş Sınavı sonuçlarına göre yapılır. Genelde lise son sınıftaki öğrenciler sınava girerler; fakat yaş sınırlaması yoktur ve sınava daha erken girilebilir. Yükseköğretim kontenjanları sınırlı olduğu için, öğrenciler rekabet halindedirler. Sınav, üniversiteye kabulün tek şartı olduğu için, hem öğrenciler hem de aileleri için büyük bir stres kaynağıdır. Yükseköğretim tercihleri genellikle sınavdan önce yapılır. Sınav üç gün sürer. Çince, Matematik ve Yabancı Dil, herkesin almak zorunda olduğu ortak derslerdir. Geriye kalan altı ders iki kategoriye ayrılır: Fen Bilimleri (Fizik, Kimya ve Biyoloji) ve Sözel Alan (Tarih, Coğrafya ve Siyaset Eğitimi). Öğrenci başvurmayı düşündüğü bölüme göre, ilgili kategoriden 1–3 sınava girer. Yerleştirme merkezi bir kuruluş tarafından yapılır.

### 3.9.2. Yönetim

Yükseköğretim kurumları, merkezi Eğitim Bakanlığı ve bölgesel yönetimler tarafından yönetilip finanse edilmektedirler (bkz. **Şekil 2**). Bölgesel yönetimlerdeki eğitim büroları, reformlarla birlikte gittikçe daha fazla yetki sahibi olmuşlardır (Duan, 2003). Eğitim Bakanlığı, ulusal düzeyde yükseköğretimin geliştirilmesi, planlanması, yeni okulların açılması, izlenecek politikaların belirlenmesi ve eğitim kalitesinin değerlendirilmesi gibi hususlardan sorumludur. Eğitim Bakanlığı, 72 milli üniversitenin yönetiminden ise doğrudan sorumludur. Bu milli üniversiteler, seçkin kurumlardır ve ülkenin her tarafından öğrenci almaktadırlar. Yaklaşık 1.400 üniversite, bölgesel veya yerel belediyeler tarafından yönetilmekte ve finanse edilmektedir. Bu kurumlar, temelde bölgesel kalkınma için çalışmaktadırlar. Çin üniversitelerinde ikili bir yönetim vardır. Üniversitenin yönetim kurulu, Çin Komünist Partisinin belirlediği üniversite konseyidir. Üniversite konseyi, politikaları ve bütçeyi belirler ve personeli kontrol eder. Buna paralel olarak, akademik bir yapı vardır ve bu akademik yapı Konsey'in belirlediği politikaları uygular (Cook, 2008). Üniversite akademik olarak, Bakanlık tarafından seçilen başkan (rektör) tarafından yönetilir (Morhman, 2003). Geçmişte rektörlük seçimlerinde halka açık mülakatlar ve rekabet yoktu. Şimdi ise, sistem daha açık

**Şekil 2:** Çin'de yükseköğretimin yönetimi.




**Kaynak:** The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2006.

ve rekabetçi olduğu için, daha iyi şartları haiz adaylar başkanlık için yarışmaktadırlar.

### 3.9.3. Mali Yapı

Çin'de eğitimin finansmanı ağırlıklı olarak devletçe karşılanmaktadır. Yükseköğretime ayrılan kamu bütçesi, son yıllarda ciddi oranda artırılmış fakat bu artış artık durmaya başlamıştır (Cook, 2008). Üniversiteler, mali olarak sadece devlete bağlı olmaktan çıkmış, kaynaklarını çeşitlendirme yoluna girmişlerdir. Üniversiteler kendi şirketlerini kurmakta ve sanayiyle işbirliklerini artırmaktadırlar. Öğrencilerden harçlar alınmaya başlanmış ve harçlar artırılmıştır. Üniversite mezun sayısındaki hızlı artıştan dolayı mezunlar iş bulmakta artık zorlanmaktadırlar.

### 3.9.4. Kalite Güvencesi

Çin'de yükseköğretimi değerlendirmeye dönük çalışmalar 1985 yılında deneme mahiyetinde başlamış ve 1990 yılında konuya ilişkin bir yönetmelik yayınlanmıştır. Eğitim Bakanlığı, 2003 yılında yükseköğretim kurumları için değerlendirme planı çıkarmış ve bu plan, bölgesel yönetimler tarafından uygulanmıştır. 2004 yılında Eğitim Bakanlığı bünyesinde Yükseköğretim Değerlendirme Merkezi kurulmuştur. Merkezin ana görevi, yükseköğretim kurumlarında verilen lisans programlarını değerlendirmektir. Lisansüstü eğitimin kalitesini değerlendirmek lisansüstü programları akredite etmek, Devlet Konseyine bağlı Akademik Derece Komitesinin sorumluluğundadır (The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2006).

4. Bölüm

# TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİMİN TEMELLERİ

Bu bölümde Türkiye'de yükseköğretimin tarihsel arka planı ve esaslarını belirleyen hukuksal düzenlemeler ele alınacaktır.

### *4.1. Türkiye'de Yükseköğretimin Kısa Tarihi*

#### 4.1.1. Osmanlı Dönemi

Türkiye'de yükseköğretim sisteminin gelişimini anlamak için, Osmanlı'daki eğitim sistemine bakmak bir zorunluluk gibi görünmektedir. Osmanlı'daki kurumların çoğu Cumhuriyet'e birer miras olarak kalmıştır. Dolayısıyla, Osmanlı'daki üniversite anlayışının Cumhuriyet'le birlikte nasıl devam ettiğini ya da nasıl farklılaştığını görmek açısından tarihe bakmak yararlı olacaktır. Bunun için de, öncelikle "Üniversite kavramı Osmanlı'da ne zaman ortaya çıkmıştır?", "Bu üniversite, bugün anladığımız şekliyle bir üniversite midir?" gibi soruların cevaplandırılması gerekmektedir.

Osmanlı devletinde bütün öğretim kurumları tek bir isim ve yapı altında toplanmıştır: medrese. Medreseler vakıf kurumu içinde teşkilatlanmış olmakla birlikte, öğretim görevlilerinin, vakfiye şartları dikkate alınarak, merkezi idare tarafından tayin edildiği bilinmektedir. Kadılarda olduğu gibi, müderris tayini de, zaman içinde değişiklikler göstermekle beraber, belli bir sistem içinde kazaskerlerin hazırladığı ve padişahın onayladığı bir işlemle gerçekleştirilmektedir. Görevden alınmaları, teftişleri ve görevleri dolayısıyla sahip ol-

dukları bazı hukuki ayrıcalıklar mevcuttur (Uzunçarşılı, 1988; İpşirli, 1997; Şentop, 2005).

Osmanlı'da üniversitenin ilk açılışı ile ilgili olarak farklı tarihler verilmiştir. Bazıları medreseleri üniversite sayıp Fatih devrine kadar bu tarihi götürürler; bazıları ise Darülfünun'u ilk üniversite sayarlar; bazıları ise İstanbul Üniversitesi'nin açılışını milat kabul ederler. Tabii ki, ilk üniversite konusunda farklı tarihlerin verilmesinin sebebi, üniversitenin ne olduğu hakkında farklı görüşler olmasıdır.[8] Darülfünun tarihçisi Mehmet Ali Aynî'ye göre ilk "darülfünun" İstanbul'un fethi ile birlikte açılmıştır (Aynî, 2007). Fatih Sultan Mehmet'in kurduğu medresede matematikçi Ali Kuşçu ve ulemadan Molla Hüsrev gibi hocalar çalışmıştır. Bu medreselerde yapılan ilmi çalışmalar, Kanunî Sultan Süleyman devrinde daha da ilerlemiş ve Kanunî'nin kurduğu medreselerde matematik, doğa bilimleri ve tıp okutulmuştur.

Osmanlı'nın modernleşme sürecinin başladığı dönem, 19. yüzyıl olarak düşünülürse, hukuk ve eğitimdeki değişmeler, bu sürecin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Osmanlı'nın modernleşme süreci, genel olarak, kendini yeniliklere bütünüyle açmaktan çok, varlığını korumak ve devam ettirmek için yapılmış savunmacı bir yenilik hareketini göstermektedir. Bu nedenle eğitimdeki yeniliklerin de genellikle ilk olarak askeri eğitim alanında yapıldığı göze çarpar. Osmanlılar, Batılılaşma süreci içerisinde kendilerini Batı'ya karşı çoğu konuda yetersiz görmüşlerdir ve bu durum birtakım yeni düzenlemeler yapılmasını zorunlu kılmıştır. 19. yüzyılda yaşanan Batılılaşma, eğitim kurumlarının gelişimi açısından önemli etkilere sahiptir (Tekeli, 2007; Tekeli & İlkin, 1999).

Mühendishane, tıbbiye ve harbiye, 19. yüzyıl Osmanlı modernleşme dönemi içerisinde ilk kurulan yükseköğretim okullarıdır. Yüksek eğitim düzeyinde programlanmış askerî-teknik okulların öğrenci

8. Örneğin, Belge (2000) "Türkiye'de üniversite ne zaman kuruldu?" sorusuna, "Üniversiteden ne anlıyorsanız, sorunun cevabı da ona göre değişecektir. En genel anlamıyla, insanlara, çağına göre 'yüksek' kabul edilen bilgiler öğreten bir kurum olarak tanımlıyorsanız, o halde medreseden beri bu iş yapılıyordu" demiştir. Hatipoğlu (2000) ise medreselerin üniversite olmadığını, medreselerin darülfununa karşı durduklarını ayrıca bunların Osmanlı değil, Selçuklu dönemi okulu olduğunu söylemiştir.

kaynağı, programsız ve denetimsiz bir ilköğretimden gelen öğrenciler olduğu için, söz konusu okulların eğitim düzeyi düşüktü (Ortaylı, 2008). II. Mahmut ilk ve orta eğitimi kurmadan yükseköğretimi kurmaya çalışmış fakat bu çaba, altyapı eksikliklerinden dolayı etkili bir çözüme dönüşememiştir. Osmanlı'daki eğitim sistemi, toplumu eğitmekten çok devleti yönetecek kişilerin eğitimi üzerine kurulmuştur. Bu nedenle devleti yönetecek elitler dışında kalan eğitim kurumları toplumdaki çocukların daha çok dini sosyalizasyonunu sağlamaya yönelik sübyan ve mahalle mektepleridir (Tekeli, 2007). Tanzimat'tan sonra medrese sisteminin yanında, devletin çeşitli kurumlarına personel yetiştirmek üzere, modern okullar başlanmıştır. Bunların bir kısmı yükseköğretim vermektedir (Ergin, 1940, C. II). Bu okulların çoğu mesleki ve teknik öğretim vermek amacıyla kurulmuştur.

Osmanlı literatüründe Batılı tarzda bir üniversite modeli olarak "darülfünun" adıyla bir yükseköğretim kurumu kurma düşüncesi 1845 yılında oluşturulan Muvakkat Meclis-i Maarif'in hazırlayıp 1846'da Meclis-i Valâ'ya sunduğu lâyihada geçmektedir. Bu lâyihaya dayanarak hazırlanan ve Sultan Abdülmecit'e sunulan 21 Temmuz 1846 tarihli Meclis-i Valâ mazbatasında geçen "darülfünun", kendini geliştirmek isteyen ve bütün ilim ve fenleri öğrenmeye istekli veya devlet dairelerinde çalışan insanları yetiştirmek için gerekli bilgileri sağlayan bir kurum olarak tanımlanmıştır (Kafadar, 2000). 1851 yılında üniversitenin temellerini oluşturmak için, Ali Paşa, Fuad Paşa ve Cevdet Paşa üçlüsü, bir ilim akademisi (Encümen-i Daniş) kurdular. Encümen, Darülmaarif'te ayda bir toplanacak ve Darülfünun'da okutulacak kitapları hazırlayacaktı (Aynî, 2007). Cevdet Paşa, Suphi Paşa, Ahmet Vefik Paşa, Hayrullah Efendi, Redhouse ve Hammer gibi Encümen üyeleri, eserleriyle Darülfünun'a hazırlık mahiyetinde hizmet etmişlerdir. Encümen kısa ömürlü olmuştur ve Kırım Savaşından sonra dağılmıştır. Ali ve Fuad Paşalar, 1862'de Cemiyet-i İlmiye-yi Osmaniye'yi kurmuşlardır. Cemiyet halka açık dersler düzenlemiş ve bir süreli yayına sahip olmuştur. Fakat Cemiyet (Akademi) çalışmaları, üniversitenin kurumsallaşmasına ciddi bir katkı sunamamıştır. Çünkü bu eğitim sistemi "tersine" düzenlenmişti; yani önce üniversitenin sonra akademinin kurulması daha iyi olabilirdi (Ortaylı, 2008, s. 221).

Darülfünun'un açılışı bakımından, darülfünun inşaatı henüz bitmeden 13 Ocak 1863'te kimyager Derviş Paşa'nın yaptığı konuşma milat kabul edilir (Akyüz, 2008). Derviş Paşa'nın verdiği fizik ve kimya ile başlayan dersler, Salih Efendi'nin verdiği biyoloji ve Ahmet Vefik Efendi'nin verdiği tarih felsefesi ile devam eder. Bu dersleri, bir yıl sonra, Mehmet Cevdet Efendi'nin Tabiî Coğrafya, Müneccimbaşı Osman Saip Efendi'nin Heyet'e ilişkin dersleri izlemiştir. Derslere halk ve devlet ricali tarafından ilgi büyük olmuştur. Bu derslerin yapıldığı dershaneler, 1864 sonlarında Darülfünun binasından Çemberlitaş'taki Atik Ali Paşa Camii karşısındaki Nuri Efendi Konağı'na taşınmış ve bir müddet sonra bu konak yandığı için derslere ara verilmiştir (Aynî, 2007).

1869 tarihli *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi,* İstanbul'da (Dersaadet) bir Darülfünun-i Osmanî kurulmasını kararlaştırılmıştır. Bu nizamnameye göre, darülfünunun yönetimi padişah tarafından tayin edilen bir "nazır"a verilmiş, şubelerin idaresi ise müderrislerce seçilecek bir müderris tarafından gerçekleştirilecektir (Bilsel, 1943). Bu nizamname, fakültelerde hangi dersler okutulacağı ve hangi lisanda derslerin okutulacağı vb. gibi ayrıntılı hükümler içermektedir (Aynî, 2007). Buna göre, İstanbul'da bir Darülfünun-i Osmanî kurulacak ve bu da Hikmet ve Edebiyat, İlm-i Hukuk, Ulum-ı Tabiiye ve Riyaziye şubelerinden oluşacaktır. Öğretim süresi üç yıl, öğretmen olacaklar için ise dört yıl olacaktır. 16 yaşından büyükler sınavla kabul edilecek ve dersler halka açık olacaktır. Darülfünun 1869'da tekrar kurulmuş, Fransa'da eğitim almış Hoca Tahsin Efendi, Nazır olarak atanmıştır. Bu darülfünunun ömrü kısa olmuştur ve açılmasından iki sene sonra eğitime son vermiştir. Darülfünun, Darülfünun-ı Sultani adı ile Galatasaray Sultanisi içinde 1874 yılında tekrar açılmıştır. Hukuk, mühendislik ve edebiyat şubeleri kurulmuştur. Bu üçüncü darülfünun, diğerlerine göre daha uzun müddet devam etmiş, üç kez mezun vermiş ve hatta doktora tezleri bile yaptırılmıştır (Tekeli, 2007). Hukuk ve mühendislik mekteplerinin yüksekokul olarak kurulmasıyla ve son olarak Edebiyat Fakültesinin kapatılmasıyla Darülfünun-i Sultani 1881'de kapatılmıştır.

Abdülhamit'in cülusunun 25. yılında kurulan darülfünunun, aslında daha çok öğrencilerin Avrupa'ya gidip zararlı fikirler edin-

melerinin önüne geçmek için burada bir üniversite açmak kaygısıyla kurulduğu söylenir (Aynî, 2007; Tekeli, 2007). Darülfünun, 11 Ağustos 1900 tarihinde "Darülfünun-i Şahane" adıyla açılır. Bu yeni darülfununun çalışmasına ilişkin esaslar, 1869 Nizamnamesindeki bütün hükümler yürürlükten kaldırılarak, yeni darülfünun nizamnamesi ile belirtilmiştir. Şubelerin idari ve ilmi serbestliği kaldırılmış, her şey hükümetin kontrolüne bırakılmıştır. Hukuk ve tıp şubeleri var olduğundan Ulum-ı Aliye-i Diniye, Edebiyat, Ulum-ı Riyaziye ve Tabiiye açılmıştır. Bu dönemde artık hoca ve öğrenci sıkıntısı kalmamış, eğitim daha rahat yapılır hale gelmiştir. 1908'da Meşrutiyetin ilan edilmesinin ardından kurulan İstanbul Darülfununu en başarılı ve en uzun süreli olan darülfünundur. Bunun muhtemel sebebi, özellikle beşeri altyapısının artık daha güçlü olmasıdır. 1909'da Orman Mekteb-i Âlisi ve Dişçi Mektebi ve 1911'de Kadastro Mekteb-i Âlisi açılmıştır.

1912 yılında hazırlanan yeni bir nizamnameye göre, darülfununun adı İstanbul Darülfununu olarak belirtilmiştir. I. Dünya Savaşı sırasında darülfununda yeni bir reform sürecine girilmiştir ve yurt dışından 20 öğretim görevlisi getirtilmiştir. Bu reformla beraber araştırma enstitüleri de kurulmuştur. 1915 yılında İnas Darrülfünun'u adıyla kızlara mahsus bir yükseköğretim kurumu açılmıştır. Darülfununla ilgili en önemli düzenleme 11 Ekim 1919 (11 Teşrinievvel 1335) tarihli "Darülfünun-i Osmanî Nizamnamesi" adıyla gerçekleştirilmiştir. Bu nizamname ile darülfununa ilmi ve idari özerklik verilmiştir. Darülfünun Emini (rektör), müderrislerce iki sene için seçilecek ve Maarif Nezaretince tayin olunacaktır.

#### 4.1.2. Cumhuriyet Dönemi

Savaşlar ve siyasi karışıklıklar, darülfununun gelişmesi için gerekli şartların sağlanmasını olumsuz etkilemiş, yapılan pek çok deneme başarısız olmuştur. Bununla birlikte, 1900'dan 1933'e kadarki dönemde darülfünun, kurumsallaşma açısından genel olarak başarılı olmuştur. 1924'te Cumhurbaşkanı Gazi Mustafa Kemal imzasıyla yayınlanan talimatnamenin 18. maddesine göre, Maarif Vekili, darülfünun reisidir ve vekil, Darülfünun Emini (rektör) vasıtasıyla darülfununa nezaret eder (Aynî, 2007). Emin, umum müderris ve

muallimler tarafından üç yıllığına seçilir ve yeniden seçilme hakkına sahiptir. Eminin seçimi öğretim üyelerine bırakılmakla beraber, Vekâlete (Bakanlık), en çok oy alan iki kişi arasında tercih yapma imkânı tanınmıştır (Bilsel, 1943).

Cumhuriyet'in kurulmasından sonra, darülfünunun inkılâplara kayıtsız kaldığı ve hatta pasif direniş gösterdiği, darülfünuna yapılan eleştirilerin en önemlilerindendir (Yaman, 2005). Bu arada Maarif Vekâleti tarafından davet edilen yabancı uzmanlar, yükseköğretimin daha verimli hale getirilebilmesi için çalışmalar yapmışlardır. Maarif Vekili Dr. Reşit Galib Bey bu hususla ilgili açıklamalarda bulunmuştur (Bilsel, 1943, s. 34–37). Bu çalışmaların sonunda, darülfünunun ilga edilmesi, yerine üniversite kurulması kararlaştırılmıştır. 1933'de gerçekleştirilen reform ile birlikte, darülfünunun 151 öğretim üyesinden 92'si tasfiye edilmiş ve yerlerine resmi ideolojiyi benimseyen öğretim üyeleri alınmıştır. 1919'da darülfünuna tanınan özerklik kaldırılmış ve Eğitim Bakanlığı İstanbul Üniversitesi'ni kurmakla görevlendirilmiştir.

1933'ten 1946'ya kadarki dönemde üniversite rektörü, Milli Eğitim Bakanının önerisi üzerine Cumhurbaşkanı tarafından, dekanlar ise rektörün önerisi üzerine Milli Eğitim Bakanınca atanmaktaydı (Doğramacı, 2007). Bu dönemde rektörün yetkileri kısıtlıydı. Senatoya başkanlık eden rektörün, bir tek oyu vardı ve kararları senato verirdi. Çok partili döneme geçilen 1946 yılında üniversitelere özerklik verilmiş ve özerklik, büyük ölçüde, rektörlerin ve dekanların öğretim üyeleri tarafından seçilmesi olarak yorumlanmıştır. 1961 Anayasa'sı, "Üniversiteler kendi seçtikleri organlar tarafından yönetilirler" maddesiyle bu özerklik yorumunu güçlendirmiştir. Bu özerklik anlayışı ile halkın seçtiklerinin üniversitelere idareci ataması anlayışından tamamen uzaklaşılmıştır. Bu dönemlerde, dekanlar fakülte kurullarına başkanlık etmişlerdir ve kurullar oldukça geniş yetkilerle donatılmışlardır.

Ankara'da 1935 yılında Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, 1941 yılında Hukuk Fakültesi, 1943 yılında Fen Fakültesi, 1945 yılında Tıp Fakültesi açılmış ve 1946 yılında bu fakülteler birleştirilerek Ankara Üniversitesi kurulmuştur. 1944 yılında Yüksek Mühendis Mektebi,

İstanbul Teknik Üniversitesi'ne dönüştürülmüştür. Çok partili hayata geçilmesiyle birlikte İstanbul ve Ankara dışında da üniversitelerin açılması istekleri artmıştır (Korkut, 2001). 1950 yılında iktidara gelen Demokrat Parti, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bölge üniversitelerinden esinlenerek, İzmir, Trabzon ve Erzurum gibi illerde Ege, Karadeniz Teknik ve Erzurum üniversitelerini kurmuştur. 1956 yılında Ankara'da kurulan Orta Doğu Yüksek Teknoloji Enstitüsü, 1959 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) adını almış ve özel statüsünü belirleyen kuruluş yasasına kavuşmuştur. ODTÜ'nün amacı, Orta Doğu'nun kaynaklarını geliştirmek, ekonomik sorunlarına çözümler bulmak, uygulamalı araştırmalar yapmak ve İngilizce eğitim vermek olarak belirlenmiştir. ODTÜ, 1981'de çıkarılan 2547 sayılı yasanın yürürlüğe girmesine kadar, diğer üniversitelerden farklı bir statüde olarak Mütevelli Heyeti ile yönetilmiştir.

27 Mayıs 1960 ihtilalinden dört ay sonra, Milli Birlik Komitesi tarafından, aralarında 28 ordinaryüs profesör, 57 profesör ve 44 doçentin de bulunduğu 147 öğretim üyesi ve yardımcısının İstanbul Üniversitesi'ndeki görevlerine son verilmiş, 4 öğretim üyesi de sürgün edilmiştir. 147'ler olarak adlandırılan öğretim üyeleri arasında Ali Fuat Başgil, Fuat Sezgin, Sabahattin Eyüpoğlu, Nusret Hızır, Tarık Zafer Tunaya ve Mina Urgan gibi isimler de vardı. Hilmi Ziya Ülken, Süreyya Tunay, Ali Rıza Özbek ve Celâl Erkan gibi 4 bilim adamı ise kendi fakültelerinden başka fakültelere ya da Ankara Üniversitesi'ne nakledilmişlerdir. Bu olay, tasfiyenin bir tür kadro kavgası olduğunu göstermektedir (Birinci, 2003). 1962 yılında çıkarılan bir kanunla 147'lere görevlerine geri dönme hakkı tanınmışsa da bu kişilerin bir kısmı bu hakkı kullanmamayı tercih etmişlerdir.

Hacettepe Üniversitesi 1967 yılında kurulmuştur. 1971 yılında Robert Kolej Yüksekokulu, Boğaziçi Üniversitesi'ne dönüştürülmüştür. Her ne kadar, 1960'lı yıllardan itibaren planlama önem kazansa da, 1970'li yılların başlarına kadar üniversiteler, belli bir insangücü planlaması olmadan, halkın isteği, bireysel girişimler ve toplumsal zorunluluklardan doğan kararlarla açılmışlardır (Korkut, 2001). 1973 yılında, yükseköğretimde reform yapmak amacıyla yapılan çalışmalarda, yükseköğretimin ülke genelinde dengeli dağıtılması önemli ilkelerden biri olarak kabul edilmiştir. 1973 yılında, kalkınma

planlarındaki öneriler de dikkate alınarak, Diyarbakır'da Diyarbakır (Dicle) Üniversitesi, Adana'da Çukurova Üniversitesi, Eskişehir'de Anadolu Üniversitesi ve Sivas'ta Cumhuriyet Üniversitesi kurulmuş, 1975 yılında ise, Elazığ'da Fırat Üniversitesi, Samsun'da 19 Mayıs Üniversitesi, Bursa'da Uludağ Üniversitesi, Konya'da Selçuk Üniversitesi ve Malatya'da İnönü Üniversitesi kurulmuştur. Bunlardan üç yıl sonra, 1978 yılında da Kayseri'de Erciyes Üniversitesi kurulmuştur.

1965 yılında çıkarılan Özel Okullar Kanunu ile özel yüksek okullar açılmaya başlanmıştır. Devlet yükseköğretim kurumlarının yükseköğretim talebini karşılayamaması ve bu kurumların kontenjan artırma konusunda yetersiz kalması sonucu, özel yüksek okulların sayısı zamanla artmıştır (Akyüz, 2008). Ocak 1971'de Anayasa Mahkemesi, üniversitelerin ancak devlet eliyle kurulabileceği şeklindeki Anayasa maddesine dayanarak ve yüksek okulları da üniversite sayarak, ilgili kanun maddesini iptal etmiştir.

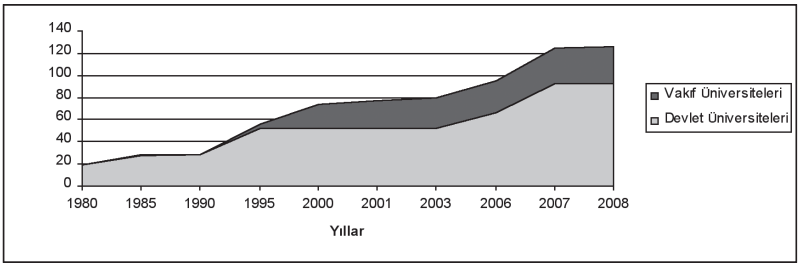
1973 yılında, 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu kabul edilmiştir. Bu yasa ile yükseköğretime yön vermek amacıyla gerekli inceleme, araştırma ve değerlendirmeyi yapmak ve yükseköğretim kurumları arasında eşgüdüm sağlamak amacıyla bir Yüksek Öğretim Kurulu oluşturulmuştur. Yüksek Öğretim Kurulu, Anayasa Mahkemesi tarafından 1975 yılında iptal edilmiştir. İptalin gerekçesi, bu kurulda hükümet kanadından gelen üye sayısının üniversitelerden gelenlerden fazla olmasının, Anayasa'da güvence altına alınan üniversite özerkliğine aykırı bulunmasıdır (Doğramacı, 2007). Yukarıda zikredilen üniversitelerin yanında, 1981 yılına kadar çok sayıda yüksekokul ve akademi kurulmuştur. 12 Eylül darbesinden sonra, 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun ardından, fakülte-akademi, enstitü ve yüksekokullar aynı çatı altında birleştirilmiş ve bütün yükseköğretim kurumları üniversitelere bağlanmıştır. Mevcut Türk yükseköğretim sistemi, 1982 Anayasası ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu tarafından düzenlenmiştir. (Anayasa'nın ilgili maddeleri ve Kanun hakkında ayrıntılı bilgiler sonraki bölümde verilmiştir.)

12 Eylül'ün ardından, 1402 sayılı Sıkıyönetim Kanunu'nun bazı maddelerinde de değişiklik yapılarak, toplam 4891 kamu personeli

görevden alınmıştır. Daha sonra "1402'likler" olarak anılan bu personelin içinde 38 profesör, 25 doçent ve 10 yardımcı doçent de bulunmaktadır. Ankara Üniversitesi'nden Rona Aybay, Mete Tunçay, Cem Eroğul, Baskın Oran, Bahri Savcı ve Korkut Boratav; İstanbul Üniversitesi'nden Aydın Aybay, Nuri Karacan, İdris Küçükömer, Gençay Gürsoy, Yücel Sayman, Bülent Tanör, Hüseyin Hatemi ve Niyazi Öktem; Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nden Kurthan Fişek; Boğaziçi Üniversitesi'nden Orhan Silier ve Mehmet Ali Kılıçbay; Gazi Üniversitesi'nden de Yalçın Küçük ve Tahir Hatipoğlu görevden uzaklaştırılan bazı isimlerdir.

1982 yılında Antalya'da Akdeniz Üniversitesi, İzmir'de Dokuz Eylül Üniversitesi, Ankara'da Gazi Üniversitesi, Edirne'de Trakya Üniversitesi, Van'da Yüzüncü Yıl Üniversitesi, İstanbul'da Marmara Üniversitesi, Mimar Sinan Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi kurulmuştur. Anayasa'da yer alan hükümlere uygun olarak getirilen yeni yasal düzenleme ile kâr amacı gütmeyen vakıfların özel yükseköğretim kurumları kurmalarına imkân sağlanmıştır. Böylece 1984 yılında Ankara'da Bilkent Üniversitesi ilk vakıf üniversitesi olarak kurulmuştur. 1987 yılında Gaziantep'te Gaziantep Üniversitesi kurulmuştur. Türkiye'de üniversite sayısında 1992 sonrasında ciddi bir artış söz konusudur ve 1995'den itibaren de pek çok vakıf üniversitesi açılmıştır (bkz. **Şekil 3**). Özellikle 1992, 2006 ve 2007 yıllarında çok sayıda yeni devlet ve vakıf üniversitesi açılmıştır.

**Şekil 3:** Türkiye'de üniversite sayısının yıllara göre değişimi (1980–2008).




1990 sonrası yeni açılan üniversitelerle birlikte, üniversitelerin bütün Anadolu illerine yayılması sağlanmış ve üniversitelerin böl-

gesel dağılımındaki eşitsizliğin giderilmesi yönünde önemli adımlar atılmıştır (bkz. **Tablo 6**). 2009 itibariyle Türkiye'de toplam 142 üniversite vardır.

**Tablo 6:** Yıllara ve bölgelere göre üniversite sayısı (2008).

| | Akdeniz Bölgesi | Doğu Anadolu Bölgesi | Ege Bölgesi | Güneydoğu Anadolu Bölgesi | İç Anadolu Bölgesi | Marmara Bölgesi | Karadeniz Bölgesi | **Toplam** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1950 öncesi | - | - | - | - | 1 | 2 | - | **3** |
| 1950 – 1980 | 1 | 3 | 1 | 1 | 7 | 4 | 2 | **19** |
| 1980 – 2000 | 7 | 5 | 9 | 3 | 16 | 29 | 5 | **74** |
| 2000 – Sonrası | 9 | 15 | 14 | 9 | 24 | 40 | 17 | **128** |

### *4.2. Yükseköğretimle İlgili Hukuki Düzenlemeler*

Yükseköğretimle ilgili hukuki düzenlemeler, "Anayasal Düzenlemeler" ve "Yasal Düzenlemeler" başlıkları altında ele alınacaktır.

#### 4.2.1. Anayasal Düzenlemeler

##### 4.2.1.1. 1961 Anayasası

1924 Anayasasında üniversitelere ilişkin herhangi bir hüküm bulunmamaktaydı. Üniversitelerin kuruluşu, işleyişi ve görevleri, kanunla düzenlenmekteydi. 27 Mayıs 1960 askeri müdahalesinden sonra üniversiteler, siyasetin dokunamayacağı alanlar olarak anayasal korumaya alınmıştır. Bunun, genel anlamda 1961 Anayasasının, demokratik yollarla işbaşına gelmiş olan siyasi iktidarların alanını daraltma hedefinin bir parçası olduğu da söylenebilir.

1961 Anayasasında "Özerk kuruluşlar" başlığı altında ilk olarak üniversiteler düzenlenmiştir. Anayasa'nın 120. maddesi üniversitelerin kuruluşu, tanımı, yönetimi, öğretim elemanlarının mesleki güvenceleri, akademik özgürlükleri ve siyasi partilere üyelikleri konularına dair esaslara yer vermiştir. 120. madde şu şekildedir:

Üniversiteler, ancak Devlet eliyle ve kanunla kurulur. Üniversiteler, bilimsel ve idarî özerkliğe sahip kamu tüzel kişileridir.

Üniversiteler, kendileri tarafından seçilen yetkili öğretim üyelerinden kurulu organları eliyle yönetilir ve denetlenir; özel kanuna göre kurulmuş Devlet Üniversiteleri hakkındaki hükümler saklıdır.

Üniversite organları, öğretim üyeleri ve yardımcıları, Üniversite dışındaki makamlarca, her ne suretle olursa olsun, görevlilerinden uzaklaştırılamazlar.

Üniversite öğretim üyeleri ve yardımcıları serbestçe araştırma ve yayında bulunabilirler.

Üniversitelerin kuruluş ve işleyişleri, organları ve bunların seçimleri, görev ve yetkileri, öğretim ve araştırma görevlerinin Üniversite organlarınca denetlenmesi, bu esaslara göre kanunla düzenlenir.

Siyasî partilere üye olma yasağı, Üniversite öğretim üyeleri ve yardımcıları hakkında uygulanmaz. Ancak, bunlar partilerin genel merkezleri dışında yönetim görevi alamazlar.

1961 Anayasası, mevcut Anayasa'dan farklı olarak, rektör ve dekan gibi yöneticilerin nasıl seçileceklerine dair hükümler içermemektedir. Bu konudaki esasları belirleyen Anayasa, üniversite organlarının seçimlerini ve yetkilerini belirleme yetkisini yasama organına bırakmıştır.

12 Mart 1971 muhtırasından sonra yapılan anayasa değişikliklerinin hedefi, yürütmenin güçlendirilmesiydi. Zira 1961 Anayasasının temel hak ve özgürlüklere fazla yer verdiği, dolayısıyla yürütmenin elini kolunu bağladığı inancı yaygındı. Üniversitelerde farklı siyasi görüşlerden öğrenciler arasındaki çatışmaların artması ve idarenin "özerk üniversite"ye müdahalede sıkıntılar yaşaması bu kanaati iyice pekiştirmişti. 12 Mart'tan sonra kurulan ara rejimin ilk Başbakanı olan Nihat Erim'in "1961 Anayasası Türkiye için lükstür" mealindeki sözü, Anayasa'yı bekleyen değişikliklerin de yönünü işaret etmekteydi. 1971 ve 1973 yıllarında Anayasa'nın yaklaşık üçte biri değiştirildi ve bu değişikliklerden üniversiteler de nasibini aldı. 1971 yılında 1488 sayılı Kanun'la yapılan değişiklikle, hem üniversitelerle ilgili hükümleri içeren 120. madde, hem de bu maddenin içinde bulundu-

ğu bölüm başlığı değiştirilmiştir. Daha önce "özerk kuruluşlar" olan başlık, "Özerk üniversite, tarafsız radyo-televizyon, haber ajansları" olarak değiştirilmiştir. Üniversitelerle ilgili 120. madde de şu hali almıştır:

> Üniversiteler, ancak Devlet eliyle ve kanunla kurulur. Üniversiteler, özerkliğe sahip kamu tüzel kişileridir. Üniversite özerkliği, bu maddede belirtilen hükümler içinde uygulanır ve bu özerklik, üniversite binalarında ve eklerinde suçların ve suçluların kovuşturulmasına engel olmaz.
>
> Üniversiteler, Devletin gözetimi ve denetimi altında kendileri tarafından seçilen organları eliyle yönetilir. Özel kanuna göre kurulan Devlet üniversiteleri hakkındaki hükümler saklıdır.
>
> Üniversite organları, öğretim üyeleri ve yardımcıları, üniversite dışındaki makamlarca, her ne suretle olursa olsun, görevlerinden uzaklaştırılamazlar. Son fıkra hükümleri saklıdır.
>
> Üniversite öğretim üyeleri ve yardımcıları serbestçe araştırma ve yayında bulunabilirler.
>
> Üniversitelerin kuruluş ve işleyişleri, organları ve bunların seçimleri, görev ve yetkileri, üniversiteler üzerinde Devletin gözetim ve denetim hakkını kullanma usulleri ve üniversite organlarının sorumluluğu, öğrenim ve öğretim hürriyetlerini engelleyici eylemleri önleme tedbirleri, üniversiteler arasında ihtiyaca göre öğretim üyeleri ve yardımcılarının görevlendirilmesinin sağlanması, öğrenim ve öğretimin hürriyet ve teminat içinde ve çağdaş bilim ve teknoloji gereklerine ve kalkınma plânı ilkelerine göre yürütülmesi esasları kanunla düzenlenir.
>
> Üniversitelerin bütçeleri, genel ve katma bütçelerin bağlı olduğu esaslara uygun olarak yürürlüğe konulur ve denetlenir.
>
> Üniversitelerle onlara bağlı fakülte, kurum ve kuruluşlarda öğrenim ve öğretim hürriyetlerinin tehlikeye düşmesi ve bu tehlikenin üniversite organlarınca giderilmemesi halinde Bakanlar Kurulu, ilgili üniversitelerin veya bu üniversiteye bağlı fakülte, kurum ve kuruluşların idaresine el koyar ve bu kararını hemen Türkiye Büyük Millet Meclisi Birleşik Toplantısının onamasına sunar. Hangi hallerin el koymayı gerektireceği, el koyma kararının ilân ve uygulanma usulleri ile süresi ve devamınca

Bakanlar Kurulunun yetkilerinin nitelik ve kapsamı kanunla düzenlenir.

Üniversiteler konusunda yapılan anayasa değişikliğinin esasını, üniversitelerin idari özerkliğinin daraltılması teşkil etmektedir. "İdari özerklik" kavramının maddeden çıkarılması ilk göze çarpan değişikliktir. Bu yolla anayasa koyucu, üniversitelerde meydana gelebilecek asayiş olaylarına güvenlik güçlerinin daha kolay müdahale edebilmesinin yolunu açmıştır. Özellikle birinci ve son fıkra hükümleri buna yöneliktir. Diğer yandan, maddenin yeni hali "Devletin gözetim ve denetim hakkını kullanma usulleri ve üniversite organlarının sorumluluğu, öğrenim ve öğretim hürriyetlerini engelleyici eylemleri önleme tedbirleri" konusunda gerekli düzenlemelerin kanunla yapılacağını belirtmiştir.

#### 4.2.1.2. 1982 Anayasası

Ancak, tüm bu düzenlemelere ve sınırlamalara rağmen üniversitelerdeki olayların önüne geçilememiştir. Karşıt ideolojik grupların üniversitelerdeki ölüm ve yaralanmalarla sonuçlanan çatışmaları, 12 Eylül 1980 askeri müdahalesinin en önemli gerekçelerinden biri olarak ileri sürülmüştür. Yönetime el koyan Milli Güvenlik Konseyi başkan ve üyelerine göre, Türkiye'nin iç savaşın eşiğine gelmesinden (a) yapısal olarak 1961 Anayasası ve (b) birbiriyle sürekli çekişen ve hiçbir konuda uzlaşamayan, dolayısıyla da ülkeyi yönetemeyen siyasiler sorumluydular.

Bu nedenle 1982 Anayasası, hem 1961 Anayasasına hem de bu Anayasa döneminde faaliyet gösteren siyasilere bir tepki olarak hazırlanmıştır. 1982 Anayasası, siyasete ve dolayısıyla parlamentoya güvensizliği zirveye çıkarmıştır. Bu güvensizliğin sonucu olarak da, normalde yasayla düzenlenebilecek birçok ayrıntı, parlamentonun kolayca değiştirmesini önlemek maksadıyla Anayasa'ya taşınmıştır. Üniversitelerle ilgili maddeler bu tavrın bir örneğidir.

1961 Anayasasından farklı olarak, 1982 Anayasası "üniversite"yi de kapsayan daha geniş bir kavram olan "yükseköğretim kurumları" kavramını kullanmıştır. Ayrıca, mevcut Anayasa "Yükseköğretim kurumları ve üst kuruluşları" başlığı altında üç ayrı maddeye yer

vermiştir. Bunlar, yükseköğretim kurumlarına ilişkin genel esasları içeren 130. madde, Yükseköğretim Kurulunu (YÖK) düzenleyen 131. madde ve özel hükümlere tabi yükseköğretim kurumlarını düzenleyen 132. maddedir.

Anayasa'nın 130. maddesi şu şekildedir:

Çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek amacı ile; ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek üzere çeşitli birimlerden oluşan kamu tüzelkişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip üniversiteler Devlet tarafından kanunla kurulur.

Kanunda gösterilen usul ve esaslara göre, kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından, Devletin gözetim ve denetimine tabi yükseköğretim kurumları kurulabilir.

Kanun, üniversitelerin ülke sathına dengeli bir biçimde yayılmasını gözetir.

Üniversiteler ile öğretim üyeleri ve yardımcıları serbestçe her türlü bilimsel araştırma ve yayında bulunabilirler. Ancak, bu yetki, Devletin varlığı ve bağımsızlığı ve milletin ve ülkenin bütünlüğü ve bölünmezliği aleyhinde faaliyette bulunma serbestliği vermez.

Üniversiteler ve bunlara bağlı birimler, Devletin gözetimi ve denetimi altında olup, güvenlik hizmetleri Devletçe sağlanır.

Kanunun belirlediği usul ve esaslara göre; rektörler Cumhurbaşkanınca, dekanlar ise Yükseköğretim Kurulunca seçilir ve atanır.

Üniversite yönetim ve denetim organları ile öğretim elemanları; Yükseköğretim Kurulunun veya üniversitelerin yetkili organlarının dışında kalan makamlarca her ne suretle olursa olsun görevlerinden uzaklaştırılamazlar.

Üniversitelerin hazırladığı bütçeler; Yükseköğretim Kurulunca tetkik ve onaylandıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığına sunulur ve merkezi yönetim bütçesinin bağlı olduğu esaslara uygun olarak işleme tabi tutularak yürürlüğe konulur ve denetlenir.

Yükseköğretim kurumlarının kuruluş ve organları ile işleyişleri ve bun-

ların seçimleri, görev, yetki ve sorumlulukları üniversiteler üzerinde Devletin gözetim ve denetim hakkını kullanma usulleri, öğretim elemanlarının görevleri, unvanları, atama, yükselme ve emeklilikleri, öğretim elemanı yetiştirme, üniversitelerin ve öğretim elemanlarının kamu kuruluşları ve diğer kurumlar ile ilişkileri, öğretim düzeyleri ve süreleri, yükseköğretime giriş, devam ve alınacak harçlar, Devletin yapacağı yardımlar ile ilgili ilkeler, disiplin ve ceza işleri, mali işler, özlük hakları, öğretim elemanlarının uyacakları koşullar, üniversitelerarası ihtiyaçlara göre öğretim elemanlarının görevlendirilmesi, öğrenimin ve öğretimin hürriyet ve teminat içinde ve çağdaş bilim ve teknoloji gereklerine göre yürütülmesi, Yükseköğretim Kuruluna ve üniversitelere Devletin sağladığı mali kaynakların kullanılması kanunla düzenlenir.

Vakıflar tarafından kurulan yükseköğretim kurumları, mali ve idari konuları dışındaki akademik çalışmaları, öğretim elemanlarının sağlanması ve güvenlik yönlerinden, Devlet eliyle kurulan yükseköğretim kurumları için Anayasada belirtilen hükümlere tabidir.

1982 Anayasası, yükseköğretim kurumları konusunda çok önemli bazı değişiklikler getirmiştir. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Devlet üniversiteleri dışında "kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile" ve "Devletin gözetim ve denetimine tabi" olan vakıf üniversitelerinin de kurulabileceği belirtilmiştir.
- Üniversitelerdeki akademik özgürlükler, "Devletin varlığı ve bağımsızlığı ve milletin ve ülkenin bütünlüğü ve bölünmezliği aleyhinde faaliyette bulunma" türünden muğlak yasalarla sınırlandırılmıştır.
- Üniversiteler ve bunlara bağlı birimlerin devletin gözetimi ve denetimi altında olduğu ve güvenlik hizmetlerinin devletçe sağlanacağı hükme bağlanmıştır.
- Rektörlerin Cumhurbaşkanınca, dekanların ise Yükseköğretim Kurulunca seçileceği ve atanacağı belirtilmiştir.

1982 Anayasasının üniversitelerle ilgili getirdiği en radikal değişiklik ise hiç kuşkusuz Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'dur.[9] YÖK'ün

9. 1973'teki Üniversiteler Kanunu ile Yüksek Öğretim Kurulu kurulmuştur fakat bu Kurul'un yetkileri, 1981'de kurulan ve 1982 Anayasa'sıyla çerçevesi çizilen Yükseköğretim Kurulu'na kıyasla son derece kısıtlıydı. 1973'te kurulan Kurul daha sonra işlevsiz olmuştur.

kuruluşunu, görevlerini ve yapısını düzenleyen 131. madde ise şu şekildedir:

> Yükseköğretim kurumlarının öğretimini planlamak, düzenlemek, yönetmek, denetlemek, yükseköğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim ve bilimsel araştırma faaliyetlerini yönlendirmek bu kurumların kanunda belirtilen amaç ve ilkeler doğrultusunda kurulmasını, geliştirilmesini ve üniversitelere tahsis edilen kaynakların etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamak ve öğretim elemanlarının yetiştirilmesi için planlama yapmak maksadı ile Yükseköğretim Kurulu kurulur.
>
> **(Değişik ikinci fıkra: 7/5/2004–5170/8 md.)** Yükseköğretim Kurulu, üniversiteler ve Bakanlar Kurulunca seçilen ve sayıları, nitelikleri, seçilme usulleri kanunla belirlenen adaylar arasından rektörlük ve öğretim üyeliğinde başarılı hizmet yapmış profesörlere öncelik vermek sureti ile Cumhurbaşkanınca atanan üyeler ve Cumhurbaşkanınca doğrudan doğruya seçilen üyelerden kurulur.
>
> Kurulun teşkilatı, görev, yetki, sorumluluğu ve çalışma esasları kanunla düzenlenir.

Diğer yandan, 1982 Anayasasının 132. maddesine göre "Türk Silahlı Kuvvetleri ve Emniyet teşkilatına bağlı yükseköğretim kurumları özel kanunlarının hükümlerine tabidir."

#### 4.2.1.3. Anayasa Taslaklarında Üniversite Konusu

1982 Anayasası hazırlandığı tarihten itibaren sürekli eleştirilmiştir. Olağanüstü şartların ürünü olarak ortaya çıkan Anayasa, normalleşen Türkiye'nin ihtiyaçlarına cevap vermekten uzak kalmıştır. Bu nedenle de 1987 yılından itibaren çok önemli Anayasa değişiklikleri yapılmıştır. Bu değişikliklerin ortak amacı, Anayasa'nın neredeyse tamamına hâkim olan depolitizasyonu, siyasetin alanını genişletmek suretiyle ortadan kaldırmak ve temel hak ve özgürlükler alanını genişletmekti. Nitekim 1987, 1995, 2001 ve 2004 değişiklikleri bu amacı gerçekleştirmeye yönelikti. Hemen belirtmek gerekir ki, bu değişikliklerin gerçekleşmesinde iç dinamikler kadar hatta onlardan daha fazla Avrupa Birliği (AB)'ne üyelik hedefinde somutlaşan dış dinamikler belirleyici olmuştur. Özellikle 2001 ve 2004 Anayasa değişiklikleri, mevcut Anayasa'yı Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ne uyumlu hale

getirmek için yapılmıştır. Gözaltı sürelerinin azaltılmasından, Devlet Güvenlik Mahkemelerinin kaldırılmasına, adil yargılama hakkıyla ilgili düzenlemelerden idam cezasının kaldırılmasına kadar bir dizi anayasal değişiklik, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesinin Türkiye hakkında verdiği ihlal kararlarının sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Ancak, tüm bu değişikliklere rağmen Türkiye'nin yeni Anayasa arayışı devam etmiştir. Bu çerçevede üniversiteler, meslek kuruluşları, işadamlarının oluşturduğu dernekler ve siyasi partiler anayasa taslakları hazırlamışlardır. Bu taslakların bir kısmı yükseköğretim konusunda mevcut anayasal hükümlerden farklı düzenlemeler öngörmektedir. Burada TÜSİAD adına 1993 yılında hazırlanan raporu, Türkiye Barolar Birliğinin 2001 ve 2007 taslaklarını ve Ergun Özbudun başkanlığındaki bir heyetin AK Parti'nin isteği üzerine hazırladığı taslağı yükseköğretim kurumlarına yönelik hükümleri bakımından incelemekte fayda vardır.

*4.2.1.3.a. TÜSİAD'ın Önerisi*

Erdoğan Teziç başkanlığında hukukçulardan oluşan çalışma grubunun TÜSİAD için 1992 yılında hazırladığı raporda yükseköğretim kurumları için de değişiklikler önerilmiştir. Teziç başkanlığındaki heyette yer alan diğer kişiler şunlardır: Sait Güran, Yıldızhan Yayla, Köksal Bayraktar, Devrim Ulucan, Bülent Tanör, Fazıl Sağlam, Süheyl Batum ve Necmi Yüzbaşıoğlu. Rapora göre, "Yeni bir anayasanın veya anayasa değişikliğinin yükseköğretim konusunda daha önceki anayasalara kıyasla farklı bir düzenleme getirmesi gerekmektedir." Rapor, bu bağlamda, nitelikten taviz vermemek kaydıyla üniversite sayısının artırılmasını, üniversite kurmak konusundaki devlet tekelinin kaldırılmasını, yükseköğretim hakkındaki anayasal düzenlemelerin yasaklayıcı olmaktan çıkartılarak eşitlikçi ve bilimsel özgürlüğü güvence altına alacak şekilde yapılmasını önermektedir.

TÜSİAD taslağının, mevcut 130. maddeye alternatif olarak önerdiği madde şu şekildedir:

> Çağdaş eğitim-öğretim esaslarına göre, en az orta öğretime dayalı olarak çeşitli düzeylerde ve alanlarda eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak; ülkeye ve insanlığa hizmet etmek üzere Devlet

veya vakıflar tarafından üniversiteler ve diğer yükseköğretim kurumları kurulabilir. Devlet tarafından kurulan Yükseköğretim Kurumları kamu tüzel kişiliğine sahiptir.

Yükseköğretim kurumları, özerklik ilkesine uygun olarak kanunda gösterilen usul ve esaslara göre kurulur ve çalışırlar.

Kanun, yükseköğretim kurumlarının çağdaş yükseköğretimi gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan düzeyde öğretim elemanlarını, diğer personelini, maddi ve hukuki donanımını sağlayacak tedbirleri alır.

Devlet veya vakıfça kurulan yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının görevleri ile akademik ünvanları kazanma usul ve esasları aynı hükümlere tabidir.

Yükseköğretim kurumlarının öğretim üyeleri ve yardımcıları serbestçe her türlü bilimsel araştırma ve yayında bulunabilirler. Yükseköğretim kurumlarının yönetim ve denetim organları ile öğretim elemanları, yükseköğretim kurumları dışındaki makamlarca, her ne suretle olursa olsun, görevlerinden uzaklaştırılamazlar.

Devlet tarafından kurulan üniversitelerin ve diğer yükseköğretim kurumlarının bütçeleri, Yükseköğretim Planlama, Koordinasyon ve Denetleme Kurulu'nca incelenip onaylandıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı'nca katma bütçe esaslarına uygun olarak yürürlüğe konulur.

TÜSİAD taslağı, yükseköğretim alanında planlama, koordinasyon ve denetleme görevlerini yerine getirecek bir teşkilatın da gerekli olduğunu savunmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının temsilcilerinden oluşacak ve sınırlı yetkilere sahip bir merkezi kurula ihtiyaç vardır. Taslağın bu ihtiyacı karşılamaya yönelik madde önerisi de şu şekildedir:

Yükseköğretim alanında gerekli genel planlamayı ve üst denetimi yapmak, yükseköğretim kurumları arasında koordinasyonu sağlamak üzere, yükseköğretim kurumlarının temsilcilerinden ve Bakanlar Kurulu'nca görevlendirilen, yükseköğretim alanında bilgi ve tecrübe sahibi kişilerden oluşan bir Yükseköğretim Planlama, Koordinasyon ve Denetleme Kurulu kurulur. Bu kurulda çoğunluk yükseköğretim kurumları temsilcilerinden oluşur.

Yükseköğretim Planlama, Koordinasyon ve Denetleme Kurulunun teşkilatı, görev ve yetkileri ile çalışma esasları, Yükseköğretim kurumları-

nın idari, mali ve bilimsel özerkliği ilkesine uygun olarak kanunla düzenlenir. (TBMM, 1993)

*4.2.1.3.b. Türkiye Barolar Birliğinin Önerisi*

Türkiye Barolar Birliği (TBB)'nin bir grup akademisyene 2001 yılında hazırlattığı anayasa taslağı, 2007 yılında yeniden ele alınmıştır. Dolayısıyla elimizde bazı maddeleri itibariyle birbirinden farklı iki taslak metin bulunmaktadır: 2001 anayasa önerisi ve 2007 anayasa önerisi.

Türkiye Barolar Birliğinin 2001 taslağını hazırlayan komisyonun üyeleri şunlardır: Yılmaz Aliefendioğlu, Rona Aybay, Ülkü Azrak, İbrahim Kaboğlu, İl Han Özay, Yekta Güngör Özden, Yavuz Sabuncu, Fazıl Sağlam, Atilla Sav, Zafer Üskül ve Necmi Yüzbaşıoğlu. TBB 2001 taslağının yükseköğrenim kurumlarına ilişkin maddesinin gerekçesinde, mevcut Anayasa hükmünün "yasakçı ve sınırlayıcı" bir yaklaşıma sahip olduğu ifade edilmektedir. Bunun yerine "yükseköğrenim kurumlarının özerkliğine, akademik yaşamın özgürlüğünü ve akademik personelin güvencesini ön planda tutan bir anlayış"ın kabul edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Türkiye Barolar Birliği, 2001).

2001 taslağının "Yükseköğrenim Kurumları" başlığını taşıyan 137. maddesi şöyledir:

> Üniversiteler ve diğer yüksek öğrenim kurumları yasada gösterilen usul ve esaslara göre kurulur, çalışır ve denetlenir.
>
> Çağdaş bilim ve eğitim-öğretim ilkelerine aykırı yükseköğrenim kurumları kurulamaz.
>
> Yükseköğrenim kurumları kamu tüzel kişiliğine sahiptir.
>
> Yükseköğrenim kurumlarının öğretim elemanları araştırma ve yayın etkinliklerini bilimsel özgürlük ilkesi çerçevesinde serbestçe yürütürler.
>
> Devlet üniversiteleri özerklik ilkesine dayalı olarak kurulur ve kendileri tarafından seçilen organlar eliyle yönetilirler. Yasa yeni kurulmuş olan devlet üniversitelerinin yönetiminin, gelişmelerini tamamlayıncaya kadar bir başka devlet üniversitesince üstlenilmesini öngörebilir.

> Üniversitelerin yönetim ve denetim organlarıyla öğretim elemanları, her ne surette olursa olsun üniversite organlarının dışındaki makamlarca görevlerinden uzaklaştırılamazlar.
>
> Vakıflar tarafından kazanç amacına yönelik olmamak koşulu ile kurulacak yükseköğrenim kurumlarının mali ve yönetsel konular dışındaki akademik çalışmaları, akademik personelin sağlanması, yükselme usul ve esasları, meslek güvenceleri ve özlük hakları bakımından devletçe kurulan yüksek öğrenim kurumları için Anayasa'da belirtilen hükümlere bağlıdır.

TBB'nin 2001 taslağında göze çarpan en önemli yenilik, yeni kurulmuş olan devlet üniversitelerinin, geçici süreyle gelişmiş devlet üniversiteleri tarafından yönetilmesine imkân tanıyan öneridir. Gerekçeye göre, yasa koyucu "yeni kurulan, öğretim üyesi sayısı az, yasada belirlenecek akademik ölçütler bakımından henüz gelişme aşamasında olan devlet üniversitelerinin yönetimini geçici olarak gelişmiş sayılan üniversitelere verebilecektir."

Diğer yandan, 2001 taslağı planlama, eşgüdüm ve denetleme görevlerini yerine getirecek bir merkezi kurulun oluşturulmasını önermektedir. Taslağın bununla ilgili 138. maddesi de şu şekildedir:

> Yükseköğrenim alanında gerekli planlama ve üst denetimi yapmak, yükseköğrenimin kurumları arasında gerekli eşgüdümü sağlamak üzere yükseköğrenim kurumları temsilcilerinden ve Cumhurbaşkanı tarafından görevlendirilen, yükseköğrenim alanında bilgi ve deneyim sahibi kişilerden oluşan Yükseköğretim Kurulu yasayla kurulur. Bu kurulda çoğunluk devlet üniversitelerince seçilecek temsilcilerden oluşur. Yasa Yükseköğretim Kurulunda görev yapacak devlet üniversitesi temsilcilerinin sayısının belirlenmesinde bu kurumların gelişmişlik düzeyini göz önünde tutar.
>
> Devlet tarafından kurulan üniversitelerin bütçeleri Yükseköğretim Kurulunda incelendikten sonra Milli Eğitim Bakanlığınca katma bütçe esaslarına uygun olarak yürürlüğe konulur.
>
> Yükseköğretim Kurulunun kuruluşu, görev ve yetkileriyle çalışma ilkeleri akademik özgürlük ve özerklik ilkesine uygun olarak yasayla düzenlenir.

Bu maddenin gerekçesine göre, "Yükseköğretim Kurulunun görev ve yetkilerinin çerçevesini çizen bu madde, adı geçen kurulu üniversitelere ait bir kuruluş haline dönüştürmeyi ve üniversite özerkliğini korumayı hedefleyen bir biçimde düzenlenmiştir".

TBB'nin 2007 anayasa taslağını hazırlayan komisyonda şu üyeler yer almıştır: Rona Aybay, Fazıl Sağlam, Süheyl Batum, Oktay Uygun, Korkut Kanadoğlu, Ece Göztepe, Faruk Bilir ve Teoman Ergül. 2007 taslağının yükseköğrenim kurumları hakkındaki genel ilke ve esasları düzenleyen 141. maddesi ise şu şekildedir (Türkiye Barolar Birliği, 2007):

> Üniversiteler ve diğer yükseköğrenim kurumları, bilimsel ve yönetsel özerklik ilkesine göre, kanunda gösterilen usul ve esaslara göre kurulur, çalışır ve denetlenir. Devlet üniversitelerinin işlevlerini verimli biçimde yerine getirmelerine yetecek akçalı olanaklar sağlanır. Bu kaynakların amacına uygun biçimde kullanılması denetlenir.
>
> Çağdaş bilim ve eğitim öğretim ilkelerine aykırı yükseköğrenim kurumları kurulamaz.
>
> Yükseköğrenim kurumları kamu tüzel kişiliğine sahiptir.
>
> Yükseköğrenim kurumlarının öğretim elemanları araştırma, öğretim ve yayın etkinliklerini bilimsel özgürlük ilkesi çerçevesinde serbestçe yürütürler.
>
> Devlet üniversiteleri, kendileri tarafından seçilen organlar eliyle yönetilir. Kanun, yeni kurulmuş olan devlet üniversitelerinin yönetiminin, gelişmelerini tamamlayıncaya kadar bir başka devlet üniversitesince üstlenilmesini düzenler.
>
> Üniversitelerin yönetim organlarında kadınlar ve erkekler, söz konusu kurumlardaki sayılarının en az üçte ikisi oranında temsil edilir.
>
> Üniversitelerin yönetim organlarıyla öğretim elemanları, Yükseköğretim Eşgüdüm Kurumunun veya üniversitelerin yetkili organlarının dışında kalan makamlarca her ne surette olursa olsun görevlerinden uzaklaştırılamazlar.
>
> Vakıflar tarafından kazanç amacına yönelik olmamak koşuluyla kurulacak yükseköğrenim kurumlarının akçalı ve yönetsel konular dışındaki

> akademik çalışmaları, öğretim esasları, akademik personelin sağlanması, yükselme usul ve esasları, meslek güvenceleri ve özlük hakları bakımından devletçe kurulan yüksek öğrenim kurumları için Anayasa'da belirtilen hükümlere bağlıdır.
>
> Türk Silâhlı Kuvvetleri ve emniyet teşkilatı bünyesinde, mesleki eğitim ve öğretim kurumları kanunla kurulabilir.

TBB'nin 2007 önerisinde iki temel farklılık göze çarpmaktadır. Birincisi, yükseköğrenim kurumlarının bilimsel ve idari özerklik ilkesine göre kurulacakları açıkça ifade edilmiştir. İkincisi, üniversitelerin yönetiminde cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yönelik olarak, kadınlar ve erkeklerin üniversite yönetim organlarında "söz konusu kurumlardaki sayılarının en az üçte ikisi oranında" temsil edilecekleri belirtilmiştir. Gerekçeye göre, bu düzenlemenin, "eşit temsil esası"nın bir gereği olduğu ileri sürülmektedir. Madde gerekçesine göre, "Bu madde ile getirilen asgari temsil oranı, söz konusu eşitliğin çalışma hayatında ve meslek örgütlerinde hayata geçmesini sağlayacaktır."

2007 taslağı, 2001 taslağından farklı olarak, ayrıca "Yükseköğretim Kurulu" yerine "Yükseköğretim Eşgüdüm Kurumu" önermektedir. Ancak, ikisi arasında isimlendirme dışında bir fark bulunmamaktadır. 2007 taslağının 142. maddesi şöyledir:

> Yükseköğrenim alanında çağdaş bilim ölçütlerine uygunluğu sağlamak, kurumların öğrenci sayısını saptamak, gerekli planlama ve üst denetimi yapmak, yükseköğrenim kurumları arasında eşgüdümü sağlamak üzere yükseköğrenim kurumları temsilcilerinden ve yükseköğrenim alanında bilgi ve deneyim sahibi, Cumhurbaşkanınca görevlendirilen kişilerden oluşan Yükseköğretim Eşgüdüm Kurumu kanunla kurulur. Bu kurumun oluşmasında çoğunluğun devlet üniversitelerince seçilecek temsilcilerden olması gözetilir. Kanun, Yükseköğretim Eşgüdüm Kurumunda görev yapacak devlet üniversitesi temsilcilerinin sayısının belirlenmesinde bu kurumların fakülte sayısı ve gelişmişlik düzeylerini göz önünde tutar.
>
> Devlet üniversitelerinin bütçeleri Yükseköğretim Eşgüdüm Kurumunca incelendikten sonra Milli Eğitim Bakanlığınca merkezi yönetim bütçesi esaslarına uygun olarak yürürlüğe konulur.

Yükseköğretim Eşgüdüm Kurumunun kuruluşu, başkan ve üyelerinin seçimi, görev ve yetkileriyle çalışma ilkeleri, akademik özgürlük ve özerklik ilkesine uygun olarak kanunla düzenlenir.

*4.2.1.3.c. Özbudun Komisyonunun Önerisi*

2007 yılında AK Parti'nin isteğiyle Ergun Özbudun başkanlığında oluşturulan akademik heyetin hazırladığı anayasa taslağı da yükseköğretim konusunda bazı değişiklik önerileri içermektedir. Özbudun başkanlığındaki heyette yer alan diğer üyeler şunlardır: Zühtü Arslan, Yavuz Atar, Fazıl Hüsnü Erdem, Levent Köker ve Serap Yazıcı. Diğer taslaklar gibi, bu taslak da öncelikle yükseköğretim konusundaki genel ilkeleri düzenlemektedir. Taslağın "Genel ilkeler" başlığını taşıyan 100. maddesi şöyledir:

(1) Üniversiteler ve yüksek teknoloji enstitüleri kamu tüzel kişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip olmak üzere kanunla; diğer yükseköğretim kurumları ise kanunla belirlenen esaslara göre kurulur. Üniversiteler ve diğer yüksek öğretim kurumları, kanunda gösterilen usul ve esaslara göre vakıflar tarafından da kurulabilir.

(2) Üniversiteler ve diğer yükseköğretim kurumları ile öğretim üyeleri ve yardımcıları, serbestçe her türlü bilimsel araştırma, yayın, açıklama ve öğretim faaliyetinde bulunabilirler.

(3) Rektörler, kanunun belirlediği usul ve esaslara göre öğretim üyeleri tarafından beş yıl için ve bir defaya mahsus olmak üzere seçilir. Vakıf üniversiteleri ile diğer yükseköğretim kurumlarına ilişkin düzenlemeler saklıdır.

(4) Üniversite ve diğer yükseköğretim kurumlarının yönetim ve denetim organları ile öğretim elemanları, üniversitelerin ve diğer yükseköğretim kurumlarının yetkili organlarının dışında kalan makamlarca her ne suretle olursa olsun görevlerinden uzaklaştırılamazlar.

(5) Üniversitelerin ve yüksek teknoloji enstitülerinin hazırladığı bütçeler; Millî Eğitim Bakanlığına sunulur ve merkezî yönetim bütçesinin bağlı olduğu esaslara uygun olarak yürürlüğe konulur ve denetlenir.

(6) Yükseköğretim kurumlarının kuruluş ve işleyişleri, organları ve bunların seçimleri ile üniversite organlarınca denetlenmesi, bilimsel özerklik esaslarına göre kanunla düzenlenir.

(7) Vakıflar tarafından kurulan üniversiteler ile diğer yükseköğretim kurumlarının, akademik çalışmaları ile öğretim elemanlarının akademik unvanları kazanmaları Devlet tarafından kurulan yükseköğretim kurumları için öngörülen hükümlere tâbidir.

(8) Türk Silâhlı Kuvvetleri ve emniyet teşkilâtına bağlı yükseköğretim kurumları özel kanunlarının hükümlerine tâbidir.

Bu maddenin gerekçesinde, önerilen yeni düzenlemenin, mevcut yasakçı ve sınırlayıcı yaklaşımın yerine, "yükseköğretim kurumlarının bilimsel özerkliğini öne çıkaran ve bu amaçla teminatlar öngören bir düzenleme" olduğu ve amacın "yükseköğretim kurumlarımızın çağdaş bir yapıya ve işleyişe kavuşturulması" olduğu vurgulanmaktadır. Özbudun taslağındaki en önemli farklılık, üniversite rektörlerinin öğretim üyeleri tarafından beş yıl için ve bir defaya mahsus olmak üzere seçileceğinin belirtilmesidir.

Diğer taslaklarda olduğu gibi, Özbudun taslağında da üniversiteler arasında koordinasyonu sağlamak amacıyla bir merkezi kurulun varlığı savunulmaktadır. Taslağın "Yükseköğretim Kurulu" başlıklı 101. maddesi şu şekildedir:

(1) Öğretim elemanı yetiştirilmesini planlamak, üniversitelerce önerilen öğrenci kontenjanlarını onaylamak ve üniversiteler arasında koordinasyonu sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu kurulur.

(2) Yükseköğretim Kurulu on bir üyeden oluşur. En az dördü farklı üniversite ve yükseköğretim kurumlarında görevli profesörler arasından olmak üzere, üyelerden altısı Bakanlar Kurulu tarafından seçilir. Üyelerden beşi ise farklı üniversite ve yükseköğretim kurumlarında görevli profesörler arasından kanun tarafından belirlenen usullere göre üniversitelerce seçilir.

(3) Yükseköğretim Kurulu üyelerinin görev süresi üç yıldır. Kurul, kendi üyeleri arasından üç yıl için bir Başkan seçer. Aynı kişi tekrar Başkan seçilemez.

(4) Yükseköğretim Kurulunun teşkilâtı, görev, yetki ve sorumluluğu ile çalışma esasları kanunla düzenlenir.

Görüldüğü gibi, Özbudun taslağında Yükseköğretim Kurulunun görevleri koordinasyon ve planlama ile sınırlandırılmaktadır. Di-

ğer yandan, bu taslak klasik parlamenter sistemin esaslarına uygun olarak Cumhurbaşkanının yetkilerini sınırlandırmayı önerdiği için, Cumhurbaşkanının YÖK'e ilişkin yetkilerini de Bakanlar Kurulu ile üniversiteler arasında paylaştırma yoluna gitmiştir. YÖK Başkanı ve rektörlerin seçilmesi bir defayla sınırlandırılmıştır.

Anayasa taslakları toplu olarak incelendiğinde bazı ortak özelliklerin öne çıktığı görülmektedir. Yukarıda ele alınan taslakların tümü, (a) yükseköğretime ilişkin genel esaslar ve (b) eşgüdüm, planlama ve denetim işlevlerini yerine getirecek merkezi bir kurul olmak üzere iki temel konuyu anayasal olarak düzenlemeyi önermektedir. Buradan hareketle denilebilir ki, anayasa taslakları yükseköğretimin temel esasları konusunda birbirine benzer ifadelere yer vermektedirler. Diğer yandan, ismi ve oluşumu konusunda farklı öneriler bulunsa da, üniversitelerin planlamasını, eşgüdümünü ve denetimini yapmak üzere merkezi bir kurumun gerekliliği konusunda görüş birliği bulunmaktadır.

#### 4.2.2. Yasal Düzenlemeler

1933'den günümüze ülkemizde, üniversitelerle ilgili dört esaslı mevzuat değişikliği yapılmıştır. Kısmen sistem değişiklikleri de içeren bu düzenlemelerin ilki haricindekiler, askeri müdahale dönemlerinde gerçekleştirilmiştir. İlk düzenlemeler de, tek parti iktidarı zamanında yapılmıştır. Olağan dönemlerde, seçilmiş iktidarların üniversitelerle ilgili hukuki düzenlemeleri çok sınırlı ve ehemmiyetsiz alanlara münhasır kalmıştır.

1933 reformunun ardından yapılan düzenleme, sadece teşkilatla ilgili bazı genel esaslar getirmektedir. 30 Mayıs 1934'te Resmi Gazete'de yayımlanan "İstanbul Üniversitesinin Muvazene-i Umumiyeye Alınmasına Dair Kanun"la sadece mali hususlar düzenlenmiştir. Bir süre sonra, Bakanlar Kurulu kararıyla, 24 Ekim 1934'te, "İstanbul Üniversitesi Talimatnamesi" çıkartılmış ve üniversite teşkilatı bu talimatnameyle düzenlenmiştir. Talimatname üniversiteyle ilgili ilk hukuki düzenlemedir. İlk kanun düzenlemesi ise 1946 tarihinde, 4936 sayılı kanunla gerçekleştirilmiştir. Bu kanun, 1933'de üniversiteden alınan özerkliğini yeniden tanımıştır.

İkinci düzenleme, 1960 tarihli 115 sayılı kanunla yapılmıştır. Müstakil bir üniversite kanunu olmamakla beraber, esaslı değişiklikler getirdiği için ayrı bir düzenleme olarak düşünülmelidir. Yaşanan dönemin etkisiyle, hükümetin üniversiteler üzerindeki yetkilerini kaldırmaya yönelik kurallar getirmektedir. Üçüncü düzenleme, 1973 tarihli 1750 sayılı kanun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kanunla birlikte merkezileşme eğilimi ortaya çıkmaktadır. Ancak bu merkezileşmenin, denge gözeten ve üniversitelerin özerkliklerini koruyucu bir mahiyet taşıdığı belirtilmelidir. Son düzenleme ise 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı, halen yürürlükte bulunan ve birçok maddesinde çeşitli değişiklikler yapılmış kanundur.

#### 4.2.2.1. 1946 Tarihli Kanuna Kadar Üniversitelerle İlgili Düzenlemeler

31 Mayıs 1933 tarihli ve 2252 sayılı kanunla, 31 Temmuz 1933 günü darülfünun ilga edilmiş ve 1 Ağustos 1933 günü üniversite kurulmuştur. Kısa bir kanunla yapılan bu düzenleme, üniversitenin kurumsal yapısı ve işleyişi ile ilgili herhangi bir esas getirmemektedir; yani kanunla üniversite düzenlenmemiştir. Bu tür düzenlemeleri yapmak için, Hükümete ve Maarif Vekâletine yetki verilmiştir. Tamamen yeni ve "yabancı" bir yapının nasıl oluşacağı, nasıl işleyeceği tam olarak tasavvur edilemediğinden, kanunla sabit bir düzenleme getirmek yerine, daha hızlı ve gerektiğinde kolay değişebilen mekanizmalarla oluşuma yön vermek istenmiş olmalıdır.

Nitekim 30 Mayıs 1934'te Resmi Gazete'de yayımlanan "İstanbul Üniversitesinin Muvazene-i Umumiyeye Alınmasına Dair Kanun"la sadece mali hususların düzenlenmesi tercih edilmiştir. Bir süre sonra, Bakanlar Kurulu kararıyla "İstanbul Üniversitesi Talimatnamesi" çıkartılmış ve üniversite teşkilatı 24 Ekim 1934 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanan bu talimatnameyle düzenlenmiştir. Talimatname'nin ilk maddesinde, üniversitenin amacı, "bilgi sahalarında araştırmalar yapmak, milli kültürü ve yüksek bilgiyi genişletmeğe ve yaymağa çalışmak, devlet ve memleket hizmet ve işleri için ergin ve olgun unsurlar yetişmesine yardım etmek …" şeklinde açıklanmıştır. Bu düzenlemeden, üniversitenin amacının "bilim üretmek" ve "eğitim yapmak" olduğu anlaşılmaktadır. Üniversiteler ve öğretimle ilgili

herhangi bir "ideolojik" unsur bu düzenlemede görülmemektedir. Sadece 54. maddede "diploma alabilmek için son sınıfta inkılâp tarihi derslerine devam" ve "sertifika alma" şartı bulunmaktadır. Rektörün belirlenmesinde seçim esası terk edilmiş, Maarif Vekilinin önerisi üzerine Cumhurbaşkanınca doğrudan tayin benimsenmiştir (md. 4). Dekanlar ise, rektörün belirlemesi üzerine Maarif Vekili tarafından tayin edilmektedir (md. 25). Fakülte dekanları ve genel sekreterden oluşan "Üniversite Heyeti" rektör başkanlığında toplanır (md. 12). Heyet, bugün üniversite yönetim kurulları ile senatoların bir kısım görevlerine benzer görevleri yerine getirmek amacındadır. Nihai karar yetkisi ise Maarif Vekilindedir. Talimatnameye göre, ordinaryüs, profesör ve doçentlerden oluşan (md. 37) tedris heyetinin başlıca yardımcıları asistanlardır (md. 51). Oluşturulan sistemde, öğretim üyelerinin çalışmalarıyla ilgili oldukça sıkı bir takip mekanizmasının mevcut olduğunu söylemek gerekmektedir. Fakültelerde dekanlık kâtipleri, öğretim üyelerinin derse devamlarıyla ilgili bir cetvel tutacak, derse geç girildiyse, ne kadar gecikildiğine varıncaya kadar kaydedecek ve her ay rektörlüğe sunacaktır (md. 48). Her öğretim üyesi için bir "fiş" tutularak her öğretim yılının olayları oraya kaydedilecektir (md. 49).

#### 4.2.2.2. 1946 Tarihli Üniversiteler Kanunu

Üniversiteler hakkında ilk kanun düzenlemesi, 13 Haziran 1946 tarihli ve 4936 sayılı kanundur. Üniversite reformuna yönelik çalışmalar sırasında yaklaşık iki yıl süreyle ülkemize gelen hukuk profesörü Ernest Hirsch tarafından yürütülen çalışmalar sonunda hazırlanan bu kanun, hem teknik bakımdan hem de getirdiği esaslar bakımından dikkat çekicidir. Kanun, ilk maddesinde, üniversiteleri "… yüksek bilim, araştırma ve öğretim birlikleri …" olarak tarif etmektedir. Kanun'un 3. maddesinde "üniversitelerin görevleri" sayılmaktadır. Beş maddede toplanan görevler, ilk maddede sayılan amaçlara ve onların hiyerarşik sıralanmasına uygun olarak yazılmış, ideolojik bir içerik taşımayan, üniversitenin anlamıyla mutabık hususlar içermektedir.

Kanun'un ikinci bölümünde "kuruluş ve işleyiş" düzenlenmektedir. İlk olarak "fakülte" (md. 4 ve devamı), ikinci sırada "üniversite"

(md. 9 ve devamı), üçüncü sırada "üniversitelerarası kurul" (md. 13) ile ilgili hükümler yer almaktadır. Aşağıdan yukarıya doğru yapılan bu düzenleme, ana/asıl birimlerle üst yapılar arasındaki mantıksal ilişkinin bir gereği olduğu gibi, yapısal bakışı da ortaya koymaktadır. Fakülteler temel birimdir, yüksek bilim, araştırma ve öğretim fakültelerde yapılmaktadır; üniversite bizzat bir faaliyet yürütmemekte, fakülteler arasında koordinasyonu ve bütünlüğü sağlamaktadır. Üniversitelerarası kurul da, üniversitelerin fakülteler üzerinde gerçekleştirdiği fonksiyonu üniversiteler üzerinde icra etmektedir. Bu sebeple, fakülteler asıl unsur, üniversiteler türev (müştak) yapılardır. Zaten bunun için, fakülteler tüzel kişiliğe sahip kılınmışlardır (md. 1).

Fakülte organları, Genel Kurul, Profesörler Kurulu, Yönetim Kurulu ve Dekandan ibarettir (md. 4). Genel Kurul akademik bir organ (md. 5), Profesörler Kurulu (bütçe ve seçimler dâhil) yönetim işlerinde karar organı (md. 7), Yönetim Kurulu ve Dekan ise birer icra organıdır (md. 7 ve 8). Üniversite organları, Senato, Üniversite Yönetim Kurulu ve Rektörden oluşmaktadır (md. 9). Senato, üniversitenin akademik, idari ve mali bütün işlerinde yetkili bir karar organıdır; üniversite bütününü ilgilendiren kanun ve tüzük tasarıları ile yönetmelikleri hazırlar, fakülte kurullarının karar ve işlemlerini inceler, onaylar, itiraz halinde kesin karara bağlar (md. 10). Üniversite Yönetim Kurulu ve Rektör birer icra organıdır (md. 11–12). Dekanlar, Profesörler Kurulu tarafından iki yıl için (md. 8), Rektörler üniversite bünyesindeki fakültelerin Profesörler Kurullarının ortak toplantısında iki yıl için seçilmektedir (md. 12). Burada Profesörler Kurulunun nasıl oluştuğunu belirtmek gerekir. İsminin yaptığı çağrışımın aksine, bu kurul sadece profesörlerden oluşmamaktadır; onların yanında bir dersin yönetimiyle bağımsız olarak görevlendirilen doçentlerle, diğer doçentlerden seçilecek iki üyeden oluşmaktadır (md. 6). Dekanlık ve Rektörlük, bazı icra görevleri bulunmakla birlikte daha çok temsili bir makam olarak tasarlanmaktadırlar.

Üniversitelerarası Kurul, rektörler ve dekanlarla birlikte, her üniversitenin seçeceği birer temsilciden oluşur (md. 13). Kurulun başkanı Milli Eğitim Bakanıdır. Bakan ayrıca, "üniversitelerin başıdır" (md. 14). Öğretim üyeleri, doçent, profesör ve ordinaryüs profesör-

lerden oluşmaktadır. Öğretim yardımcıları arasında sayılan asistanlar, "üniversite öğretim mesleğinin tabii kaynağı" (md. 39) olarak nitelendirilmekte ve bu ehemmiyetleriyle mütenasip hukuki güvencelere sahip kılınmaktadırlar. Bugün devlet memurları için geçerli sisteme benzer şekilde, önce bir yıl aday olarak çalışmaktadırlar, bu süre sonunda başarılı bulunanlar asaleten göreve atanmaktadırlar; ancak belli süreler içinde doktoralarını vermeleri öngörülerek bir çalışma disiplini de sağlanmak istenmiştir (md. 38).

#### 4.2.2.3. 1960 Tarihli Üniversiteler Kanunu Değişiklikleri

27 Ekim 1960 tarihli ve 115 sayılı kanun, aslında müstakil bir kanun değildir. 4936 sayılı kanunun bazı maddelerinin değiştirilmesi ve bu kanuna bazı maddeler eklenmesi amacıyla çıkartılmıştır. Ancak hem önceki kanun kadar uzun olduğu, hem de önemli değişiklikler getirdiği için bu düzenleme, bir kanun gibi işlev görmüştür. 115 sayılı kanunla çok sayıda değişiklik gerçekleştirilmiş olsa da, nihai anlamda bu değişikliklerin sistemi etkileyen esaslı değişiklikler olduğu söylenemez. Ordinaryüs profesörlük unvanı kaldırılmış, kurulların toplanma zamanlarında, usullerinde ve katılımcıların sayısında değişiklikler yapılmış, "kürsü"lerin çalışma usulleriyle ilgili olarak ayrıntılı düzenlemeler getirilmiştir. Kanundaki en önemli düzenleme Milli Eğitim Bakanının üniversiteler üzerindeki yetkisiyle ilgilidir. 1946 tarihli Kanun'da "Hükümet Denetimi" başlıklı 14. maddede, "Milli Eğitim Bakanı, Üniversitelerin başıdır" denilmekte, hükümet adına üniversiteleri denetleme, Üniversitelerarası Kurula başkanlık etme, üniversite ve fakülte kurullarının kararlarından gerekli gördüklerini yeniden incelenmek üzere bu kurullara gönderme yetkileri Milli Eğitim Bakanına verilmekteydi. Üniversitelerin bazı kararlarının yürürlük kazanması da Bakanın tasdikine bağlı kılınmış, ancak üç ay içinde tasdik edilmeden bekletilen kararların tasdik olunmuş sayılacağı kabul edilerek işlerin sürüncemede bırakılması önlenmeye çalışılmıştı.

1960 değişikliğinde ise, Milli Eğitim Bakanının yetkilerinin kaldırıldığı görülmektedir. Bakanın Üniversitelerarası Kurula başkanlık etme yetkisi kaldırılmış; bu yetki sıra ile üniversite rektörlerine verilmiştir. Senato ve Üniversitelerarası Kurul kararlarının Milli Eğitim

Bakanına bildirilmesi öngörülmekle beraber, bu kararları onama veya ret hususunda Bakana bir yetki verilmemiştir. Bakan, uygun bulmadığı kararları geri gönderebilir; ancak kurulların vereceği ikinci kararlar üzerinde herhangi bir tasarruf hakkına sahip değildir.

#### 4.2.2.4. 1973 Tarihli Üniversiteler Kanunu

20 Haziran 1973 tarihli ve 1750 sayılı kanunla, önceki kanun ilga edilmiş, yeni bir sistem getirilmeye çalışılmıştır. Bu hedef, kanunun ilk maddelerinden itibaren anlaşılmaktadır. Önceki kanunda, üniversitelerin görevleri sayılırken, evrensel üniversite tanımına (yüksek bilim, araştırma ve öğretim birlikleri olarak) uygun görevler belirlenmiştir. Yeni kanunda, kimi "yerel-ideolojik" unsurların üniversitelerin görevleri arasına yerleştirilmeye başlandığını görmekteyiz. Önceki kanunda, öğrencilerin yetiştirilmesi hususunda üniversitelere "Türk devriminin ülkülerine bağlı ve milli karakter sahibi vatandaşlar" yetiştirmek misyonu yüklenmişti. Yeni kanunda ise üniversitelere, "öğrencilerini, bilim anlayışı kuvvetli, milli tarih şuuruna sahip, vatanına, örf ve adetlerine bağlı, milliyetçi ve sağlam düşünceli aydınlar" olarak yetiştirme görevi verilmektedir (md. 3). Bununla farklı bir perspektifin ortaya konulmak istendiği anlaşılmaktadır. Çünkü üniversitelerin görevlerinde diğer hususlar aynen korunurken, bu fıkra değiştirilmiştir.

Kanunun en önemli düzenlemesi "üniversitelerüstü kuruluşlar" başlığı ile yeni ve üst kurumlar getirmiş olmasıdır (md. 4–10). Yüksek Öğretim Kurulu ve Üniversite Denetleme Kurulu yeni getirilen üst kurumlar olarak kanunda yer alırken, Üniversitelerarası Kurul da, bu sefer, bir üst kurum olarak düzenlenmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu bir üst kurum olmasına rağmen, kanuna göre, üniversiteler üzerinde önemli tasarruf yetkilerine sahip değildir. Sadece belli konularda, mesela üniversiteler arasında kadroların ve araştırma fonlarının dengeli bir şekilde düzenlenmesi, doçentlerin atanması, tam gün çalışma esaslarının belirlenmesi ve üniversitelerde döner sermaye işletmelerinin kurulması konularında Yüksek Öğretim Kurulu'na yetkiler verilmiştir. Rektörlerin ve dekanların seçilmesinde Kurul'un herhangi bir yetkisi bulunmamaktadır; bunlar yine seçimle belirlenmektedir (md. 6).

Yüksek Öğretim Kurulu, Milli Eğitim Bakanının başkanlığında, her üniversitenin yetkili organlarınca profesörler arasından iki yıl için seçilecek birer temsilci ile kuruldaki üniversite temsilcileri kadar Milli Eğitim Bakanının teklifi üzerine Bakanlar Kurulunca atanacak üyelerden oluşur. Bakanın teklif edeceği kişiler arasında, resmi yüksek öğretim kurumları, Maliye, Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlıkları ile Devlet Planlama Teşkilatından ve Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumundan en az birer üyenin bulunması şarttır. Yeni düzenlemede, 1946 tarihli kanunda olduğu gibi Milli Eğitim Bakanına üniversitelerle ilgili önemli yetkiler verilmektedir (md. 5).

Yeni kurulan Üniversite Denetleme Kurulu ise, "üniversiteler üzerinde devletin gözetim ve denetimini sağlamak üzere Başbakanlığa bağlı olarak çalışan bir kuruluştur." Bu kurul, Başbakanın başkanlığında, Milli Eğitim ve Adalet Bakanı ile üniversitelerin rektörlük yapmış öğretim üyeleri arasından kura ile seçilen üç üye, Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarı ve Milli Güvenlik Kurulunun dekanlık yapmış öğretim üyeleri arasından seçeceği birer üyeden oluşmaktadır (md. 7). Bu iki yeni kuruluş yanında, kanun, "güvenlik tedbirleri" başlıklı on birinci bölümünde belli hallerde Bakanlar Kurulu için üniversite veya bağlı kuruluşlarının idaresine el koyma yetkisini benimsemiştir (md. 69). Yeni kanun hazırlanırken, hükümetin ve Milli Eğitim Bakanının üniversiteler üzerinde birtakım yetkilere sahip kılınmasının düşünüldüğü anlaşılmaktadır.

Kanunun, değinilen bu konuları düzenleyen maddeleriyle ilgili olarak Anayasa Mahkemesine gidilmiştir. Mahkeme, yukarıda zikredilen, üniversitelere "örf ve adetlerine bağlı" öğrenciler yetiştirmek görevi veren kanunun üçüncü maddesinin (b) bendinde yer alan "örf ve adetlerine bağlı" ibaresinin iptaline karar vermiştir (25.02.1975 günlü, 1975/22 sayılı karar). Aynı kararda, kanunun 4. maddesinde düzenlenen Yüksek Öğretim Kurulu'nun varlığı ve tanımı Anayasa'ya uygun bulunurken, 5. maddede düzenlenen oluşumu, 6. maddede düzenlenen görevler çerçevesinde Anayasa'ya aykırı bulunmuş ve iptal edilmiştir. 5. maddenin beş fıkrasından ilk dördü iptal edilince kurulun oluşumu ve çalışması imkânsız hale geldiği gibi, 6. madde-

de sayılan görevlerin ifası imkânı da kalmamıştır. Bu durumda, 6. madde ile Yüksek Öğretim Kurulu'na doçent atamasında (md. 22), tam gün çalışma esaslarının belirlenmesinde (md. 38), üniversitelere girişte öneride bulunma konusunda (md. 52), toplumsal hizmetlerin planlanması hususunda (md. 56) ve üniversitelerde döner sermaye işletmelerinin kurulmasında (md. 74) yetki veren maddelerdeki ilgili kısımlar da iptal edilmiştir.

Yine, Üniversite Denetleme Kurulunu düzenleyen 7. madde Anayasa'ya uygun bulunmuş, kurulun görevleriyle ilgili 8. maddenin, Milli Eğitim Bakanına gecikmesinde sakınca bulunan hallerde kurulun görevlerini icra yetkisi veren son fıkrası ise iptal edilmiştir. Kurul'un, rektörler hakkında soruşturma yapmak üzere soruşturmacı tayin etmesine dair düzenleme de (md. 61/son) iptal edilmiştir. Yürürlükteki 2547 sayılı kanunda yer alan, süreli atama uygulamasıyla ilgili olarak 1750 sayılı kanunla getirilen düzenleme (md. 30), "serbestçe çalışma ve araştırma güvencesini yok ettiği" gerekçesiyle iptal edilmiştir. Yukarıda zikredilen, kanunda sayılan hallerde hükümetin idareye el koymasıyla ilgili düzenleme de (md. 69) Anayasa'ya aykırı bulunarak iptal edilmiştir. Bu kararlardan sonra, üniversitelerüstü kuruluşların çalışabilmesi imkânı kalmamıştır. Üniversitelerin yönetimi ve işleyişi, önceki kanunlarda olduğu gibi devam etmiştir.

1750 sayılı kanunun, çıkartıldığı dönemin genel özellikleri çerçevesinde izah edilebilecek, şekli farklılıkları da vardır. Bunlardan en önemlisi, fakülteler ve üniversitelerin düzenlenmesindeki sıralamadır. Önceki kanunlarda, önce fakülteler, sonra üniversiteler, daha sonra da üniversitelerarası kurul hakkındaki maddeler sıralanmıştır. 1750 sayılı kanun ise, tepeden başlayarak, önce üniversitelerüstü kuruluşları, sonra üniversiteleri, en sonunda da fakülteleri düzenlemiştir. Hiyerarşik yapılanma anlayışının varlığı açık bir şekilde kanunda görülmektedir. Böyle bir yapılanmanın, yürürlükteki 2547 sayılı kanunda da, daha ayrıntılı bir şekilde bulunduğunu belirtmek gerekmektedir.

Özetle, Üniversiteler Kanunu üniversitelerin statüsünü düzenlemiş, yönetimin öğretim üyeleri veya onların seçtiği temsilcilerden

oluşan kurullarla gerçekleştirilmesini benimsemiş, temsili yönleri ağır basan rektör ve dekanın yine öğretim üyelerinin seçimiyle belirlenmesi esasını kabul etmiştir. Asistanlık daimi statüde bir kadro şeklinde, öğretim üyeliği mesleğinin kaynağı olarak düzenlenmiş, asistanlığa, doçentliğe ve profesörlüğe atanmada fakülte kurulları en etkili organ olarak görev ifa etmektedirler. Fakültelerin tüzel kişiliği vardır. Öğrenci miktarını belirleme, seçme, kayıt işleri, öğrencilerin disiplin işleri, öğretim programını ve kurallarını tespit etme ve değerlendirme yetkisi fakülte veya üniversite bünyesindeki ilgili kurullara aittir.

#### 4.2.2.5. 1981 Tarihli Yükseköğretim Kanunu

4 Kasım 1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, merkeziyetçi yapıyı bütün unsurlarıyla kurmayı başarmış, ülkemizde 35 yıl süren Üniversiteler Kanunu dönemini kapatmıştır. Yukarıda özet olarak izah edilen dönem, 1946 yılında 4936 sayılı kanunla kurulan, bu kanunda 115, 119, 345 ve 923 sayılı kanunlarla yapılan değişiklik ve ilavelerle sürdürülen, 1750 sayılı yeni kanunla da değiştirilemeyen bir sistemin var olduğu dönemdir. 1750 sayılı kanunda, öncekilerle model ve ilkeler bakımından önemli farklar yoktur. Kanun'un getirdiği yeni kuruluşlar ise, Anayasa Mahkemesi tarafından Kanun'un bazı maddelerinin iptal edilmesi yüzünden uygulama imkânı bulamamıştır. 35 yıl devam eden bu sistemde, üniversitelerin geliştiği, öğretim üyelerinin sayısının ve kalitenin arttığı söylenebilir. 12 Eylül 1980 askeri darbesiyle başlayan yeni dönemde ise, üniversiteler, bölücü ve anarşik olayların önemli bir kaynağı olarak gösterilmiş, bu anlayış içinde üniversitelere yeni bir düzen ve yeni bir istikamet verilmek istenmiştir. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun hazırlandığı sırada hâkim atmosfer budur.

Yeni kanunun uzun tanım ve amaç maddeleriyle başladığı dikkati çekmektedir. Önceki kanunlarda olduğundan çok farklı olarak, üniversitelerin görevi yerine, amaç ve ana ilkeler başlıklı maddelerde, birçok tekrara yer verilerek, evrensel üniversite kavramıyla uyumlu olmayan pek çok ifade sıralanmıştır. Kanunun az okunduğunu sandığımız bu maddesini zikretmek isabetli olacaktır.

**Madde 4** - Yükseköğretimin amacı:

a) Öğrencilerini;

(1) ATATÜRK İnkılâpları ve ilkeleri doğrultusunda ATATÜRK milliyetçiliğine bağlı,

(2) Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan,

(3) Toplum yararını kişisel çıkarının üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu,

(4) Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren,

(5) Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı,

(6) Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş,

(7) İlgi ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip vatandaşlar olarak yetiştirmek,

b) Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olarak, refah ve mutluluğunu artırmak amacıyla; ekonomik, toplumsal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak ve hızlandıracak programlar uygulayarak, çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlamak,

c) Yükseköğretim kurumları olarak yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmaktır.

Kanundaki maddeler bilimi, özgürlüğü, evrenselliği tamamen arka plana atarak "terbiye"yi esas alan bir ideolojik çerçevede insan yetiştirmeyi hedefleyen prensipler getirmektedir. Üniversitelerin yetiştirdiği öğrencilerin taşıması gereken özelliklerle ilgili olarak, 1750 sayılı kanunda var olan hükme değinmiştik. Anayasa Mahkemesi de, özellikle, "örf ve adetlerine bağlı" olma özelliğini Anayasa'ya aykırı bularak kanun metninden çıkartmıştır. Yürürlükteki kanunda

yer alan özellikler ise, azami derecede yerelliği ve indoktrinasyonu içermekte, ayrıca evrensel nitelik taşıyan üniversite kavramıyla bağdaşmayacak yönler taşımaktadır. Üniversiteler, hem öğrettikleri düşünceler bakımından, hem de hitap ettikleri kitle bakımından evrenseldirler. 4. maddenin ancak (c) bendinde, yükseköğretimin bilimsel araştırma yapmak amacı belirtilmiştir. İlgili maddede, eğitimle ilgili bir amaç güdülmemiştir. Sadece bu hususlar bile, söz konusu maddenin, üniversitenin evrensel amaçlarıyla örtüşmediğini göstermeye yeterdir.

Bu amaçların bir üniversite öğrenimi için belirlenmiş olması düşündürücüdür ve üniversite kavramı hakkında çarpık bir kavrayışın sonucudur. Her şeyden önemlisi, üniversite meselesine bakıştaki çarpıklığı ortaya koymaktadır. Bu amaçların ilk ve orta öğretimde bulunması, sadece öğretimi değil, eğitimi de öngören bir anlayış çerçevesinde makul karşılanabilir. Ancak üniversitenin asli görevi bağımsız araştırma yapmak ve araştırma sonuçlarını hiçbir dogmaya ve indoktrinasyona yer vermeksizin öğrencilere aktarmaktır. Bilim yapmayı geri plana atan üniversite, sadece disiplin ve ideoloji öğretir.

2547 sayılı kanunda, Yükseköğretim Kurulu, rektör adaylarını Cumhurbaşkanına sunma, rektörlerin önerdiği adaylar arasından dekanları atama, profesörleri atama yetkilerine sahip kılınmıştır. Kurul, öğretim üyesi açığını karşılamak amacıyla öğretim üyelerini iki ders yılı başka bir üniversitede görevlendirebilecektir. Üniversitelerin kadrolarını belirlemek ve değiştirmek, öğrencilerin seçilmesi ve yerleştirilmesi, yükseköğretim kurumlarının gözetim ve denetimi hususları da Yükseköğretim Kurulunun yetkisindedir.

2547 sayılı kanunda, Yükseköğretim Kurulunun oluşumunda ve rektör atanmasında Cumhurbaşkanına oldukça geniş yetkiler tanınmıştır. Rektörler, sonradan yapılan değişiklikle, seçimde en çok oy alan altı aday arasından Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen üç adaydan birinin Cumhurbaşkanınca atanması suretiyle belirlenmektedir. Her ne kadar seçim sisteminin kısmi bir etkisi varsa da, çoğu üniversitede zaten altı rektör adayı zor çıkmakta, bazen adayların aldığı oy arasında çok ciddi farklar bulunmakta, en çok oy alan

adayların zaman zaman Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen listeye giremediği ya da Cumhurbaşkanı tarafından atanmadığı görülmektedir. Dekanlar, rektörün göstereceği üç aday arasından Yükseköğretim Kurulu tarafından atanmaktadırlar.

2547 sayılı Kanun'un 13. maddesinin 18.06.2008 tarihli ve 5772 sayılı Kanun'la değişik (a) fıkrası hükümlerine göre, "Yeni kurulan üniversitelere rektör adayı olarak başvuran profesörler arasından Yükseköğretim Genel Kurulunun seçeceği üç aday Cumhurbaşkanlığına sunulur. Cumhurbaşkanı, bunlar arasından birini seçer ve rektör olarak atar." Yeni kurulan 23 üniversiteye rektör atamaları bu maddeye göre belirlenmiştir. 12 Ağustos 2008'de YÖK adayları belirlemiş ve Cumhurbaşkanı Abdullah Gül, 9 Eylül 2008'de bu adaylar arasından atama yapmıştır.

2547 sayılı Kanun, bir askeri darbe yönetimi zamanında hazırlandığı için, kurumların yapıları ve işleyişlerinden öğretim üyelerinin atanmalarına, hatta öğrencilerin disiplin işlemlerine kadar her şeyin dönemin anlayışı içinde değerlendirildiği görülmektedir. Birbirinden çok farklı fizik ve insan imkânlarına sahip olan üniversitelerin aynı yapı ve işleyişe tabi tutulması, tek tip ve tek merkezli yönetim anlayışı, Kanun'dan doğan sıkıntıların temel kaynağıdır.

5. Bölüm

# TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİMİN TEMEL MESELELERİ

Bu bölümde Türkiye'de yükseköğretimde karşımıza çıkan belli başlı sorunlar ele alınacaktır.

### *5.1. Merkeziyetçi Sistem*

2547 sayılı yasa, üniversiteler için merkeziyetçi bir anlayışı benimsemiş ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) bu anlayış doğrultusunda geniş yetkilerle donatılmıştır. Merkeziyetçi yapı, yükseköğretim sistemi büyüdükçe, ihtiyaçları karşılamaz hale gelmiştir. Bu yapı, öğretim üyelerinin görüşlerini önemsiz kılmaktadır ve çağdaş katılımcı yönetim anlayışından uzaktır (DPT, 2000). Aşırı merkeziyetçi, bürokratik, özerk olmayan bir akademik ve yönetsel anlayış, üniversiteleri içinden çıkılmaz yapısal sorunlarla başbaşa bırakmıştır (DPT, 2007). Bu anlayışın getirdiği düzenlemelere göre, fakülte kurullarının karar alma yetkisi yoktur; öte yandan, YÖK ve rektörler gereğinden fazla yetkiye sahiptir. Sözgelimi, üniversitelerin yeni bölüm açması YÖK'ün onayına tabidir. Ayrıca, fakültelerde öğretim elemanı istihdam etme veya akademik yükseltmeler için kadro açılması, rektörün isteği ve YÖK'ün onayına tabidir. Bu uygulama, geçmişten beri mağduriyetlere neden olmaktadır. Sözgelimi, üniversitenin öğretim üyeliği için istediği ölçütleri karşılayan çok sayıda akademisyen, üniversitenin araştırma görevlisi kadrolarında yıllarca çalıştırılmaktadır. Rektörlerin aşırı yetkilerinden dolayı, üniversite yönetiminin, mutlakiyetçiliği andırdığı sıkça dile getirilmektedir.

Yükseköğretim sistemi, mevcut haliyle, aşırı merkeziyetçi ve katı olduğu için, toplumun ve ekonominin ihtiyaçlarına cevap verememektedir (World Bank, 2008). III. Bölümde ele alınan ülkelerden sadece İsrail'de Türkiye'dekine benzer bir Yükseköğretim Kurulu bulunmaktadır. Bununla birlikte, İsrail'in küçük bir ülke olduğu ve üniversite sayısının çok az olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla, Türkiye gibi büyümekte olan ve üniversite sayısı 140'ı bulan bir ülkede aşırı merkeziyetçi bir yükseköğretim sisteminin yürütülmesi makul değildir. Daha önce değinildiği üzere, Amerikan yükseköğrenim sistemindeki kurumlar oldukça özerk ve çeşitli olduğu için, özellikle 1960'lı ve 1970'li yıllarda yükseköğrenim almak isteyen öğrenci sayısındaki büyük artışı karşılamayı başarmıştır. Özellikle yükseköğrenimin toplumun az bir kesiminden geniş bir kesimine ulaştırılması hedefi ve toplumun ve ekonominin ihtiyaçlarına hızlı bir şekilde cevap vermenin önemi göz önüne alındığında, Türkiye'de üniversitelerin kurumsal özerkliğinin artırılması ve merkeziyetçi yapıdan uzaklaşılması, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

YÖK'ün yapısı, mali özerklik, hesap verebilirlik, üniversiteye giriş sistemi gibi yükseköğretimle ilgili konularda neler yapılması gerektiği hususunda toplumun değişik kesimlerinde ve uzmanlar arasında neredeyse tam bir uzlaşı vardır (bkz. **Ek-1**'deki yükseköğretim raporlarının özetlendiği tablo). Genel bir eğilim olarak, üniversitelerin farklılaşmasına izin veren bir adem-i merkeziyetçi yapı önerisi göze çarpmaktadır. Türkiye Bilimler Akademisi de, yükseköğretime dair herhangi bir düzenlemenin reform sayılabilmesi için adem-i merkeziyetçi olması gerektiği görüşündedir (TÜBA, 2003). YÖK'ün yetkilerinin azaltılması, eşgüdüm ve planlamadan sorumlu bir üst kurula dönüştürülmesi hususunda da önemli bir mutabakat bulunmaktadır (bkz. **Ek-1** ve TÜBA, 1996). 2003 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Erkan Mumcu da YÖK'ü Yükseköğretim Eşgüdüm Kurulu'na (YEK) dönüştürmeye dönük bir kanun taslağı hazırlamıştır. Tasarıya göre, YEK'te Üniversitelerarası Kuruldan 7, Bakanlar Kurulundan 7, TOBB ve TİSK'i temsilen 1'er, işçi konfederasyonlarının en az ikisi tarafından seçilen 1 olmak üzere toplam 17 üyeden oluşacaktı (Köylü, 2003). Daha sonraki bir taslakta, ağırlık Üniversitelerarası Kuruldan gelecek 10 kişide olmak üzere, üye sayısı 21'e çıkarılmış-

tır (Asalıoğlu, 2003). Mumcu döneminde hazırlanan tasarıya göre, rektörler beş yıllığına kadrolu öğretim üyeleri tarafından bir defalığına seçilecekti. Seçimlerde en çok ay alan iki aday YEK aracılığıyla doğrudan Cumhurbaşkanına sunulacaktı. Fakülte dekanlıkları da seçimle belirlenecekti. Bu tasarı ve daha sonraki Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik tarafından hazırlanan tasarı, hükümet ve YÖK arasındaki uyuşmazlık sonucu bir kanuna dönüşmemiştir.

Mevcut yükseköğretim sisteminde, eğitim eyleminin en önemli özneleri olan hem öğretim üyeleri hem de öğrenciler ve halk (veliler) doğrudan kendilerini ilgilendiren konularda karar verme ve bunu uygulama özgürlüğünden yoksundurlar. YÖK, daha sonra değinilecek katsayı sorunu gibi konularda halkın isteklerini ve bu konudaki şikayetlerini dikkate almamıştır. YÖK bürokrasisi, aşırı yetkilerle donatıldığı için, eğitimin özneleri, kendi hayatlarını ilgilendiren eğitimle ilgili konularda karar alma hakkı ve şansından yoksundur. YÖK'ün merkeziyetçi yapısını dönüştürmenin hedefi, eğitim öznelerini karar verici konumuna taşımak olmalıdır. Bunun pratik bir yolu, halk tarafından seçilmişlerin yükseköğretim yönetiminde daha belirleyici olmasıdır. Daha önce işaret edildiği üzere, Amerika Birleşik Devletleri'nde ve Avrupa'da halk tarafından seçilmişler yükseköğretim yönetiminde etkindirler.

YÖK kararları, Milli Eğitim Bakanının onayına tabi değildir. Halkın seçtiği siyasi liderler, YÖK üyelerinin 1/3'ünün belirlenmesinde etkili olsa bile YÖK kararlarında söz sahibi değildir. Sözgelimi, üniversite giriş sınavı konusunda MEB ile YÖK'ün işbirliği 1973 yılı ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 31. maddesinde "hangi yükseköğretim kurumlarına, hangi programları bitirenlerin girecekleri, giriş koşulları MEB ve YÖK işbirliği" ile belirlenmesi öngörülmekteyken, MEB ile YÖK arasında yıllardır süregelen çatışmalar bunun gerçekleşmesini engellemiştir. Üniversiteler ve YÖK'ün yönetim anlayışı, şeffaflık ve katılımcılık üzerinden şekillenmelidir. Bu nedenle, şeffaflığı sağlayacak iç ve dış denetim mekanizmaları kurulmalıdır.

Yükseköğretim sistemindeki katılık ve merkeziyetçilik dolayısıyla, yükseköğretim kurumları arasında farklılaşma çok azdır (World

Bank, 2008). Daha önce işaret edildiği üzere, özel statülü üniversite düzenlenmesi hayata geçirilememiştir. Bütün devlet üniversiteleri (ve hatta önemli oranda da vakıf üniversiteleri), tek bir modeli esas alarak çalışmaktadırlar. Kurumlar arası çeşitlilik olmadığı için, yeni ve farklı amaçlara hizmet etmede sorun yaşanmaktadır. Çeşitlilik olmadığı sürece, ne Meslek Yüksek Okullarının ne de açıköğretimin dört yıllık yüzyüze eğitime ciddi bir alternatif olması mümkün değildir. Uluslararası tecrübeler göstermiştir ki, hiçbir ülke bütün yükseköğretim kurumlarını uluslararası düzeyde araştırma yapan kurumlara dönüştürememiştir (Hatakenaka, 2006). Türkiye'de üniversiteler adeta birer araştırma üniversitesi olacakmış gibi kurulmakta ve örgütlenmektedirler. Bu yaklaşım, gerçekçi değildir.

III. Bölümde ele alındığı üzere, Çin az sayıda üniversitesini birinci sınıf araştırma kurumları yapmak için çabalamaktadır. Hatakenaka'nın (2006) önerdiği gibi, Türkiye'de çok az sayıda (örneğin 5) üniversite uluslararası araştırma yapan kurumlar olmak için çalışmalı; önemli sayıda (örneğin 40–50) araştırma üniversitesi, uluslararası araştırmaların ülkeye yayılmasını üstlenmeli ve bölgesel araştırmalar yapmalı; daha az sayıda üniversite (örneğin 20–30) de uygulamalı bilimlere ve teknolojik araştırmalara yoğunlaşmalıdır. Geriye kalan üniversitelerin çoğu (örneğin 80–100) öğretim amaçlı çalışmalı ve piyasaya yetişmiş insan gücü sağlamalıdır. Özetle, kimi yükseköğretim kurumları araştırmada, kimileri öğretimde, kimileri ise hizmet konusunda uzmanlaşmalıdır. Ayrıca, bazı köklü yükseköğretim kurumlarının sadece lisansüstü eğitim vermeleri, kaliteli bir lisansüstü eğitim verilmesi ve yüksek lisanslı ve doktoralı kişi sayısının artırılması konusunda yardımcı olacaktır.

YÖK'ün varlığı devam etmeli fakat yetkileri kısıtlanmalıdır. Yeni yapılanmada YÖK'ün bazı yetkileri şunlar olabilir (Ergüder, 2008):

- Mütevelli Heyet tarafından yönetilecek veya özel statülü üniversiteleri belirlemek (bkz. 5.2. Kurumsal Yönetim başlıklı bölüm),
- Özel ve vakıf üniversitelerinin kurulması için yapılan başvuruları değerlendirmek,
- Yükseköğretim sisteminin sorunları için çözümler üretmek,

- Üniversiteler, iş dünyası, kamu kurumları, özel şirketler ve toplum arasındaki ilişkileri güçlendirmek ve ekonomik ve toplumsal kalkınmaya katkı sağlamak,
- Yükseköğretimde izlenecek ülke stratejilerini belirlemek,
- Üniversitelere yapılacak ödemelerin hesaplanmasında kullanılacak performans göstergelerini belirlemek (bkz. 5.3. Mali Özerklik).

### *5.2. Kurumsal Yönetim*

1981'de YÖK'ün kurulmasıyla birlikte getirilen 2547 sayılı Kanun'un 13. maddesi şöyledir:

> Üniversite tüzel kişiliğinin temsilcisi olan rektör, Yükseköğretim Kurulunun önereceği yükseköğretimden sonra en az 15 yıl başarılı hizmet vermiş, tercihen devlet hizmetinde bulunmuş ikisi üniversitelerde görevli profesörlerden olmak üzere dört kişi arasından devlet başkanınca beş yıl için atanır. Süresi biten rektör yeniden atanabilir.

7 Temmuz 1992 tarihinde çıkarılan bir yasayla, yukarıda zikredilen 13. madde kaldırılmış ve rektörlük atamasıyla ilgili olarak halen devam etmekte olan uygulama başlatılmıştır. Dönemin YÖK Başkanı İhsan Doğramacı, rektörlerin seçimle geldiği bir sistemi kabul etmemiş ve görevinden istifa etmiştir (Doğramacı, 2007). Rektör atamalarındaki mevcut uygulamaya göre, öğretim üyelerince yapılan seçimde en yüksek oyu alan 6 aday, YÖK tarafından 3'e indirilmekte ve Cumhurbaşkanına sunulmaktadır. Cumhurbaşkanı, üç kişiden birini rektör olarak atamaktadır. Mevcut rektör ataması uygulaması, öğretim üyelerinin görüşlerini dikkate almadığı gerekçesiyle toplumun farklı kesimlerince eleştirilmektedir. Cumhurbaşkanlarının rektörlük seçimlerinde en yüksek oyu almayan öğretim üyelerini rektör olarak ataması, kamuoyunda sürekli tartışılmaktadır.

Mevcut rektörlük atama usulüne bir alternatif olarak, tamamen seçim sistemine geçilmesi, öğretim üyeleri tarafından istenmekte (Pollmark, 2003a) ve bu yaklaşım, özellikle büyük üniversiteler için YÖK'ün (2007) strateji raporunda da desteklenmektedir. Buna göre, öğretim üyeleri tarafından yapılan seçimde en yüksek oyu alan kişi rektör olarak atanır. Ancak bu görüşü, Türkiye'de öğretim üyeleri-

nin, üniversiteleri adeta kendi mülkleri olarak gördükleri ve dışarıdan yönetime müdahaleye karşı çıktıkları gerekçesiyle eleştirenler de bulunmaktadır (Ergüder, 2008). Rektörün belirlenmesinde seçim sisteminin en büyük eksikliği ya da en sorunlu yanı, rektörlerin bizzat kendilerinin öğretim üyelerini atamaları yani onları işe almaları ve daha sonra işe aldıklarının rektörlük seçimlerinde oy kullanmalarıdır. Bu soruna bir çözüm olarak, yardımcı doçent kadrosuna alınan akademisyenlerin üç yıl çalıştıktan sonra (TÜSİAD, 2004) oy hakkını edinmeleri önerilmişse de, bu öneri da aslında sorunu çözmeyecektir. Çünkü rektör kendi yandaşları için doçent veya profesör kadrosu da açabilir. Benzer şekilde, YÖK (2007) tarafından önerilen, "en az iki yıldır o üniversitede kadrolu öğretim üyesi olarak" (s. 165) çalışanların rektörlük seçiminde oy kullanabilme hakkı elde etmesi, içerdiği totoloji nedeniyle de sorunludur. Çünkü bir üniversitede öğretim üyesi olarak kadro elde etmek rektörün inisiyatifindedir. Seçim sisteminin bütün bu sayılan sakıncalarına rağmen, öğretim üyelerinin çoğunluğunun seçimden yana olduklarını hatırlatalım.

Her ne kadar Türkiye'de seçim sistemine geçilmesi sıklıkla dile getirilse de, Batı'da böyle bir sistem neredeyse hiç kalmamıştır. Daha önce işaret edildiği üzere, İngiltere, ABD, Almanya ve Hollanda gibi ülkelerde, yalnızca kendi seçtiği organlar eliyle yönetilen üniversite kalmamıştır (Doğramacı, 2007). Bilindiği üzere, Kıta Avrupası ülkelerinde, ilgili Eğitim Bakanlarının yani hükümetin devlet üniversiteleri üzerinde son derece etkin bir rolü vardır. İngiltere ve ABD gibi ülkelerdeki üniversiteler ise, Yöneticiler Kurulu veya Mütevelli Heyeti niteliğindeki ara kuruluşlar tarafından yönetilmekte ve bu tür kurulların üyelerinin çoğu, o üniversitenin mensubu olmayan kişilerden oluşmakta ve seçilmiş valiler tarafından atanmaktadır.

Rektörlerin belirlenmesinde uygulanan mevcut düzenlemeye bir alternatif şudur: Kısa vadede köklü üniversitelerin, orta vadede bütün üniversitelerin birer kanunu ve "Yöneticiler Kurulu"/"Mütevelli Heyeti" olmalı, üniversitenin genel gidişatını tayin eden ilkeler ve rektör, bu kanun ve heyet tarafından düzenlenip belirlenmelidir. Kuşkusuz böyle bir yaklaşım, üniversitelere farklılaşmak ve özelleşmek hususunda fırsat tanıyacaktır. Konuyla ilgili olarak dünyada-

ki genel eğilim, üniversite dışındaki grupları temsil eden kişilerin mütevelli heyetinde ya da yönetim kurulunda bulunması yoluyla üniversite yönetiminde etkin olmaları yönündedir (OECD, 2003). Eskiden seçimle rektörü belirleyen Avusturya, Danimarka ve Norveç gibi ülkeler, atama sistemine geçmişler ve yönetim kurullarına üniversite dışından temsilciler koymuşlardır. İş dünyasından temsilciler, üniversite ile iş dünyası arasındaki ilişkileri, yerel/bölgesel idarenin temsilcileri ise üniversite ile yerel ekonomi ve toplum arasındaki ilişkileri güçlendirmek amacına matuf işlev görmektedirler. Mütevelli sisteminin en büyük avantajı, rektörün atamayla gelmesi ve mütevelli heyetine (veyahut yöneticiler kuruluna) hesap verme zorunluluğu olmasıdır. Heyet veya kurul, iyi çalışmayan bir rektörü görevinden alabilmektedir. Oysa seçimle gelen rektör öğretim üyelerine karşı bir sorumluluk içerisinde değildir ve onlara hesap vermek zorunda değildir. Seçim sisteminde, öğretim üyeleri beğenmedikleri bir rektörü değiştirme konusunda nihai karar sahibi değildirler. Dahası, mütevelli heyeti üyeleri üniversite dışından olacağı için, üniversite ile devlet, toplum ve iş dünyası arasındaki ilişkiler de güçlenecektir.

Mütevelli sistemine geçmek için, Anayasa'nın ilgili maddelerinde değişiklik yapılması gerekmektedir. Her bir üniversitenin mütevelli heyetinin kompozisyonunun nasıl olacağı, Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) tarafından kanunla belirlenebilir. Bir başka ifadeyle, mütevelli heyetinin kompozisyonunun nasıl olacağı, her bir üniversite için tek tek belirlenmelidir. Heyet, halk tarafından seçilmişlerin atadıklarından ve toplum temsilcilerinden oluşmalıdır. Sözgelimi, TBMM'nin belirlediği temsilciler, Milli Eğitim Bakanının atadığı kişiler, üniversitenin bulunduğu kentin valisi ile belediye başkanı ve üniversitenin mezun derneklerinin belirlediği bir kişi bulunabilir. Mütevelli heyetinin rektörü doğrudan seçmesi gerçekleşene kadar, aşamalı bir uygulama şu şekilde olabilir: Mütevelli heyeti, üç rektör adayı belirler ve doğrudan Cumhurbaşkanına sunar; Cumhurbaşkanı, bu üç adaydan uygun gördüğünü rektör olarak atar.

Mütevelli heyeti sistemi, üniversitenin topluma hesap vermesi zorunluluğunu getirmektedir. Dünyadaki yaygın bir uygulama alanı

bulan mütevelli heyeti sistemi, üniversitenin kurumsal özerkliğini kısıtlayıcı değil, onu artırıcı bir şey olarak yorumlanmaktadır. Çünkü mütevelli heyeti, üniversite ile devlet ve piyasa arasında bir "tampon" vazifesi görmekte ve bir yandan üniversitenin çıkarlarını dışa karşı savunmakta, öte yandan toplumun beklentilerini üniversiteye yansıtmaktadır. Mütevelli heyeti sistemi bizde ODTÜ gibi kurumlar tarafından uzun yıllar uygulanmıştır. Ayrıca, 1991 yılında çıkarılan 3708 nolu yasa, beş devlet üniversitesini özel statülü devlet üniversitesine dönüştüren yolu açmıştı. Yasaya göre, özel statü verilen bir üniversite, dokuz kişilik bir Üst Yönetim Kurulu tarafından yönetilecektir. Kurulda rektör, Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği iki üye, Cumhurbaşkanının belirlediği dört üye, YÖK'ün önerdiği üç aday içerisinden Cumhurbaşkanının atayacağı iki üye yer alacaktır. Yasa, Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edildiği için uygulama imkânı bulmamıştır. Aslında bazı gelişmiş üniversitelere özel statü verilmesine hâlâ ihtiyaç vardır (Doğramacı, 2007, Ergüder, 2008; Gürüz, 2008). Çünkü özel statü sayesinde, son yıllarda vakıflarca kurulan ve hızla gelişen üniversitelerdeki idari ve mali esnekliklerden devlet üniversitelerinin de yararlanması mümkün olabilmektedir. Bununla birlikte, söz konusu öneride Cumhurbaşkanına çok geniş yetkiler verilmiştir. Oysa bu yetkilerin, yürütmenin sorumlu kanadı olan hükümete bırakılması, Batı ülkelerindeki uygulamaya daha yakındır.

Mütevelli heyetinin sorumlu olması gereken temel alanlar şunlardır: Rektörün seçilmesi/atanması, yükseköğretim kurumunun önceliklerinin belirlenmesi, strateji ve planların onaylanması, günlük yönetimi düzenleyen kural ve yönetmeliklerin onaylanması, bütçenin onaylanması, YÖK ve Bakanlıklarla yapılacak sözleşmelerin imzalanması, kaynakların etkili kullanımının sağlanması ve denetlenmesi (Ergüder, 2008). Rektör, üniversitenin bilfiil yönetiminden sorumlu olmalıdır. Üniversitenin akademik konularda alacağı kararların, senato tarafından alınmasına devam edilmelidir. Mütevelli heyeti uygulamasına geçmesi henüz uygun bulunmayan üniversiteler için, geçmişte Atatürk Üniversitesi için önerilen "Müşavirler Heyeti" türünden kurullar kurulmalıdır. Yasaya göre, Atatürk Üniversitesinde ABD'deki üniversitelerde bulunan "Mütevelli Heyeti" yerine, hükümet ile halk arasında bağ görevi yapacak ve üniversite dışında

bulunan, öğretim mesleği içinde olmayan, çeşitli grupların ihtiyaçlarını ve seslerini duyuracak olan bir "Müşavirler Heyeti" kurulması öngörülmüştür. Bu heyet, üniversite üzerinde siyasal güçlerin etkili olabileceği endişesiyle oluşturulmamıştır (Korkut, 2001). Bu türden vehimler, üniversite ile halkın seçtiği temsilcileri arasında ve dolayısıyla üniversite ile halk arasında köprülerin kurulmasına engel olmuştur. Yükseköğretim Kurulu da, üniversite ile toplum arasındaki ilişkileri güçlendirmek için, danışma kurullarının gerekliliğine işaret etmiştir (YÖK, 2007).

Üniversite yönetiminin özerklik adına hükümet ve toplumun taleplerine tamamen ilgisiz kalması ve sırt çevirmesi kabul edilemez. Kamu hizmeti veren kurumların kamu taleplerini göz ardı etmemesi beklenir. "Müşavirler Heyeti" türünden bir uygulama, üniversite ile paydaşları arasındaki ilişkileri güçlendirecektir. Üniversitelerin özerkliği yanlış yorumlamaları, plan ve koordinasyon eksikliğine neden olmaktadır. Örneğin, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesinin Tarih ve Coğrafya Bölümleri mezunları, çoğunlukla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen olarak istihdam edilmektedirler. Geçmiş yıllarda ihtiyaç fazlası mezun verilmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı söz konusu bölümlere bir süre öğrenci alınmamasını önermiştir. Üniversite bu öneriyi özerkliğe karışma olarak değerlendirmiştir (Korkut, 2001).

Rektörler her ne şekilde belirlenirse belirlensin, bugünkü yetkileri kısıtlanmalıdır. Sözgelimi rektör, akademik personelin görev yerini istediği gibi değiştirebilmektedir. Ayrıca, bir üniversiteye kadro açılması, rektörlüğün inisiyatifine bırakılmıştır. Kadro tashih edilmesi konusunda liyakate dayalı nesnel ölçütler geliştirilmesi adam kayırmayı engelleyecektir. Fakülte ve yüksekokul kurulları, geniş katılımlı olmalı ve karar gücüne sahip kılınmalıdır. Senato üyelerinin belirlenmesinde öğretim üyeleri söz sahibi olmalıdır.

Mevcut Yükseköğretim Kanunu'na göre, dekan, rektörün önereceği, üniversite içinde veya dışında üç profesör arasından YÖK tarafından üç yıl süreyle seçilir ve atanır. Dekanın belirlenmesinde öğretim üyelerinin görüşlerinin karar verme mekanizmasında etkili bir yeri yoktur. Dekanlık atamasında senato ve ilgili fakültenin ve

diğer fakültelerin öğretim üyelerinden oluşan bir Seçme Komitesi, öğrencilerin, idari personelin ve öğretim üyelerinin görüşlerini de dikkate alarak, dekan adaylarını belirlemelidir. Dekan adayı, ilgili fakültede profesör olabilecek nitelikte olmalıdır. Adaylar arasından rektör bir seçim yapmalı ve mütevelli heyeti tarafından bu seçim, onaylanmalıdır.

### *5.3. Mali Özerklik*

Mali özerklik, üniversitenin kendisine ayrılan kaynaklar çerçevesinde istediği gibi bütçeyi yönetebilmesini ve başka kaynaklar toplayabilmesini ifade etmektedir. Yükseköğretim kurumlarımızda, mali özerklik son derecede kısıtlıdır (World Bank, 2008). Devlet üniversiteleri kendilerine verilen kaynakları kullanma konusunda oldukça katı kurallara bağlıdırlar. Yükseköğretim kurumlarına ayrılan bütçeler, önceki yıllar baz alınarak belirlenmektedir. Bu uygulama, harcamaların yapılabileceği kalemleri belirlediği için, kısıtlayıcıdır (Gürüz, 2008). Ayrıca, üniversite, üniversitenin yapmayı hedeflediği etkinliklere göre değil, önceki yılın rakamlarına bağlı olarak artırılan bir miktarda ödenek almaktadır. Bu uygulama, bir üniversitenin bir misyon belirleyip o misyona uygun stratejik hedefler tespit ederek ona göre açılımlar yapmasına fırsat vermemektedir. DPT'nin önerisine göre, bu uygulama yerine, yükseköğretim kurumları beş yıllık eylem planları hazırlamalı ve bu planları YÖK, Maliye Bakanlığı ve DPT gibi kuruluşların onayına sunmalıdırlar (DPT, 2000). Bu öneriye benzer bir sistem birçok ülkede bulunmaktadır. Örneğin, Finlandiya her bir üniversitesi ile üç yıllığına bir sözleşme imzalamaktadır. Sözleşmede amaçlar, programlar ve bütçe yer almaktadır. Sözleşme, amaçlara ulaşmak için torba bütçe sağlamaktadır. Her bir üniversite ile hükümet, üç yıllık dönem başlamadan önceki şubat ayından nisan ayına kadarki sürede sözleşme üzerine pazarlıklar yapmaktadırlar. Üniversite amaçlarına ulaşma noktasında yaptıklarını yıllık raporlar halinde hükümete sunmaktadır. İlgili bölümde ele alındığı üzere, Fransa'da da benzer şekilde dört yıllığına sözleşme imzalanmaktadır.

OECD ülkelerinin çoğu (örneğin, Avusturya, Çek Cumhuriyeti, İrlanda, İsveç ve Finlandiya), ayrıntılı kalemler üzerinden bütçeleme

yerine, torba bütçe uygulamasına geçmiştir (OECD, 2003). Bu geçiş, paranın nasıl harcanacağının merkezden belirlenmesi yerine, belli kurallar dâhilinde, kurumun kendi kendine karar vermesine imkân tanımaktadır. Japonya ve Kore gibi halen ayrıntılı kalemler üzerinden bütçelemeye giden ülkeler de torba bütçeye geçiş için reformlar yapmaktadırlar. Türkiye'de de torba bütçe uygulamasına geçilmesi, mali esneklik sağlayacaktır. Bütçenin belirlenmesinde performans göstergeleri de kullanılmalıdır; bu göstergeler, bir yandan girdilere, öte yandan çıktılara ilişkin olabilir (YÖK, 2007). Sözgelimi, ne kadar öğrencinin mezun olduğu ve kaç tane bilimsel yayının yapıldığı önemli çıktılardır. Finlandiya, Hollanda, Norveç, İsveç ve İngiltere gibi Avrupa ülkeleri, çıktıları kendi bütçe formüllerine eklemişlerdir (OECD, 2003). Böylece, sadece öğrenci sayısı değil aynı zamanda öğrencilerin bitirme oranları da hesaba katılmaktadır. Örneğin, Norveç'te 2002 yılında uygulamaya konan modele göre, üniversitenin eğitime ayrılan bütçesi, öğrencilerin tamamladığı kredi sayısı, mezun sayısı ve uluslararası öğrenci sayısı gibi çıktılara dayalıdır.

Üniversite devletten aldığı bütün kaynakları ve başka yollardan elde ettiği tüm gelirleri, tek havuzda toplamalıdır. Kuruluş gerekçeleri ve imkânları birbirleriyle farklı olan üniversiteleri, mali açıdan da tek tip uygulamadan uzaklaştırmak gerekmektedir (TÜSİAD, 2004). Üniversitelerin mali açıdan sadece devlete bağımlı olmamaları, doğal olarak, mali özerkliklerini de artıracaktır (OECD, 2003). Üniversitelerin bütçe kaynaklarını çeşitlendirmeleri, hükümetin politikalarında meydana gelecek ani değişikliklerden daha az etkilenmelerini sağlayacaktır. Bununla birlikte, üniversitelerin tamamen devlet dışındaki kaynaklara bağımlı olmaları, mali belirsizliğe yol açacak ve hatta bazılarının sürdürülebilirliklerini zora sokacaktır. Bütçe kaynaklarını eskiden beri çeşitli tutan Amerika Birleşik Devletleri'nde çok sayıda yükseköğretim kurumu, mali zorluklar nedeniyle kapanmak zorunda kalmıştır. Devlet dışı bütçe kaynaklarını henüz kullanmaya başlayacak ülkeler için önemli zorluklar söz konusudur. Sözgelimi, mali krize giren bir yükseköğretim kurumunu krizden kurtarmak devletin görevi midir? Şayet mali konularda üniversitelere tam özerklik verilecekse, Türkiye'de karşılaşılması muhtemel mali sorunların ne tür tedbirlerle aşılacağını tespit etmek gereklidir.

Özetlemek gerekirse, üniversitelere sağlanacak ödeneklerin belirlenmesinde, önceki yıl yapılan ödemenin biraz artırılması şeklindeki uygulamadan vazgeçilmeli ve 3–5 yıllık bir eylem planına dayalı bir sisteme geçilmelidir. Bu sistem, üniversiteleri orta vadeli stratejik planlama yapmaya teşvik edecektir ve mali açıdan da daha özerk kılacaktır. Ayrıca, üniversitelere ayrılacak ödeneklerde, öğrenci sayısı gibi girdilerin ve mezun sayısı gibi çıktıların belirleyici olması, üniversiteleri kontenjan artırmaya ve öğrencilerini başarılı kılmaya teşvik edecektir. Bunların yanı sıra, öğretim üyesi yetiştiren ve düzeyli araştırmalar ortaya koyan yükseköğretim kurumlarına belirli tutarlarda performans ödeneği verilmelidir (Mutluer, 2008).

### *5.4. Akademik Yükseltme*

Özellikle ideolojik örgütlenmeler, üniversitelerde liyakate dayalı bir akademik ortamın oluşmasını engellemektedir. Üniversitelerdeki keyfi ve kişilere özel uygulamalara son vermek için, merkezi sınavların yapılması zaman zaman değişik kişiler tarafından önerilmektedir. Fakat yardımcı doçent, öğretim görevlisi, asistan ve okutman olmak için ÖSYM tarafından merkezi bir yerleştirmenin yapılması, üniversitelerin farklı ihtiyaçlarına cevap vermekten uzak bir sistem doğuracaktır (TÜBA, 2003). Kaldı ki, YÖK'ün 2008'de çıkardığı bir yönetmelikle üniversitelere, öğretim üyeleri dışındaki kadrolara yapılacak atamalarda ALES ve ÜDS gibi sınavlarda belli baraj puanları getirilerek, üniversitelerin belli bir başarı düzeyinin üzerindeki adaylar arasından seçme yapması zorunlu tutulmuştur. Bu yönetmelik merkezi sınavlara dayalı nesnel ölçütler getirmiş ve ayrıca merkezi bir sınava gerek bırakmamıştır.[10]

10. YÖK tarafından hazırlanan ve 31.07.2008 tarihinde Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren "Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Naklen veya Açıktan Yapılacak Atamalarda Uygulanacak Merkezi Sınav ile Giriş Sınavlarına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik", öğretim elemanı alımında bazı nesnel ölçütler getirmektedir. Buna göre, öğretim elemanı olmak için, Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Sınavında (ALES) en az 70 puan almak gereklidir. Ayrıca, "Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavından (KPDS) veya Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavından (ÜDS) en az 50 puan veya eşdeğerliliği Yükseköğretim Kurulunca kabul edilen bir sınavdan bu puan muadili bir puan almış olmak" şart koşulmuştur. Ayrıca, "Yükseköğretim kurumları, bu Yönetmeliğe tabi öğretim elemanı kadro ilanlarında lisans veya lisansüstü mezuniyet alanları dışında adayı tanımlayan özel şartlar koyamazlar." denmiştir.

Yardımcı doçentlikle ilgili olarak çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Yardımcı doçentlerin görevlerinin on ikinci yılında öğretim görevlisi yapılması, başta yardımcı doçentler olmak üzere, öğretim üyelerinin önemli bir kısmı tarafından olumsuz bir uygulama olarak görülmektedir (Pollmark, 2003c). Ülkenin öğretim üyesi ihtiyacı göz önüne alındığında, yardımcı doçentliğin daimi bir statüye dönüştürülmesinin uygun olduğu düşünülebilir. Ne var ki, yardımcı doçentleri yayın yapmaya ve yükselmeye teşvik etmesi açısından bu uygulamanın devam ettirilmesinde fayda vardır. Kaldı ki, yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanı ihtiyacı açısından, kişinin "yardımcı doçent doktor" veya "öğretim görevlisi doktor" olması açısından ciddi bir fark yoktur. Mevcut uygulamaya göre, yardımcı doçentler 3. dereceden yukarıya terfi edememektedirler. Diğer memurlara kıyasla eşitliğe aykırı bu uygulamanın ortadan kalkması için gerekli kanuni düzenlemelerin yapılmasında fayda vardır.

Doçentliğe yükseltmede halen yürürlükte olan sistem korunmalı ve geliştirilmelidir (TÜBA, 2003). Mevcut sistem, öğretim üyesinin bilimsel yayın ölçütlerindeki performansını esas almaktadır. Bu sistem, jüri belirlenmesinin daha nesnel ve şeffaf hale gelmesi ile doçentlik ölçütleri açısından gelişmeye açıktır.[11] Üniversiteler arası farklılaşmaya izin vermesi için, öğretim etkinlikleri ve iş dünyasıyla ortak projeler de puanlanmalı ve değerlendirilmelidir. Doçentlik jürilerinde görev almak teşvik edilmeli ve sadece özveriyle yürütülen bir iş olmaktan çıkarılmalıdır.

### *5.5. Akademik Özgürlük*

Daha önce, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 4. maddesinde yer alan yükseköğretimin amaçlarına değinilmişti (bkz. 4.2.2.5. 1981 Tarihli Yükseköğretim Kanunu). Bu amaçlar, akademik özgürlüğün zemininin ortadan kalkmasına yol açmaktadır (DPT, 2007). Yükseköğretimin amaçları evrensel ilkelere (özgür araştırma ve ya-

11. 2000 yılında hazırlanan ve 2002 ve 2005 yıllarında değiştirilen Doçentlik Sınav Yönetmeliği, YÖK tarafından onaylanan ve 31.01.2009 tarihinde Resmi Gazete'de yayınlan yeni yönetmelikle birlikte yürürlükten kaldırılmıştır. Yeni yönetmelik, sözlü sınavını denetlenebilirliğe açık tutmaktadır.

yın, araştırma sonuçlarını özgürce öğretme, topluma hizmet vb.) göre yeniden düzenlenmelidir. Yükseköğretimin dünyadaki temel amacı, eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Akademik özgürlük, 19. asırdan beri olgunlaşan modern üniversite fikrinin ayrılmaz bir parçası olmuştur. Üniversiteyi modern kılan husus, doktrine dayalı eğitim yerine, bilimsel ve özgür araştırmaya dayanan bir eğitimin verilmesidir. Oysa Türkiye'de öğretim üyeleri, görüşlerinden dolayı baskı görebilmektedirler. Öğretim üyelerinin "fişlendiğine" dair yaygın bir kanı olduğu için, öğretim üyeleri görüşlerini özgürce seslendirme ve savunma imkânından mahrumdurlar (Hatipoğlu, 2007).

"Türban", "şeriatçı propaganda", "bölücülük", "anarşizm" vs. gibi çeşitli bahanelerle binlerce öğretim elemanı ve öğrenci çeşitli haksızlıklara maruz kalmıştır. Özgür düşüncenin merkezi olması gereken üniversitelerde karşımıza çıkan yasaklar, kütüphane raflarına kadar varmıştır. Mart 2000'de İnönü Üniversitesi Rektörlüğü tarafından Üniversite Kütüphanesi ve Tarih Bölümü Tarih İhtisas Kütüphanesinde "irticai propaganda" içeren kitapların ayıklanması amacıyla başlatılan incelemeler sırasında, sırf Arapça ve Farsça olduğu için birçok kitap "gözlem" altına alınmış ve "Sofi'nin Dünyası" adlı kitap, incelenmek üzere rektörlüğe ihbar edilmiştir. İnceleme sonucu, kitabın "irticai yayın" olmadığına karar verildiği için kütüphanede bulunmasında bir sakınca bulunmamıştır (MAZLUMDER İnsan Hakları İhlallerini İzleme Komisyonu, 2001).

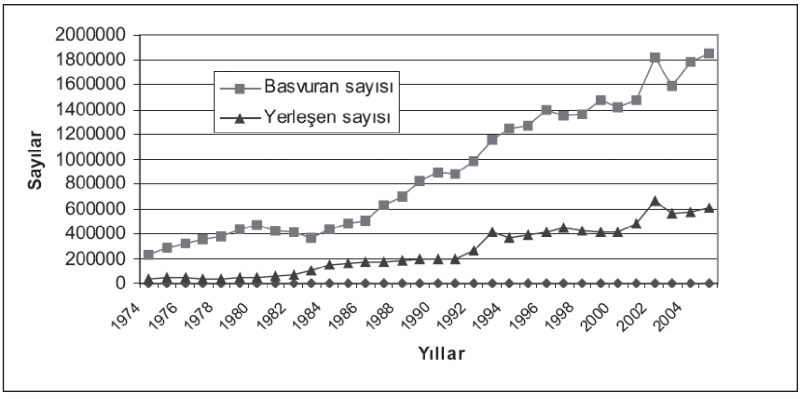
Bilimin gelişmesi ve öğretim üyelerinin bilimsel verimliliklerinin artırılması için, akademik özgürlüğün genişletilmesi her şeyden elzemdir. Akademik özgürlüğün gelişmesi hususunda hem üniversite mensuplarına hem de üniversite dışındaki aktörlere önemli görevler düşmektedir. Devlet, üniversite, yargı, toplum ve basın gibi aktörlerin tamamı, akademik özgürlükten yana bir tavır takınmalıdır. Aksi halde, akademik özgürlük sorun olmaya devam edecektir. Öğretim üyeleri üzerindeki psikolojik baskıların kaldırılması hususunda adımlar atılmalıdır. Bu, üniversitelerimizi uluslararası bir çekim merkezi kılmanın olmazsa olmaz şartlarından biridir. Bu şartı tamamladıktan sonra, yurtdışında yaşayan akademisyenlerin Türkiye'deki çalışmaları teşvik edilmelidir.

Akademik özgürlük, sadece akademisyenlerin ihtiyacı olan bir şey gibi algılanmamalıdır. Öğretme özgürlüğünün (*Lehrfreiheit*) tamamlayıcısı öğrenme özgürlüğüdür (*Lernfreiheit*). Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Disiplin Yönetmeliği, şimdiye kadar çok sayıda öğrenciyi basit nedenlerden dolayı mağdur etmiştir (Tunç, Tanrıkulu, Karakuşoğlu & Karakuş, 2001). Yönetmelik, her türlü ideolojik veya siyasi davranışı mahkûm edilmesi gereken bir davranış olarak kodlamıştır. Oysa şiddete bulaşmadıkça, her öğrencinin ideolojik/siyasi davranışı veya gösterisi, anayasal bir hak olarak görülmelidir. Tabii ki, yükseköğretim kurumunun bu tür konulara müdahale edebilmesinin nedeni, mevcut mevzuatın bu şekilde müdahaleye izin vermesidir. Bundan dolayı, ilgili mevzuatın değişmesi gerekmektedir.

### *5.6. Üniversite Giriş Sınavı ve Arz-Talep Dengesi*

Üniversite giriş sınavı sonucunda bir programa giremeyenlerin varlığı, yıllar geçtikçe daha kronik bir hal almıştır. 1980 yılında 466.963 olan başvuru sayısı, 2005'de 1.856.618'e yükselmiştir (bkz. **Şekil 4**). 2006 yılında başvuru sayısı 1.678.383, 2007'de ise 1.776.443 olmuştur. Liseler 12 yıla çıkarıldığı için, 2008 yılında liselerden mezun olan öğrenci sayısında 500 bin civarında bir düşüş olmuştur. Buna rağmen, 2008 yılında Öğrenci Seçme Sınavı'na (ÖSS) başvuran

**Şekil 4**: Yıllara göre yükseköğretime başvuran ve yerleştirilen öğrenci sayıları.




**Kaynak**: YÖK, 2007.

aday sayısı 1 milyon 645 bin olmuştur. Bu sayı, 2009 için 1 milyon 450 bin civarındadır. Türkiye'de üniversitede okumak isteyen öğrenci sayısı ile mevcut kontenjanlar arasında hâlâ büyük bir uçurum vardır.

YÖK, kurulduğu günden itibaren kontenjanları arttırmışsa da, talepteki artışa karşılık gelen bir arz artışını gerçekleştirememiştir (Doğramacı, 2007). Başvuran öğrenci sayısındaki artış, yerleştirilen öğrenci sayısındaki artıştan çok daha hızlı olmuştur. Dolayısıyla, Türkiye'nin yükseköğrenim talebi, sistemin arzına göre çok yüksektir (YÖK, 2007). Türkiye'de yükseköğretimde okullaşma oranı % 25, açıköğretim dâhil edildiğinde ise % 39'dur. Bu oranlarla Türkiye OECD ülkeleri arasında son sırada yer almaktadır. Ayrıca 25 yaş üstü nüfusun yükseköğrenim bitirmiş olma oranlarına bakıldığında da, Türkiye % 10'luk bir oranla OECD ülkeleri (ortalama % 26) arasında son sırada yer almaktadır (bkz. **Tablo 7**).

Üniversiteye giriş sınavı işlevini gören Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS), öğrencileri sıralamaya dayalıdır. Nesnelliğinden dolayı övülse de, ÖSS birçok eleştiri konusu olmuştur. Öncelikle, üniversite giriş sınavı ile lise müfredatı arasında tam bir ahenk sağlanamamıştır. Bu ahenksizlik sonucu, öğrenciler okulu ve okul müfredatını önemsiz görmeye başlamışlardır. Ayrıca öğrencileri doğrudan üniversite giriş sınavlarına hazırlayan dershaneler kurulmaya başlamış ve yıllar geçtikçe bunların sayıları sürekli artmıştır. İyi gelirli aileler çocuklarını hem dershanelere göndermekte hem de onlara özel ders aldırmaktadırlar. Devlet okulunun önemsizleşmesi ve başka özel kanalların güçlenmesi, özellikle yoksul kesimlerden gelen çocuklar için büyük bir dezavantajdır ve ciddi bir fırsat eşitliği sorunu oluşturmaktadır.

YÖK, özellikle de 1990'lı ve 2000'li yıllarda, yükseköğretime giriş sisteminin ve üniversitelerin sorunlarını iyi analiz edememiş ve sorunları çözememiştir. Dahası, birçok sorunu yanlış tespit ettiği için, sorunları daha da kronikleştirmiştir. Sözgelimi, 1999 yılından itibaren lise müfredatının önemli bir kısmını ölçen ÖYS kaldırılmış ve böylece ÖSS sınavı, tüm lise türleri için ortak müfredat olan 9. sınıf ve öncesi konuları kapsamıştı. Bu uygulamadan amaç, dershanelerin öneminin azaltılmasıydı. Öğrencinin lise 2. ve 3. sınıf

**Tablo 7**: Bazı OECD ülkelerinde yükseköğretimi tamamlamış 25 yaş üstü nüfus oranları.

| Ülkeler | Toplam Yükseköğretim Oranları | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 25–34 yaş | 35–44 yaş | 45–54 yaş | 55–64 yaş | **25–64 yaş** |
| Almanya | 22 | 26 | 26 | 23 | **25** |
| Amerika Birleşik Devletleri | 39 | 40 | 39 | 37 | **39** |
| Avustralya | 38 | 32 | 31 | 24 | **32** |
| Belçika | 41 | 33 | 27 | 22 | **31** |
| Çek Cumhuriyeti | 14 | 14 | 13 | 11 | **13** |
| Danimarka | 40 | 35 | 32 | 27 | **34** |
| Finlandiya | 38 | 41 | 34 | 27 | **35** |
| Fransa | 39 | 25 | 18 | 16 | **25** |
| Hollanda | 35 | 30 | 30 | 24 | **30** |
| İngiltere | 35 | 30 | 28 | 24 | **30** |
| İrlanda | 41 | 30 | 22 | 17 | **29** |
| İsveç | 37 | 28 | 28 | 25 | **30** |
| Japonya | 53 | 47 | 38 | 22 | **40** |
| Kanada | 54 | 50 | 43 | 36 | **46** |
| Kore | 51 | 36 | 18 | 10 | **32** |
| Meksika | 18 | 16 | 14 | 8 | **15** |
| Polonya | 26 | 16 | 12 | 13 | **17** |
| **Türkiye** | **12** | **8** | **9** | **7** | **10** |
| Yunanistan | 25 | 26 | 19 | 12 | **21** |
| **OECD Ortalaması** | **32** | **27** | **24** | **19** | **26** |

**Kaynak**: OECD, 2007.

konularındaki başarısı, ortaöğretim başarı puanı (OBP) ile değerlendirilmekteydi. YÖK'e (2007) göre, tüm "lise türleri için eşitlik ilkesine dayanan bu sistem, uygulamada umulan sonucu vermedi" (s. 74). 1999'daki bu yeni uygulama, zaten sorunlu olan lise eğitimine büyük bir darbe vurmuştur. Öğrenciler, liseyi önemsiz görmeye başlamış ve dershanelerin önemi artmıştır. 1995–1996 yılında 1.292 dershaneye devam eden 334.270 öğrenci varken, bu sayı, 2000–2001 yılında 2.002 dershane ve 588.637 öğrenci olmuştur. Bu rakamlar, 2005–2006 yılında ise 3.620 dershaneye ve 940.928 öğrenciye ulaşmıştır. Üniversite giriş sınavında, lise müfredatının çoğunun çıkarılması, öğrencilerin üniversiteye bilgi açısından hazırlıksız gelmelerine yol açmıştır. Üniversiteye giriş sınavı, dershaneleri kaldırmak üzere değiştirilmiş fakat uygulamada dershaneleri daha da güçlendirmiştir (YÖK, 2007).

Dershane ve benzeri kurumlara yapılan harcamalar, resmi yükseköğretim kurumlarına kanalize edilememektedir. Üniversite sına-

vını kazanmayan gençlerdeki psikolojik tahribat, Türkiye'nin geleceğini ipotek altına almaktadır. YÖK (2007), ÖSYM tarafından yapılan ÖSS sınavının sonucu olarak, öğrencilerin kendini ifade etmekte zorlandığını, sorun çözme becerisinin yeterince gelişmediğini ve toplumdan kopuk olduğunu kabul emektedir. Ayrıca, öğrencilerimizin az bir kısmı istedikleri ve sevdikleri alanda eğitim almaktadırlar (DPT, 2000). Meslek seçimi sağlıklı yapılamadığı için, insanların iş memnuniyeti düşüktür ve sonuçta iş verimliliği istenen düzeyde değildir.

Üniversite giriş sınavına giren öğrencilerin yaklaşık yüzde 60'ı sınava tekrar girenlerdir ve eldeki verilerden anlaşıldığı kadarıyla, sınava yeniden girenler daha iyi bir programa geçmek veya üniversiteye girmek için sınava tekrar girmektedirler (Hatakenaka, 2006; YÖK, 2007). Özellikle programlar veya üniversiteler arası geçiş zor olduğu için, üniversite sınavına girmek ve yeni bir program kazanmak daha cazip görünmektedir. Programlar arası geçişin esnetilmesi iki hususta büyük fayda getirecektir. Birincisi, öğrenci üniversite sınavına yeniden girmeyecek ve böylece daha iyi bir seçenek için bir yıl kaybetmeyecektir. İkincisi, öğrencilerin yükseköğrenime başladıktan sonra ilgilerinin değişmesi ihtimal dâhilinde olduğu için, program değişimini kolaylaştırmak, öğrencilerin sevdikleri alanlarda çalışma imkânlarını artıracaktır.

Üniversiteye giriş sistemi, öğrencilerin üniversiteye daha hazırlıklı gelmelerini sağlamak için gözden geçirilmelidir. 1999 öncesi sistemde, yoğun bilgi ağırlıklı ikinci basamak olan Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS) böyle bir rol görüyordu. Oysa 1999'den sonraki sınav sistemiyle gelen öğrencilerin yükseköğrenime yeterince hazırlıklı gelmediklerine dair şikâyetler olmaktaydı. 2006 yılında sınav sistemi yeniden değiştirilmiş ve lise müfredatındaki bilgilerin değeri artırılmıştır. Yeni giriş sistemi, eşitsizlik doğuran özelliklerinden arındırıldıktan sonra, 1997'den önceki işlevine benzetilebilir. Böylece, lise türü ne olursa olsun, bilgi ağırlıklı bir sınavda iyi puan alan öğrenci, yükseköğretime hazırlıklı olduğunu kanıtlayacaktır.

Öğrencilerin üniversiteye daha hazırlıklı gelmelerini sağlamak için bir alternatif de, lise düzeyinde olgunluk sınavı getirilmesidir.

17. Milli Eğitim Şurası'nda da önerilen olgunluk sınavı sayesinde, öğrenciler lise müfredatını pekiştirmiş olacaklardır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2007). Olgunluk sınavı getirilmesi durumunda, üniversite giriş sınavı, lise bilgilerini ölçmek amacını gütmeyecek ve yükseköğretim için bir öğrenciden beklenen bilgileri ölçecektir. Hem olgunluk sınavı hem de üniversite giriş sınavının yapılması, bir yandan lise eğitimini güçlendirecek, öte yandan yükseköğretim kurumlarını ölçme konusunda daha özgür kılacaktır.

Bilindiği üzere, üniversite giriş sisteminde, bir öğrencinin üniversiteye yerleştirmeye esas alınan puanı, iki puanın toplanmasıyla elde edilir: 1- Ağırlıklı ÖSS (AÖSS) puanı ve 2- Ağırlıklı Ortaöğretim Puanının (AOBP) belli bir katsayı ile çarpımıyla elde edilen puan. AOBP hesaplanırken, diploma notu ve öğrencinin okuduğu okulun ÖSS başarısı değerlendirilmektedir. Buna göre, AOBP uygulamasıyla birlikte, ÖSS sınavında başarılı olan liselerde okuyan öğrencilerin tümü, ÖSS sınavında daha az başarılı olan liselerde okuyan öğrencilere göre daha avantajlıdır. Bu uygulama, rekabet eşitsizliği doğurmaktadır ve fırsat eşitliğine aykırıdır. AOBP uygulaması yeniden gözden geçirilmelidir. Üniversiteye yerleştirmede, AOBP uygulaması yerine, öğrencilerin Milli Eğitim Bakanlığınca uygulanacak olgunluk sınavında alacakları puanlar kullanılabilir. Olgunluk sınavı, lise son sınıfta yapılabileceği gibi birden çok basamak şeklinde lise boyunca yılsonlarında da yapılabilir. Ayrıca lise eğitimini güçlendirmek için, lisenin her bir sınıfının sonunda yapılacak olgunluk sınavında belli bir barajı geçmek şart koşulabilir. Bu sınavlarda alınacak puanların ortalaması, AOBP yerine, üniversite giriş sisteminde ortaöğretim başarı puanı olarak kullanılabilir. Böyle bir uygulama, liseyi bitiren öğrencilerin kalitesinin artmasına neden olacaktır.

Bunların yanı sıra, yükseköğretimdeki kapasite sorununun aşılmasında önemli bir rolü bulunan yeni üniversitelere öğretim üyesi yetiştirilmesi için kaynak ayrılması da gerekmektedir. Öğretim üyesi sayısı artırılabilirse yeni üniversitelerin açılması, orta vadede, Türkiye'deki yükseköğretim talebini azaltmaya dönük olumlu bir katkı olacaktır. Yeni üniversite açılmasına dönük kuşkuların ol-

ması normaldir. Bu üniversitelerin getirilerinin ne olacağı sorusunun cevaplanması gerekir. Ne var ki, diğer ülkelerdeki tecrübeler, bu konuda daha cesur olmamız için yol göstericidir. İkinci Dünya Savaşının sonuna doğru 1944'te Amerika'da özellikle savaş gazilerinin üniversiteye gitmelerine olanak sağlayan ve sonraki yıllarda Amerikan üniversitelerinde milyonlarca kişinin eğitim almasına olanak sağlayan G. I. Bill denen yasa, devrin Chicago ve Harvard üniversitesi rektörleri olan Hutchins ve Conant tarafından kuşkuyla karşılanmıştır. Bu rektörlerin kuşkuları yersiz değildi; fakat öğrenci sayısının artması, üniversitelerin gelişmesine ve Amerikan ekonomisine olumlu olarak yansımıştır (U.S. Department of Education, 2006). Avrupa'da da 1960'lardan itibaren öğrenci sayısı artmaktadır. Türkiye de öğrenci sayısını artırmak zorundadır. Zaten Türkiye'nin üniversitelerdeki hem niceliği hem de niteliği artıracak çözümlere ihtiyacı olduğu hususunda neredeyse tam bir uzlaşı vardır (YÖK, 2007).

YÖK'ün kuruluşundan itibaren genel olarak yükseköğretimde okullaşma oranını önemli ölçüde artırdığı bilinmektedir. Ne var ki, şimdiye kadar YÖK'ün yükseköğretimdeki mevcut potansiyeli tam olarak veya verimli bir şekilde kullandığı söylemek de mümkün gözükmemektedir.[12] Özellikle üniversite mezunlarının alanlara göre dağılımına bakıldığında, temel bazı alanlarda yetersizlikler bulunduğu gözlenmektedir. Bilgisayar ile ilgili alanlar ve sağlık bilimleri alanlarından mezunların payı, diğer OECD ülkelerinin gerisinde bulunurken, ziraat (tarım), fen-edebiyat fakültelerinin eğitim ile ilgili bölümleri ve eğitim fakültelerinin mezunlarının payı diğer OECD ülkelerine göre oldukça yüksektir. Türkiye'nin sağlık bilimleri alanında yaşadığı insangücü yetersizliği, bilgisayar ile ilgili faaliyetlerin ekonomik büyüme sürecinde taşıdığı önem ve işsizlik oranının üniversite mezunları arasındaki yüksekliği dikkate alındığında, bu durum, Türkiye'de eğitim planlamasının, işgücü talebi ile arzı arasında uyumu ihmal ettiğinin önemli bir göstergesidir (TÜSİAD, 2006).

12. Yükseköğretim Kurulu, 2008 yılında sistematik olmasa da temelde öğretim üyesi sayısını esas alarak, 4 yıllık ve 2 yıllık örgün yükseköğretim programlarındaki kontenjan sayısını yaklaşık 94 bin artırmıştır.

YÖK, kapasite artışını yaparken bu artışın, belli bir planlama çerçevesinde olmasını ve fakülteler arasında dengeli bir şekilde dağılmasını şimdiye kadar sağlayamamıştır. Örneğin, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Ziraat Fakültesindeki bir bölümde 19'u öğretim üyesi olmak üzere 42 öğretim elamanının olduğu bir dönemde, bu bölümde sadece 25 öğrenci eğitim görmekteydi (Şimşek, 2006). Ayrıca, tüm üniversiteler için öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 57, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 28 iken bu sayılar eğitim fakülteleri için sırasıyla 86 ve 38'dir (YÖK, 2007). Siirt Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 867'dir.

Eğitim fakültelerinde durum böyleyken, başka fakültelerde durum farklıdır. Örneğin, *Türkiye'nin Sağlık İnsangücü Durum Raporu*, sağlık bilimlerinde eğitim veren fakültelerin kapasitelerinin çok altında öğrenciye eğitim verdiklerini ortaya koymuştur (YÖK & Sağlık Bakanlığı, 2008). Rapora göre, ülkemizdeki tıp fakültesi sayısı 1986–1987 öğretim yılında 21 iken, 2006–2007 öğretim yılında bu sayı 47'ye, bu fakültelerdeki öğrenci sayısı ise aynı dönemde 29,759'dan 33,537'ye ulaşmıştır. Öğretim üyesi sayısı ise, bu dönemde 2,007'den 8,512'ye yükselmiştir. Öğrenci sayısının öğretim üyesi sayısına oranı da 14.8'den 3.9'a düşmüştür (bkz. **Tablo 8**). Bu oran, Avrupa ülkeleriyle kıyaslandığında oldukça düşük kalmaktadır (Almanya'da 22.5; İspanya'da 14.4; İtalya'da 11.8; Fransa'da 10.8; Slovakya'da 7.3; Slovenya 6.0; Finlandiya 5.1; Danimarka 4.2). 1983–1984 öğretim yılında ülkemizdeki 8 diş hekimliği fakültesinde 3,598 öğrenci ve 504 öğretim üyesi varken, 2006–2007 öğretim yılında fakülte sayısı 24'e yükselmiş ve bunlardan 18'i eğitim verirken, öğrenci sayısı 5,873'e ve öğretim üyesi sayısı ise 1,480'e ulaşmıştır. Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı ise 7.1'den 3.9'a düşmüştür. 1983–1984 öğretim yılında eczacılık fakültesi sayısı 7, toplam öğrenci sayısı 3,667 ve öğretim üyesi sayısı 366 iken, 2006–2007 öğretim yılında fakülte sayısı 12'ye, öğrenci sayısı 4,572'ye ve öğretim üyesi sayısı 824'e çıkmıştır. Öğrenci sayısının öğretim üyesi sayısına oranı ise, 10.0'dan 5.5'e düşmüştür. Bu rakamlardan anlaşıldığı üzere, ülkemizde mevcuttan daha fazla sayıda öğrenci yetiştirecek sağlık bilimleri fakülteleri ve öğretim üyesi olduğu görülmektedir.

**Tablo 8:** Yıllara göre, tıp eğitimi veren fakülte sayısı, öğrenci sayısı, öğretim üyesi sayısı ve öğrenci/öğretim üyesi oranı.

| Öğretim Yılı | Tıp Eğitimi Veren Fakülte Sayısı | Öğrenci Sayısı | | | Öğretim Üyesi Sayısı | Öğrenci/Öğretim Üyesi |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Yeni Kayıt | Toplam Öğrenci | Mezun | | |
| 1986–1987 | 21 | 5.099 | 29.759 | 2.991 | 2.007 | 14,8 |
| 1987–1988 | 22 | 5.066 | 32.239 | 3.372 | 2.465 | 13,1 |
| 1988–1989 | 24 | 5.148 | 33.686 | 4.138 | 2.560 | 13,2 |
| 1989–1990 | 24 | 4.154 | 33.582 | 4.573 | 2.871 | 11,7 |
| 1990–1991 | 24 | 4.825 | 33.566 | 4.696 | 3.029 | 11,1 |
| 1991–1992 | 24 | 4.854 | 33.500 | 5.007 | 3.236 | 10,4 |
| 1992–1993 | 25 | 4.979 | 33.254 | 4.888 | 3.496 | 9,5 |
| 1993–1994 | 26 | 5.115 | 33.143 | 4.792 | 3.798 | 8,7 |
| 1994–1995 | 26 | 5.232 | 33.191 | 4.191 | 3.881 | 8,6 |
| 1995–1996 | 30 | 5.155 | 34.065 | 4.264 | 4.293 | 7,9 |
| 1996–1997 | 32 | 4.796 | 34.162 | 4.408 | 4.528 | 7,5 |
| 1997–1998 | 33 | 4.479 | 34.185 | 4.467 | 4.724 | 7,2 |
| 1998–1999 | 38 | 4.698 | 34.317 | 5.105 | 5.036 | 6,8 |
| 1999–2000 | 39 | 4.648 | 32.957 | 5.174 | 5.748 | 5,7 |
| 2000–2001 | 40 | 4.749 | 32.250 | 4.925 | 6.284 | 5,1 |
| 2001–2002 | 44 | 4.801 | 31.786 | 4.755 | 6.798 | 4,7 |
| 2002–2003 | 46 | 4.945 | 31.719 | 4.380 | 7.172 | 4,4 |
| 2003–2004 | 46 | 5.130 | 32.118 | 4.487 | 7.794 | 4,1 |
| 2004–2005 | 46 | 5.090 | 33.552 | 4.494 | 7.881 | 4,1 |
| 2005–2006 | 46 | 4.957 | 32.985 | 4.532 | 8.077 | 4,1 |
| 2006–2007 | 47 | 5.117 | 33.537 | 4.899 | 8.512 | 3,9 |

**Kaynak**: YÖK & Sağlık Bakanlığı, 2008.

Daha önce değinildiği üzere, Türkiye'de yükseköğretimde okullaşma oranı % 25, açıköğretim dâhil edildiğinde ise % 39'dur. *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi* raporu, açıköğretim dâhil yükseköğrenim gören öğrenci sayısını artırma konusunda 2010 için % 40,7; 2015 için % 45,7; 2020 için % 55,7; ve 2025 için % 65,0 oranlarını hedef olarak önermektedir (bkz. **Tablo 9**). Strateji Raporu, bu oranların hem bir iddia taşıdıklarını hem de gerçekleştirilebilir bir nitelik taşıdıklarını ifade etmektedir. Hedeflenen büyümedeki yükseköğrenim okullaşma oranı, doğrusal olarak artırılmamakta, 2025'e yaklaşıldıkça artmaktadır. Ayrıca, bu hedefler belirlenirken, açıköğretimin toplam yükseköğretim içerisindeki payının % 35'ler düzeyinden % 15'lere kadar düşürülmesi öngörülmüştür. Açıköğretimin 2025'lere doğru yaşam boyu eğitim işlevinin ağırlık kazanma-

sı öngörülmüştür. Rapor, devlet üniversitelerinin her beş yılda ön lisans ve lisans öğrencilerinin sayısını ortalama 250.000 civarında artırmayı öngörmüştür. Rapor, yüksek lisans eğitimi alan öğrenci sayılarında, lisans öğrenci sayısındaki artışa nispetle daha hızlı bir büyüme öngörmüştür. Bu düzeydeki öğrenci sayılarında, her beş yılda yaklaşık 100.000 öğrencilik bir kapasite artışı öngörülmüştür. Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının, MYO'larda 57'den 24'e düşürüleceği, üniversitelerin lisans ve lisansüstü programlarında 32'den 17'ye düşürüleceği kabul edilmiştir. Bu kabuller altında, üniversitelerin öğretim üyesi sayısının 20 yılda 32.000'den 150.000'e yükselmesi gerekecektir.

**Tablo 9:** Yükseköğretim sistemi için kestirimler, 2005–2025.

| | 2005 | 2010 | 2015 | 2020 | 2025 |
|---|---|---|---|---|---|
| Yükseköğretim Çağındaki Nüfus Kestirimleri | 5.100.000 | 5.500.000 | 5.600.000 | 5.300.000 | 5.200.000 |
| Okullaşma Oranı Kabulleri % | 39.2 | 40.7 | 45.7 | 55.7 | 65.0 |
| Yükseköğretim Öğrencisi | 2.000.000 | 2.240.000 | 2.560.000 | 2.950.000 | 3.380.000 |
| Öğretim Üyesi Sayısı | 32.000 | 43.000 | 65.000 | 99.000 | 150.000 |
| Yükseköğretim Bütçesinin GSYİH'ya oranı % | 1,082 | 1,378 | 1,596 | 1,784 | 1,935 |

**Kaynak**: YÖK, 2007.

Raporda devletin öğrenci başına yaptığı harcamanın 4,095 YTL'den 8,200 YTL'ye çıkartılacağı varsayılmıştır. Bunun gerçekleşmesi için, Gayrisafi Yurtiçi Hâsılanın (GSYİH) yılda % 5 artacağı kabul edilirse, yükseköğretim bütçesinin GSYİH içindeki payının 2005 yılında % 1,082'den 2010'da % 1,378'e, 2015'de % 1,596'ya, 2020'de % 1,784'e, 2025'de % 1,935'e yükselmesi gerekmektedir. Oysa 2005–2008 yılları arasındaki eğilimden hareketle, yükseköğretim ödeneklerinin kısa vadede önemli ölçüde artırılmasını beklemek gerçekçi görünmemektedir. 2005 yılı itibariyle yükseköğretim bütçesinin toplam bütçe içindeki payı % 3.4 ve Gayrisafi Milli Hâsıla (GSMH) içindeki payı ise % 1.085'dir. 2008'de ise bu rakamlar % 3.1 ve % 1.021'e düşmüşlerdir (bkz. **Tablo 10**).

**Tablo 10:** Yükseköğretim ödeneklerinin GSMH ve konsolide bütçe içindeki payları (2000–2008).

| YILLAR | GSMH Payı % | Konsolide Bütçe Payı % |
|---|---|---|
| 1995 | 0.90 | 3.2 |
| 1996 | 0.80 | 2.6 |
| 1997 | 0.80 | 3.1 |
| 1998 | 0.86 | 2.9 |
| 1999 | 0.84 | 2.8 |
| 2000 | 0.84 | 2.2 |
| 2001 | 0.89 | 2.8 |
| 2002 | 0.89 | 2.5 |
| 2003 | 0,94 | 2,3 |
| 2004 | 0,80 | 2.2 |
| 2005* | 1.085 | 3,4 |
| 2006* | 1.083 | 3.7 |
| 2007* | 1,018 | 3,1 |
| 2008* | 1,021 | 3.1 |

* 2005–2008 yıllarında görünen artış, öğrenci sosyal hizmet bütçesinin, özel bütçe içine alınmasından kaynaklanmaktadır.

**Kaynak**: YÖK (2007) ve YÖK verileri.

Hatakenaka (2006), YÖK'ün yükseköğretimde okullaşmada 2025 yılı için hedeflediği % 65 oranının, daha gerçekçi bir rakam olan % 50-55'lere çekilmesini önermektedir. Gerçekten de Türkiye'nin temel ve ortaöğretimdeki sorunları ve bu sorunların aşılmasının öncelik sırası düşünüldüğü zaman, yükseköğretimde ulaşılması çok zor bir rakam önermenin riskli olduğu söylenebilir. Çok sayıda Avrupa ülkesi, köklü bir yükseköğretim sistemine sahip olduğu için, kapasite artırımına gidebilmiştir. Oysa Türkiye'de kapasite artırımı için gerekli altyapının olduğunu söylemek zordur. Dahası, üniversite giriş sınavındaki birikme, tek başına kapasite artırımı ile çözülmeyecek-

tir. Çünkü öğrenciler, üniversiteler ve programlar arasındaki kalite farkına önem vermektedirler. Öğrenciler özellikle Ankara, İstanbul ve İzmir gibi metropol şehirlerdeki yükseköğretim kurumları için yarışmaktadırlar. Üniversite sınavını kazanan öğrencilerin yaklaşık 6'da 1'i kayıt yaptırmamaktadır. Kayıt yaptırmayanların önemli bir kısmı, açıköğretim ve Meslek Yüksek Okullarını (MYO) kazanan öğrencilerdir.

Ayrıca, üniversite giriş sınavına girenlerin yaklaşık 1/6'sı, sınavı kazandığı halde yeniden sınava girmektedir. Benzer şekilde, daha önce bir yükseköğretim programına yerleştirilen veya bir programı bitirenlerin de yaklaşık 1/6'sı yeniden üniversite sınavına girip yeni bir programa yerleşmektedir (YÖK, 2007). Bu, mevcut kapasitenin verimsiz kullanılması anlamına gelmektedir ve bazı programların tercih edilmediğini göstermektedir. Dolayısıyla, tek başına öğrenci kapasitesini artırmak, üniversite seçme sınavındaki rekabeti durdurmayacaktır. Hatta yeni açılan üniversitelerde kalite artırılamazsa, bu rekabetin daha da artacağı söylenebilir. Sonuçta, yapılması gereken bir yandan kapasite artırımı yapmak öte yandan da bütün programların kalitesini iyileştirmektir.

Yükseköğretim sistemimizde görev bölümü ve kurumlar arası farklılaşma şarttır (DPT, 2000; TÜSİAD, 2004; World Bank, 2008). Lisans eğitimi, lisansüstü eğitim, meslek eğitimi ve araştırma gibi konularda üniversiteler işbirliğine gitmeli ve mevcut işbirliğini artırmalıdırlar. Meslek eğitimi, piyasanın güncel ihtiyaçlarına cevap verebilecek esnek bir yapıya kavuşturulmalıdır. Meslek yüksekokullarındaki müfredatın, ekonominin güncel ihtiyaçları temelinde yeniden yapılandırılması, bu okullardaki nitelik sorununun ortadan kalkmasına katkı yapacaktır. Meslek kuruluşlarının, meslek yüksek okullarının müfredatlarının belirlenmesinde etkin bir rol almaları teşvik edilmelidir. En azından bazı üniversitelerin araştırma üniversitesine dönüştürülmesi ve kaynaklarla desteklenmeleri, hem AR-GE çalışmalarına katkı yapacak hem de üniversitelerimizin uluslararası rekabet edebilecek kapasiteye ulaşmalarına yardımcı olacaktır. Üniversiteler öncelikli araştırma alanlarını, diğer üniversiteler ve DPT ile işbirliği sayesinde belirlemeli ve bu alanlarda sivrilmelidirler.

Hatakenaka, Türkiye'nin hem kurumsal çeşitliliğe hem de kapasite artırımına gittiğini farz ederek, 2025 yılı için iki senaryo önermektedir (bkz. **Şekil 5**).

**Şekil 5:** 2025 yılı için senaryolar.

| | | Uluslararası Araştırma Ü. | Araştırma Ü. | Öğretim Ü. | Uygulamalı Araştırma Ü. | Toplam |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Senaryo 1 | Kurum Sayısı | 5 | 40 | 80 | 20 | 145 |
| | Öğretim Elemanı/Öğrenci oranı | 10 | 15 | 25 | 20 | 20 |
| | Öğretim Kadrosu | 7,500 | 40,000 | 48,000 | 1,095 | 10,5595 |
| | Öğrenciler | 75,000 | 600,000 | 1,200,000 | 20,1900 | 2,076,900 |
| | Lisansüstü | % 40 | % 30 | % 3 | % 15 | 276,285 |
| | Doktora | 11,250 | 48,000 | - | 10,095 | 69,345 |
| Senaryo 2 | Kurum Sayısı | 5 | 50 | 100 | 30 | 185 |
| | Öğretim Elamanı/Öğrenci oranı | 10 | 15 | 25 | 20 | 19 |
| | Öğretim Kadrosu | 7,500 | 50,000 | 40,000 | 12,595 | 110,095 |
| | Öğrenciler | 75,000 | 750,000 | 1,000,000 | 251,900 | 2,076,900 |
| | Lisansüstü | % 40 | % 30 | % 3 | % 15 | 322,785 |
| | Doktora | 11,250 | 60,000 | - | 12,595 | 83,845 |

**Kaynak**: Hatakenaka, 2006.

Kapasite artırımı için teşvik edilmesi gereken bir sektör de vakıf üniversiteleri ve tam anlamıyla özel üniversitelerdir. Özel üniversite kurulması teşvik edilmeli ve kurulmalarının önündeki anayasal engeller kaldırılmalıdır (Ergüder, 2008). Uluslararası tecrübeler, özel üniversite sayısının fazla olduğu ülkelerin yükseköğretime dönük talebi karşılayabildiklerini göstermektedir (Hatakenaka, 2006). Her ne kadar özel üniversitelerin bir kısmının kalite konusunda sorunları olacağı bilinse de, kâr amaçlı özel üniversitelere de izin verilmesi, hem kapasite artırımını kolaylaştıracak hem de rekabeti artıracaktır. Türkiye'de öğrencilerin yaklaşık % 5'i vakıf üniversitelerinde öğrenim görmektedir. Bu rakam, teşviklerle % 20'lere çıkarılmalıdır (Amerika'da özel üniversitelerde okuyan öğrencilerin oranı % 40'ı, Güney Kore ve Japonya'da ise % 60'ı aşkındır). Ayrıca, vakıf üniversitelerinin neredeyse tamamı üç büyük şehirde toplanmıştır. Bundan dolayı, Türkiye'nin değişik bölgelerinde vakıf üniversitelerinin açılmaya başlanması sevindiricidir. Bu üniversitelerin bölge ile güçlü ilişkiler kurması sağlanırsa, hem kapasite sorununun azalması hem de bölge ihtiyaçlarının karşılanması sağlanabilir. Bu nedenle,

Anadolu'nun değişik bölgelerinde vakıf üniversitesi kurmak isteyenlere özel vergi teşvikleri uygulanabilir.

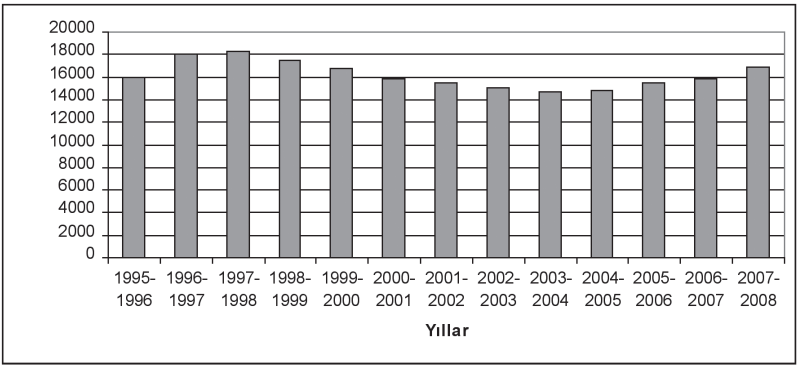
Türkiye'nin öğrenci kapasitesini artırmasının bir yolu olarak, maliyetin öğrenci ile devlet arasında paylaşılması (örneğin harçların artırılması) da önerilmiştir (YÖK, 2007; World Bank, 2008). Kamu kaynaklarının eğitim harcamalarında yetersiz kaldığı göz önüne alındığında, özel harcamaların artırılması makul bir yol olarak görünebilir. Ancak, özellikle Amerika'daki borçlandırma sisteminin sakıncaları düşünüldüğünde, bu konuda atılacak adımlarda son derece dikkatli olunması gerekir. Öğrencilerin öğrenimleri sonrasında on yıllar boyunca borç ödemesini gerektirecek bir kredi sisteminin ilgi görmesi zordur. Bunun yerine, ihtiyaç temelli ve etkili bir burs sistemi daha cazip görünmektedir. Bunun yanı sıra, anayasal engeller kaldırılarak kâr amacı güden özel üniversitelerin kurulması halinde, daha çok sayıda kişinin üniversiteli olmasının önü açılacak ve ülke kaynakları bu konuda seferber olacaktır (Ergüder, 2008). Üstelik, bu türden özel üniversiteler, piyasada tutunabilmek için iş dünyasının ve toplumun ihtiyaçlarına daha duyarlı olmak zorunda kalacaklardır.

Kapasite artırımında dikkat edilmesi gereken bir husus da, öğretim üyesi sayısına uygun olarak üniversitelerin kapasitelerinin artırılması ve kaynak israfına yol açılmamasıdır. Kapasite artırımı bir planlama çerçevesinde ve sağlam veriler temelinde yapılmalıdır. Üniversitelerde öğrenci sayısının öğretim üyesi sayısına oranı 27 iken, bu oran MYO'larda 54'tür. Oysa MYO benzeri kuruluşlar için bu oran, OECD ülkelerinde 22'dir (Mikhail, 2006). MYO'lardaki öğrenci sayısının öğretim üyesi sayısına oranının, en azından üniversitelerdeki orana çekilmesi, MYO'ların halk nezdindeki algısının iyileşmesine ve öğretim kalitesinin artmasına yol açacaktır.

Türkiye'de yükseköğretim arzını tartışırken unutulmaması gereken bir husus da, Türkiye'de eğitim yapan yabancı uyruklu öğrenci sayısının artırılabileceğidir. Gerek uluslararası bilimsel yayın sıralaması gerekse Gayrisafi Milli Hâsıladan AR-GE'ye ayrılan pay itibariyle Türkiye, İslam ve bölge ülkeleri arasında lider konumundadır (SESRIC, 2008; SESRTCIC, 2007). Ayrıca Türkiye'deki üniversiteler,

bölge ülkelerindeki kurumlara nazaran daha sağlam bir beşeri ve fiziksel altyapıya sahiptir. Türkiye'deki üniversitelerde bilimsel üretim ve öğretim gelenekleri önemli oranda oluşmuştur ve gelişmektedir. Bu avantajlarını kullanan Türkiye, bölge ülkelerinin yükseköğretim politikalarının oluşturulmasında ve bu ülkelerden öğrenci ve öğretim üyesi çekme konusunda daha etkin bir rol oynayabilir. Türkiye'deki yabancı öğrenci sayısının yıllara göre değişimine bakıldığı zaman, Türkiye'nin bu konuda istikrarlı bir yükseköğretim politikasına sahip olmadığı görülmektedir. Aşağıdaki tablodan anlaşılacağı üzere (bkz. **Tablo 11**), bu öğrencilerin sayısı 1997–1998 yılına kadar artış gösterirken, 1998–1999 yılından itibaren düşmeye başlamış ve bu eğilim 2003–2004 yılına kadar sürmüştür. 1998 yılında 18,214 olan yabancı öğrenci sayısı, 2004 yılında 14,693'e, 2008 yılında ise 16,829'a kadar düşmüştür. Bir başka ifadeyle, 2008 yılında Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci sayısı 1998 yılına göre 1,385 daha azdır.

**Tablo 11:** Yabancı uyruklu öğrenci sayısının yıllara göre değişimi.




**Kaynak**: ÖSYM yıllık yükseköğretim istatistiklerinden derlenmiştir.

Türkiye'nin küresel ve bölgesel düzeyde iddialı üniversiteleri olmalıdır ve özellikle Orta Asya ve Orta Doğu ülkelerinden gelen öğrenci sayısının artırılması için stratejiler üretilmelidir. Dahası, Batı ülkelerinden öğrenci çekebilmek için, küresel ölçekte ucuz ve kaliteli eğitim imkânı sunulmalı ve bunun tanıtımı iyi yapılmalıdır.

### *5.7. Eşitsizlik*

Türkiye'de yükseköğretime erişimde eşitsizlikler vardır. Özellikle dar gelirli ailelerin çocukları, daha az oranda yükseköğretime gidebilmektedirler (Hatakenaka, 2006). Bölgeler ve okul türleri arasındaki başarı farkından dolayı gelir durumu iyi olan ailelerin çocukları, yükseköğretime daha iyi hazırlanabilmektedirler. Dahası, yine iyi gelirli aileler çocuklarına özel ders aldırma imkânlarına sahiptirler ki, bu çocukların üniversiteye giriş sınavında daha başarılı olmaları kuvvetle muhtemeldir. Kız ve erkek öğrencilerin yükseköğretime erişimleri arasında da bir fark vardır ve bu fark geçtiğimiz yıllarda ciddi bir azalma göstermemiştir. Bütün bu hususlar yükseköğretime erişimde eşitsizlik alanları olduğunu göstermektedir.

Bu eşitsizlik alanlarının yanında, meslek liselerine uygulanan katsayı uygulaması ayrıca incelenmelidir. 1999 yılında üniversite sınavı iki basamaktan teke indirilmiş ve meslek liselerine yönelik katsayı uygulaması başlatılmıştır. Daha önce değinildiği üzere, üniversite giriş sisteminde, bir öğrencinin üniversiteye yerleştirmeye esas alınan puanı, iki puanın toplanmasıyla elde edilmektedir: 1- Ağırlıklı ÖSS (AÖSS) puanı ve 2- Ağırlıklı Ortaöğretim Puanının (AOBP) belli bir katsayı ile çarpımıyla elde edilen puan. Mevcut uygulamaya göre (2008 ÖSS), AOBP adayın alanı ile ilgili yükseköğretim programlarına yerleştirme yapılırken 0,8; adayın alanı dışındaki yükseköğretim programlarına yerleştirme yapılırken 0,3 ile çarpılarak sınav puanlarına eklenmektedir. Bu katsayı farkı, adaylar arasında, netlerle kapatılması neredeyse imkânsız çok ciddi bir puan farkı doğurmaktadır. Katsayı uygulaması sayısız çelişkili gerekçelendirilmelere konu olmuştur. Sözgelimi YÖK (2007) bu uygulamayı şöyle savunmuştur:

> Katsayı ile ilgili düzenlemeler, ortaöğretim (meslek liseleri ve genel liseler) öğrencilerinin, üniversite giriş sınavındaki başarıları değerlendirilirken, lise döneminde seçmiş oldukları alanlara göre (Fen-Edebiyat-Türkçe/Matematik gibi) kendilerine bir avantaj sağlamayı hedeflemektedir. Lisenin, edebiyat bölümünden mezun olan bir öğrencinin, tıp fakültesine girmek istediğinde, fen bölümü öğrencisinin avantajından yararlandırılması, fen öğrencisine yapılabilecek en büyük haksızlıktır. Buradaki temel mantık, öğrencinin yapmış olduğu tercihe önem ve de-

> ğer vermektir. Hiçbir ayrım yapmadan, bütün lise mezunlarına üniversiteye girişte tek bir katsayı uygulaması yapmak, koşulları eşit olmayan bir yarışma yaptırmakla eş anlamlıdır. (s. 8)

Oysa katsayı uygulaması, zaten dezavantajlı olan öğrenciyi daha da cezalandırmak anlamına gelmektedir. Başka bir anlatımla, bu uygulama kendi alanından farklı bir alanda okumak isteyen ve o farklı alana dönük liyakati olduğunu gösterenleri cezalandırmak anlamına gelmektedir. Katsayı uygulaması, Türkiye Cumhuriyeti tarihinde alışık olmadığımız adeta yeni bir "kast sistemi" oluşturmuştur. Katsayı uygulamasındaki amacın, esasen İmam-Hatip Lisesi mezunlarının istedikleri üniversitelere girmelerini engellemek olduğu herkesçe bilinmektedir. Ne var ki, bu uygulamayla birlikte, eğitim sistemi yeni sorunlarla karşı karşıya gelmiştir. Örneğin, meslek liselerinin cazibesi önemli ölçüde azalmıştır. Ayrıca, eğitim sistemi alışık olmadığı türden bir sınıf ve tabaka ayrımcılığına şahit olmuştur (Aktay, 2006).

Modern dünyada eğitim, verili statülerden arınmanın ve sınıf atlamanın bir mekanizması olarak konumlandırılırken, katsayı uygulamasıyla birlikte Türkiye'de eğitim, alabildiğine "kaderci" bir anlayışı öğrencilere dayatmıştır. Öğrenci, 14–15 yaşında iken ailesinin verdiği bir karardan dolayı, ömür boyu cezalandırılmaktadır. Güçlü bir eğitim sisteminin olmazsa olmazı, yatay (bölümler ve alanlar arası) ve dikey (ortaöğretimden yükseköğretime geçiş) hareketliliğin esnek tutulmasıdır. Türkiye'de üniversite eğitiminin en önemli işlevi, toplumdaki sosyo-ekonomik tabakalar arasında yukarıya doğru geçiş imkânı sağlamasıdır. Hâlbuki katsayı uygulaması ile birlikte, % 92'si alt ve orta gelirli ailelerden gelen meslek liseli öğrencilerin (Pollmark, 2003c) daha iyi bir yaşamın kapısı olarak gördükleri üniversite eğitimi ve diploması, bu öğrenciler ve aileleri için adeta erişilmez bir hedefe dönüşmüştür.

Toplumun önemli bir kesiminin eğitim sisteminden dışlanması, büyük toplumsal sorunların ve çatışmaların habercisidir. Mevcut yükseköğretim sisteminde, öğrenciler kendi eğitim meseleleri hakkında karar verebilme hatta eğitim alma özgürlüğünden yoksundurlar. Gerek lise türüne göre üniversiteye geçişteki dikey hareketlilik gerekse üniversiteler ve bölümler arası yatay hareketliliğin çok katı

kurallarla kısıtlanması, milyonlarca öğrenciyi ve ailesini zor durumda bırakmaktadır. Oysa eğitim konusunda nihai karar vermesi gerekenler, eğitimin gerçek aktörleri olan öğrenciler ve velilerdir. 27 üniversiteden 1438 öğrenciyle yapılan bir kamuoyu araştırmasına göre, üniversite yerleştirme sisteminde meslek liseleri aleyhine uygulanan katsayı uygulamasını olumlu bulan öğrenci oranı sadece % 20'dir (Pollmark, 2003b). Üniversite öğrencilerinin sadece 1/3'ü, lise ve üniversite eğitiminin aynı alanda olmasının gerekli olduğunu savunmaktadır. Üniversite giriş sisteminde meslek liseli öğrencilerin aleyhine işleyen katsayı uygulaması, toplumdan ancak % 15 civarında bir destek görmektedir (Pollmark, 2003c). Gerçek aktörlerini küstüren bir yükseköğretim sisteminin varlık nedeni kalmamıştır ve değişmesi zorunludur. Katsayı uygulaması yerine, yarışmayı teşvik eden ve liyakati esas alan bir sistem benimsenmelidir. Bu şekilde hem mesleki eğitime olan rağbet artacak hem de meslek liselerine uygulanan haksızlık giderilmiş olacaktır.

### *5.8. Araştırmacı ve Öğretim Üyesi Yetiştirme*

Türkiye'de öğrenci sayısının artırılamayışının önemli bir nedeni, yeterli sayıda öğretim üyesinin bulunmayışı ve öğretim üyesi sayısını artırma konusunda planlı çalışmaların yapılmamasıdır. YÖK, kurulduğu günden bugüne, doktora mezunları sayısının artırılması konusunda ciddi bir iyileşme yapmamıştır. Araştırmacı ve öğretim üyesi sayısını artırmanın yolu, elbette bu meslekleri cazip kılmaktan geçmektedir. Ne var ki, araştırma görevlisi olmak hiç de cazip değildir ve bu yüzden de araştırma görevlisi sayısı artırılamamaktadır. Araştırma görevlisi sayısı artırılamayınca, doktoraya başvuran öğrenci sayısı sabit kalmakta ve dolayısıyla doktora mezunlarının sayısı artmamaktadır (YÖK, 2007). Aynı şekilde, hükümetler de öğretim üyeliğini cazip kılma hususunda üzerlerine düşeni yapmamıştır. YÖK kurulduğundan beri üniversiteler yayın üretimine ağırlık verirken, doktora derecesi üretimini ciddi şekilde artıramamışlardır. Sözgelimi, hem lisans hem de yüksek lisans öğrenci sayılarında ve öğretim üyesi başına düşen yayın sayısında artış söz konusu iken, 1994–2004 yılları arasında doktora programlarından mezun olan öğrenci sayısı yılda 2000–2500 arasında sabit kalmıştır (TÜBA, 2006). Halen 10

öğretim üyesi başına yılda yaklaşık olarak 1 doktora çalışması tamamlanmaktadır ve yükseköğretim sisteminde doktora eğitimi açısından büyük bir atıl kapasite vardır (TÜBA, 2008). 2004–2005 yılında üniversitelere tahsis edilmiş araştırma görevlisi kadro sayısı 28.261'dir ve bu sayı yıllardır pek değişmemiştir. 2004–2005 yılında sayıları 137.265'e ulaşan lisansüstü öğrencilerinin sadece çok küçük bir bölümü araştırma görevlisi kadrosunda bulunabilmekte, geri kalanlar eğitimlerini kendi olanaklarıyla sürdürmektedirler.

Özellikle öğrenci sayısının sürekli arttığı düşünüldüğünde, nitelikli öğretim üyesine olan ihtiyacın önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Bu itibarla, başarılı akademisyenler teşvik edilmeli ve performansa dayalı olarak ödüllendirilmelidirler. Doktoraya devam eden öğrencilere bir tür devlet bursu verilmelidir; ayrıca doktoraya devam ettikleri sürece yararlanabilecekleri ve doktora derecelerini aldıklarında sonlanacak olan "öğretim yardımcısı" (*teaching assistant*) kurumunun oluşturulması da faydalı olacaktır (TÜBA, 2006; YÖK, 2007). Bu model, öğrencilerin hem öğretim deneyimi edinmeleri hem de eğitimleri boyunca para kazanmalarını sağlayacaktır. Devlet doktora bursu, yetenekli gençleri doktora yapmaya teşvik edecek derecede dolgun olmalı ve bursiyer için sağlık dâhil olmak üzere sosyal güvenceler içermelidir (TÜBA, 2008). Doktora bursu sayesinde öğrenciler ek bir işte çalışmak zorunda kalmayacaklar ve böylece doktoralarını daha erken sürede bitirme olanağına sahip olacaklardır. Ayrıca, doktora eğitiminin kalitesinin artırılması için, üniversitelerarası birlikler kurulmalı ve doktora derslerini bu birliklerin ortaklaşa vermeleri sağlanmalıdır.

*Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*'nde de doktora sayılarının artırılmasının önemi üzerinde durulmuş ve önümüzdeki yıllara ilişkin stratejik hedefler şöyle sıralanmıştır: 2005–2010 yılları arasında yılda ortalama 3.500; 2010–2015 yılları arasında yılda ortalama 7.000; 2015–2020 yılları arasında yılda ortalama 11.500; 2020–2025 yılları arasında yılda ortalama 15.500 (YÖK, 2007). 2025 yılına ait hedef, mevcut yıllık ortalamanın neredeyse beş katıdır ve bu hedefe ulaşılması kolay değildir. Bu hedefin gerçekleştirilebilmesi için, doktorayı özendirici çalışmalar zorunludur. Ayrıca, öncelikli ihtiyaç alanları tespit edilmeli ve bu alanlarda öğretim elemanı ve AR-GE çalışanı

yetiştirilmelidir (DPT, 2007). Devlet üniversitelerinin yeterince istifade edemediği emekli öğretim üyelerinden (TÜBA, 2008) yararlanma yolları bulunmalıdır.

### *5.9. Üniversite-Toplum İlişkisi*

Türkiye'de üniversiteler topluma ve toplumsal sorunlara uzak durmakla eleştirilmektedir. Öyle ki, üniversitelerin bu haliyle "askeri bir tesise" benzediği ifade edilmiştir (YÖK, 2007, s. 181). Dünyanın hiçbir yerinde üniversiteler, kendilerini içinde bulundukları toplumdan bu derece yalıtmamışlardır. Dünyada üniversiteler, isteyen herkesin rahatlıkça ziyaret edebileceği ve istifade edebileceği mekânlar olmuşlardır. Kendini toplumdan yalıtan üniversite, en temel amaçlarından biri olan "topluma hizmet"i ihmal etmiştir. Sözgelimi, çoğu üniversite kendi bulunduğu yörenin kültürel mirası ve toplumsal sorunlarına yönelik neredeyse hiçbir çalışma yapmamıştır. Diğer taraftan, üniversiteler kapılarını öğrenciler dışındaki kesimlere açmakta oldukça "tutucu" davranmışlardır. Üniversiteler, yaygın ve sürekli eğitim kanallarını etkinleştirememekte, okuryazar olmayan veyahut okuryazar olup yüzyüze eğitimden yeterince faydalanamamış, yeni bir şeyler öğrenmek isteyen ve bilgilerini güncellemek isteyen halkın bu ihtiyaçlarına cevap verememektedirler (Okçabol, 2007). Bu yüzden, özellikle sürekli eğitim merkezleri, yaşam boyu eğitim amacı doğrultusunda etkinleştirilmeli ve bütün halkın üniversiteden azami derecede faydalanabileceği bir yapı ortaya çıkarılmalıdır. Üniversite kütüphaneleri, halkın kolay erişimine açılmalı, bunun için gerekli altyapı sağlanmalıdır.

Türkiye'de yükseköğretim, dünyadaki değişimleri algılayıp kendi içinde gerekli yapısal dönüşümleri yeterince gerçekleştirememiştir. Üniversiteler, yakın zamanlara kadar sınırlı bir öğrenci grubuna hitap eden elit yetiştirmeye dönük kurumlar olarak varlıklarını sürdürmüşlerdir. 1990'lı yıllardan itibaren üniversite sayısındaki artışa bağlı olarak halkın daha büyük bir kesimi yükseköğretime erişebilmiştir. Buna rağmen, hâlâ birçok öğrenci, üniversite kapılarında beklemekte ve üniversiteye girme ümidiyle sınavlara hazırlanmaktadır. Üniversiteye girişteki güçlükler ve üniversite kapısında bekleyen öğrencilere dönük strateji eksikliği, özel ders ve özel dershaneleri

doğurmuş ve güçlendirmiştir. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği, retoriğin ötesine gidememiş ve üniversitenin toplumsal bir kurum olma özelliği zayıflamıştır. Devlet üniversiteleri, kaynaklarını büyük ölçüde devletten sağlamaktadır. Türkiye'de gelişmiş ülkelerde gözlenen alternatif gelir kaynakları (mezun öğrencilerden ve başka kaynaklardan bağışlar, hizmet ve mal üretimi, patent hakları, kira gelirleri vb.) sağlanamamıştır. Türk üniversiteleri, bulundukları bölgenin toplumsal, ekonomik ve teknolojik yönlerden kalkınmalarında temel etmen olmaları beklenirken, daha çok bulundukları bölgeye kamu kaynakları, çalışanları ve öğrencileri aracılığı ile ekonomik canlılık getirmesi beklenen kurumlar olarak algılanmışlardır.

Üniversiteler, toplumun bütün kesiminin ve bütün kurumların muhtelif etkinliklerini üniversitede yapmalarını teşvik etmeli ve böylece toplumla ilişkilerini güçlendirmelidirler. Üniversiteler, devlet kurumlarıyla ve sivil toplum kuruluşlarıyla (STK) eğitim, sağlık, enerji, tarım ve belediyecilik gibi konularda yaptıkları sözleşmelerin sayısını artırmalı ve böylece topluma hizmet görevlerini yerine getirmelidirler. Üniversitelerin toplumla kaynaşmalarının bir yolu, sürekli ve hayat boyu eğitim olanaklarının artırılmasıdır. Hem yüzyüze eğitim hem de çevrimiçi eğitim sunan, esnek ve kısa süreli mesleki programlar, halkın ve çalışanların yeni beceriler kazanmasını veya mesleki bilgilerini güncellemelerini kolaylaştıracaktır (Ayrıca bkz. Açıköğretim'e ilişkin tartışma, 5.12.). Teknolojinin hızlı gelişimi, küreselleşme ve piyasanın değişen şartları düşünüldüğü zaman, sürekli ve hayat boyu öğretim kapsamındaki eğitim etkinliklerinin önemi daha iyi görülecektir.

### *5.10. Üniversite-İş Dünyası İlişkisi*

Üniversitelerdeki programlar, iş dünyasının ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde tasarlanmamıştır (DPT, 2007). İş dünyasının aradığı beceriler ile yükseköğretimde öğretilen beceriler arasında ciddi bir uyumsuzluk vardır. Firmalar, yabancı dil bilgisi (özellikle İngilizce), bilgisayar becerileri, analitik düşünme becerileri, sosyal beceriler ve iletişim becerileri ile pratik tecrübe gibi ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir (TEPAV, 2007). İş dünyasının ihtiyaçları ve okullardaki müfredat arasındaki uyumsuzluk, nitelikli personel ihtiyacını karşılayabilecek olan MYO'ların cazibelerini yitirmelerine neden ol-

muştur. Çünkü üniversitelerdeki öğretim üyeleri, yerel ekonominin ihtiyaçlarını öncelikli olarak görmemektedirler. Daha doğrusu, üniversitelerin temel işlevlerinden birisinin de topluma hizmet olduğu, öğretim üyeleri tarafından yeterince kabul görmemiştir. Tam tersine, bazı üniversitelerin bulunduğu bölgeler, orada çalışan öğretim üyeleri tarafından bir fırsat olarak görülmekten çok, yaşamaya mecbur oldukları bir yer olarak algılanmaktadır.

Bu itibarla, ekonominin ihtiyaçlarına dönük olarak programlar açılmalı veya mevcut programlar dönüştürülmelidir. Akademik programlar, Amerika'da örneklerini gördüğümüz türden bir kurulla periyodik olarak dış-değerlendirmeye tabi tutulmalıdır. Bu kurullarda sanayinin temsilcileri de yer almalıdırlar. Yükseköğretim ile iş dünyası arasında bir ahenk kurmak için akademik programların iş dünyasının ihtiyaçları temelinde değiştirilmesiyle birlikte firmalara da önemli görevler düşmektedir. Mezun bir öğrencinin sahip olduğu beceriler ile firmaların aradığı beceriler arasında uyuşmazlık olduğu halde firmaların çok az bir kısmı, bu açığı kapatmak için eğitim vermektedirler. Bu tercih de zaten daha çok büyük firmalar veya yabancı firmalarda görülmektedir. İşverenlerin işe dönük eğitimi genellikle ihmal ettikleri gözönünde bulundurularak, firmaların aldıkları elemanları eğitmeleri teşvik edilmelidir (TEPAV, 2007). Üniversiteler ise mezunlarını ve piyasayı izlemeli ve ona göre, gerekirse strateji değişikliğine gitmelidirler.

Meslek Yüksek Okulları mezunlarına çok büyük ihtiyaç olduğu halde, MYO mezunlarının bir kısmı işsiz kalmaktadır. Benzer bir durum, genel olarak üniversite mezunları için de geçerlidir. Bunun nedeni, daha önce işaret edildiği üzere, firmaların istedikleri beceriler ile mezun öğrencilerin sahip oldukları beceriler arasındaki uyuşmazlıktır. MYO'lar bulundukları bölgeye ciddi anlamda katkı yapan kurumlar olarak görülmediği için, yerel idarecilerden ve iş adamlarından bu kurumlara verilen destek sınırlı kalmıştır.[13] MYO'lar

13. MYO'larda verilen eğitimin niteliği de sorgulanmaktadır. 2002 yılından itibaren yürürlükte olan bir uygulamaya göre, meslek lisesi mezunları MYO'lara sınavsız girebilmektedirler. Bu uygulama, öğrencilerin MYO'ları yükseköğretim kurumu olarak görmemelerine ve MYO'lara gelen öğrencilerin hazırlıksız gelmelerine yol açtığı için başarısız görülmektedir.

kendi bölgelerindeki sektörlerle ilişkiler kurmalı ve yerel piyasanın ihtiyaçlarını gözetmelidirler. Sayıları 600'ü aşkın MYO'ların daha etkin bir yönetim ve hizmet için, birleştirilerek nispeten daha büyük 65–85 adet bölgesel kuruma dönüştürülmesi önerilmiştir (Mihkail, 2006). Ayrıca MYO'lar için YÖK benzeri bir üst kurul kurulması gerektiği de dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra, her bir MYO, müfredatını oluşturmak ve sanayi ile güçlü ilişkiler kurmak için, kendi bölgesindeki iş adamlarının ve yerel yöneticilerin temsil edildiği danışma komiteleri kurmalıdır. Dahası, üniversiteler kendi bölgelerindeki iş sektörlerini inceleyecek bir kariyer birimini kurmalıdırlar. Bu birim, mezunları ve bölge ekonomisini incelemeli ve gerektiğinde müfredat değişikliği önermelidir.

Üniversiteler, patent alma, lisanslama, teknoloji transferi ve sanayi ile teknoloji konusunda işbirliğine gitme gibi konularda, diğer ülkelere kıyasla oldukça durağan bir görüntü arz etmektedirler. Öğretim üyelerinin danışmanlık ücretlerinin yüksek olması, üniversite ile iş dünyası işbirliğini olumsuz yönde etkileyen bir etmendir (TEPAV, 2007). Bunun sebebi, mevcut mevzuat gereği, danışmanlıktan elde edilecek gelirlerin büyük bölümünün döner sermayeye devredilmesidir. Dolayısıyla öğretim üyesi, kendisine bir şirket tarafından yapılan ödemenin ancak küçük bir bölümünü alabilmektedir. Bu uygulama sonucunda öğretim üyesi yüksek miktarlarda danışmanlık ücreti talep etmektedir veyahut kayıt dışı ekonomi artmaktadır. Üniversite ile iş dünyası arasındaki ilişkilerin açık bir şekilde gelişmesi için, döner sermaye mevzuatının gözden geçirilmesi zorunludur. Ayrıca, öğretim üyesi mesai saatleri dışında her türlü işi yapmakta tamamen serbest olmalıdır. Böyle bir mekanizma, öğretim üyelerinin toplumla ve iş dünyasıyla daha fazla ilişki kurmasını teşvik edecektir.

Daha önce değinildiği gibi, üniversitenin toplumun ve iş dünyasının beklentilerine hızlı cevap verebilmesi için, kurumlar arası farklılaşma şarttır. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) ve Türkiye İş Kurumunun birlikte yaptıkları "İş Piyasası ve Beceri İhtiyaçları İncelemesi 2005" adlı çalışmada, sektörler ve bölgeler arası ihtiyaç farkları ortaya çıkmıştır (bkz. **Şekil 6**).

**Şekil 6:** Sektörlere göre sorunlu görülen beceri alanları.

| Sektör | Çok Problemli Olarak Rapor Edilen Noktalar | Daha Az Problemli Noktalar |
|---|---|---|
| Madencilik & Taşocakçılığı | Ağır Şartlarda Çalışma Becerisi | Bilgisayar ve Bilişim Teknolojileri Becerisi<br>İş Planlama Becerisi |
| Gıda Ürünleri İmalatı | Temel Esas Beceriler<br>Sosyal Beceriler ve İletişim Becerileri | İş Planlama Becerisi |
| Tekstil ve Deri Sanayi | Temel Esas Beceriler | --------- |
| Kimya ve Yağ Sanayi | Diğerlerine Öğretme ve Eğitim Verme İsteği | Sosyal Beceriler ve İletişim Becerileri<br>İş Planlama Becerileri |
| Ağaç Ürünleri İmalatı | Bilgisayar ve Bilişim Teknolojileri Becerisi | Temel Esas Beceriler |
| Metal Sanayi | Temel Esas Beceriler | Sosyal Beceriler ve İletişim Becerileri |
| Makine İmalatı | Yönetim Becerileri | Sosyal Beceriler ve İletişim Becerileri |
| Kamu Hizmetleri | Bilgisayar ve Bilişim Teknolojileri Becerisi | Yönetim Becerileri |
| İnşaat | --------- | Ticaret Ve Satış Becerisi |
| Toptan ve Perakende Ticaret | Ticaret ve Satış Becerisi | --------- |
| Oteller ve Lokantalar | Sosyal Beceriler ve İletişim Becerileri | Bilgisayar ve Bilişim Teknolojileri Becerisi |
| Taşımacılık ve Haberleşme | --------- | --------- |
| Mali Hizmetler | Sosyal ve İletişim Becerileri | Temel Esas Beceriler |
| Gayrimenkul ve İş Faaliyetleri | --------- | Ticaret ve Satış Becerisi |
| Sağlık Toplum Hizmetleri | Ağır Şartlarda Çalışma Becerisi | --------- |

**Kaynak**: MEGEP & İŞKUR, 2005.

Özellikle yeni üniversiteler ve bölümler açılırken, bölgesel piyasa analizi yapılmalı, sektörler ve ihtiyaçlar temelinde programlar açılmalıdır. Vakıf üniversitelerinin açılacakları yerlerde piyasa analizi yapmaları ve ona göre programlar açmaları tercih edilmelidir. Mevcut yükseköğretim kurumları, sürekli ihtiyaç analizleri yaparak, DPT ve İŞKUR gibi kurumlarla işbirliği içerisine girerek, ihtiyaç ve planlama dâhilinde gerekli müfredat değişikliklerine gitmelidirler. Ayrıca, MYO'lara öğrenci talebini artırıcı çareler aranmalıdır. Sözgelimi, MYO mezunu çalıştıran işverenlere vergi indirimi sağlanabilir (Mutluer, 2008).

### *5.11. Eğitimde Kalite*

Üniversitelerde hem yükseköğretime erişimin artırılması hem de kaliteli bir eğitim verilmesi beklenmektedir. Öğretim üyelerine etkin

bir şekilde pedagojik formasyon kursları verilmesi, eğitimde kaliteyi artırmanın bir yoludur. Ne var ki, üniversitelerde ve hatta eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin pek çoğu pedagojik formasyon sahibi değildir (DPT, 2000, 2007). Öğretim elemanlarının önemli bir kısmı, ders anlatma, öğrenciyi tanıyıp anlama, teknolojiyi ve ders araç ve gereçlerini etkin bir şekilde kullanma, ölçme ve değerlendirme gibi konularda sistematik bilgi sahibi değildirler (Okçabol, 2007). YÖK, 16 Kasım 1999 tarihinde, lisansüstü eğitim gören araştırma görevlilerine, öğretmenlik formasyonu derslerinden Gelişim ve Öğrenme dersi ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme derslerinin zorunlu olarak okutulması kararını almış ve 7 Nisan 2000 tarihinde bu uygulamayı doktora öğrencileriyle sınırlandırmıştır. YÖK'ün öğretim üyesi olmaya aday kişilere pedagojik formasyonu zorunlu kılması, eğitimde niteliğin artırılması yolunda olumlu bir adımdır. Fakat uygulama sadece iki dersle sınırlıdır ve birçok üniversite uygulamayı izlememektedir. YÖK'ün üniversitelerde verilen eğitimin niteliğini artırma adına, daha kapsamlı bir pedagojik formasyonu teşvik etme, zorunlu kılma ve denetleme hususunda bazı düzenlemeler yapması zorunludur.

Pedagojik formasyon, kapsamlı olmalı ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek öğretim yöntemleri, teknoloji kullanımı, ölçme ve değerlendirme, program ve materyal geliştirme, eğitim araştırmaları, eğitim psikolojisi vb. hususları içermelidir. Lisansüstü öğrencilerine pedagojik formasyonun yanında mesleki gelişim için "rehberlik" veya "ustalık" tarzı programlar geliştirilmeli ve böylece tecrübeli ve alanında yetkin bir hoca ile bir öğrenci eşleştirilmelidir. Lisansüstü öğrencileri, akademik kariyerlerinin başında meslekleri hakkında çoğu şeyi rastgele öğrenmektedirler. Rehber hoca, öğrenciyi sadece öğretim konusunda değil yayın, danışmanlık ve idari görevler yapma konusunda da sistematik olarak bilgilendirmelidir. Öğrenci, böyle bir sistematik eğitim sayesinde, bir öğretim üyesi olmanın ne demek olduğu hakkında daha sağlıklı bilgiler edinebilir.

Daha önce değinildiği gibi, üniversiteler arasında ayrıştırmaya gidilmeli ve bazı kurumlar öğretim konusuna yoğunlaşmalıdırlar. Özellikle öğretime yoğunlaşan kurumlar, müfredat ve öğretim yön-

temleri konusunda mükemmeliyet merkezleri olmalıdırlar. Şimdiye kadar üniversiteler eğitimin kalitesini artırmak için, hocaların eğitim seviyesini artırmaya (örneğin doktora yapmalarını şart koşmak veya uluslararası yayınlarından dolayı onları ödüllendirmek vs.) çalışmaktaydılar. Bu türden dolaylı yollar yerine, doğrudan öğretime dair ödüllendirme geliştirilmelidir. Öğretim konusunda başarılı öğretim üyeleri belirlenmeli ve bu konudaki başarıları akademik yükseltmelerde kullanılmalıdır.

Bazı üniversiteler kalitesiz olarak algılandığı ve üniversite giriş sınavında yığılma olduğu için, özellikle bu okullardaki eğitim kalitesinin artırılması elzemdir. Bir kurumun müfredatında ne yer aldığından çok, bu müfredatı nasıl sunduğu, piyasada yer etmesi açısından daha önemli olabilmektedir. Yapılan araştırmalar, yükseköğretim kurumlarında kullanılan yöntemlerin çoğunun, eğitim yönteminin öğrencilerin kavram yanılgılarını ortadan kaldırmadığını ve karmaşık düşünce becerilerini öğretme konusunda başarısız olduğunu göstermektedir (Gardiner, 1994). Bu nedenle, yükseköğretim kurumlarımızda, bütün öğretim üyelerine etkili öğretim yapmaları konusunda yardım sunması için pedagoji merkezleri kurulması faydalı olacaktır.

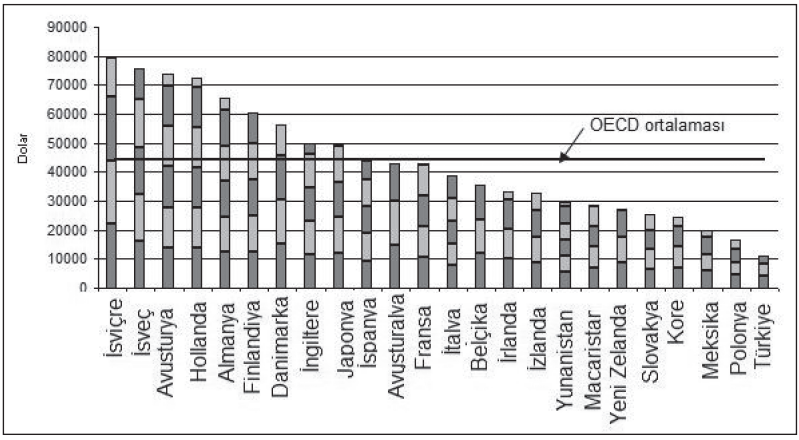
Türkiye'de yükseköğretim alanındaki sorunlardan biri de, kalite güvencesi mekanizmalarının yokluğudur. Her ne kadar bazı bölümler ve üniversiteler kalite güvencesi konusunda örnek çalışmalar yapmışsa da, Türkiye 2001 yılında dâhil olduğu Bologna Süreci'nin 2005 yılında yapılan değerlendirmesinde en düşük notu kalite güvencesi alanında almıştı. Avrupa ülkelerinde özellikle 1990'lı yıllarda milli kalite değerlendirme ajansları kurulmuştur (OECD, 2003). Bu kalite değerlendirme ajanslarının en önemli özelliği, devletten bağımsız olmalarıdır. Devlet tarafından finanse edilen ajanslar bir kurumun değerlendirmesini yaparken, genellikle o kurumun dışından akademisyenlerin değerlendirmelerini alırlar. Türkiye ise, akademik değerlendirme konusundaki çalışmalara başlama hususunda çok geç kalmıştır. 2005 yılında, ulusal çerçevede kalite güvence sistemine yönelik "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme" isimli bir yönetmelik çıkarılmıştır. Yönetme-

lik, yükseköğretim kurumlarında kalitenin artırılması, bağımsız dış değerlendirme ile kalitenin onaylanması ve tanınması konusundaki ilkeleri belirlemiştir. Gerek bu yönetmeliğin uygulanması sürecinde ortaya çıkan sorunlara gerekse genel olarak yükseköğretim kurumlarında kalitenin geliştirilmesinin önündeki engellere dair çalışmalar yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Ayrıca bağımsız ajansların bu konuda çalışmalarına ihtiyaç vardır. Çünkü ancak bu yolla, kamuoyuna yükseköğretim kurumları hakkında sağlam ve güvenilir bilgiler sunulacaktır (Ergüder, 2008). Amerika ve İngiltere'de kalite güvencesi konusunda çok sayıda kurum ve kuruluş çalışmaktadır. Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarını değerlendirecek bağımsız birden fazla ajans, raporlarını üniversitelerle ve halkla paylaşarak, üniversitelerin eksiklerini tamamlamalarını ve halkın da doğru bilgilendirilmesini sağlayacaktır. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarının periyodik olarak iç ve dış değerlendirmelerini düzenli olarak yapmaları teşvik edilmelidir.

Bunlara ek olarak, yükseköğretimle ilgili konular üzerine bilimsel araştırmalar yapacak araştırma merkezleri kurulmalıdır. Bu merkezler, yükseköğretimle ilgili son gelişmeleri izlemeli ve yapılması gerekenler hakkında raporlar hazırlamalıdır. Raporlar şu konulara ağırlık verebilir: Yüzyüze ve uzaktan eğitimde kalite ve mükemmeliyet, yükseköğretim alanında dünyadaki gelişmeler, üniversite giriş sistemi, finansman, yükseköğretimde izlenecek stratejiler ve sanayi, toplum ve üniversiteler arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi.

Yükseköğretim kurumlarında kalitenin artırılması için yapılması gereken bir husus da, öğrenci başına yapılan harcamaların artırılması ve verimli bir şekilde yapılmasıdır. Daha önce değinildiği üzere, eğitim kalitesinin artırılması için devletin öğrenci başına yaptığı harcamaların artırılması gerekmektedir. Türkiye'nin öğrenci başına yaptığı harcama OECD ülkelerine kıyasla çok düşüktür. 2004 yılı itibariyle Türkiye'de öğrenci başına harcama 4.231 dolar iken, OECD ülkeleri için bu rakam ortalama olarak 7.951 dolardır (OECD, 2007). Yükseköğretim boyunca bir öğrenciye yaptığı ortalama toplam harcama açısından Türkiye, OECD ülkeleri arasında son sıradadır (bkz. **Şekil 7**).

**Şekil 7:** Yükseköğretim boyunca öğrenci başına yapılan ortalama toplam harcama (2004 yılı).




**Not**: Şekildeki çubuk kesmelerinin her biri, yıllık ortalama harcamayı temsil etmektedir. Kesmelerin sayısı, öğrencilerin ortalama yükseköğretim alma süresini göstermektedir.

**Kaynak**: OECD, 2007.

Yükseköğretim kurumlarında kaliteyi etkileyen etmenlerden biri de, öğretim üyelerinin bölgeler arası dengesiz dağılımıdır. Türkiye'deki öğretim üyelerinin % 42'si üç büyük şehirde toplanmıştır (YÖK, 2007). Üç büyük şehirde yaşayan nüfusun toplam nüfusa oranı, 2007 Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre, % 29,4'tür (TÜİK, 2008). Sadece profesör sayısı dikkate alındığında, üç büyük kentteki yığılmanın % 60'a ulaştığı ve bu düzeyde önemli bir çarpıklık olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, öğretim üyeleri ve üniversitelerin nüfus bazında göreli dengesiz dağılımını değiştirecek düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Yeni üniversitelerdeki öğretim üyelerine ödenen Geliştirme Ödeneği tarzı uygulamaların devam etmesinde fayda vardır. Ayrıca, öğretim üyelerini az gelişmiş bölgelere çekebilmek için, Mayıs 2008'de açıklanan GAP Eylem Planı'nda öngörüldüğü gibi, bu bölgelerde metropol kentlerin kurulması ve cazibe merkezlerinin oluşturulması yararlı olacaktır. Dahası, YÖK tarafından 2009 yılında başlatılan Farabi Programı gibi ulusal düzeyde üniversiteler arasında öğrenci ve öğretim üyesi değişim programlarına işlerlik kazandırılmasında büyük yarar bulunmaktadır.

### *5.12. Açıköğretim*

Dünya genelinde, hem lisans eğitimi almak isteyen öğrencilerin sayısında hem de mesleki alanlarda gerçekleşen hızlı değişikliklere ayak uydurmak için kendilerini sürekli geliştirmek isteyen çalışanların sayısında hızlı bir artış yaşanmaktadır. Gerek üniversite düzeyinde gerekse kişisel gelişim maksatlı eğitime olan bu denli talep, hemen her ülkeyi, maliyeti düşük ama bir o kadar da geniş kitlelere hitap edebilecek türden eğitim modelleri arayışı ve politikası içine sokmuştur. İngiltere'de 1970'li yıllarda faaliyete başlayan Açık Üniversite'nin uzaktan eğitim noktasındaki başarısı, Türkiye dâhil birçok ülkede benzer uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasına ön ayak olmuştur. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, 1982 yılında yaklaşık 28.000 öğrenci ile faaliyete başlamış ve bugün bir milyonu aşkın öğrencisi ile dünyanın en büyük üniversiteleri arasında yer almaktadır.

2004–2005 öğretim yılında açıköğretimin yükseköğretim sistemindeki payı % 35,4'dir (YÖK, 2007). Yükseköğretim içinde uzaktan öğretimin payının, Türkiye gibi % 30'un üzerinde olduğu ülkeler Güney Afrika, Madagaskar, Tayland, Çin gibi gelişmekte olan ülkelerdir. Gelişmiş ülkelerde bu oran % 10'un altındadır. Açıköğretimde okuyan öğrenci sayısının toplam yükseköğretim öğrenci sayısı içerisindeki oranı zaten yüksek olduğu için açıköğretim, yükseköğretimde bundan sonra yapılacak kapasite artırımı için bir alternatif olarak görülmemelidir. Bundan ziyade, açıköğretim sunan üniversiteler ile yüzyüze eğitim veren üniversiteler arasında açık bir misyon farklılaşmasına gidilmelidir. Özellikle liseden yeni mezun olmuş genç öğrencilerin açıköğretim sistemini tercih etmeleri, istem dışı ve bilinçsiz bir biçimde gerçekleşmektedir. Üniversite giriş sınavında yetersiz puan aldıkları için yüzyüze eğitim veren üniversitelere yerleştirilemeyen öğrenciler açıköğretimi son çare olarak görmektedir ve açıköğretime bu algı ile kayıt yaptırmaktadırlar. Bu nedenden dolayı açıköğretimin toplum nezdindeki saygınlığı yara almaktadır. Açıköğretim, üniversite sınavını kazanamayanların seçmek zorunda kaldığı bir kurum olmaktan ziyade, yüzyüze eğitimden faydalanması mümkün olmayanların (örneğin, çalışanlar, ev hanımları, mahkûmlar, askerler

vs.) ve hayat boyu öğrenim çerçevesinde mesleki bilgilerini güncellemek isteyenlerin seçtiği bir kurum olmalıdır. Bologna Süreci Durum Değerlendirme Raporu 2005-2007'ye göre, Türk yükseköğretiminin Bologna sürecindeki performansının en düşük olduğu alan, yaşamboyu öğrenmedir ve Bologna Sürecine dâhil ülkelerin ortalamasının altındadır (Department for Education and Skills, 2007).

Yaş gruplarına göre okullaşma oranları incelendiğinde, hayat boyu öğrenmenin önemi daha iyi anlaşılacaktır. OECD ülkeleriyle kıyaslandığında, Türkiye'de özellikle 20 yaş üstü nüfusun okullaşma oranı çok düşüktür ve yaş ilerledikçe bu oran düşmektedir (OECD, 2007). Türkiye'de üniversiteye giriş sınavı sisteminin en sorunlu alanlarından biri, özellikle 20 yaş üstü nüfusun yükseköğretime girmesini adeta imkânsız kılmasıdır. Yükseköğretim almak isteyen bir öğrenci, 17 yaşındaysa 2–3 yıl üst üste dershaneye giderek üniversite sınavına hazırlanabilmektedir. Oysa örneğin 25 yaşına gelmiş, evli ve bir işte çalışan biri için 2–3 yıl dershaneye gitmek mümkün değildir. Yükseköğretimin toplumun her kesimine hitap edebilen bir yapıya dönüştürülmesi elzemdir. Zira belli bir konuda bilgisini derinleştirmek isteyen herkese yükseköğretime gidebileceği kanalları canlı tutmak, üniversite ile toplum arasındaki ilişkileri sağlamlaştıracaktır. Böylece üniversite, toplumun her kesimini kucaklayacaktır. Uzun vadede bütün yükseköğretim kurumlarına her kesimden ve her yaş grubundan öğrencilerin gelebilmesi sağlanmalı; kısa vadede ise Açıköğretim Fakültesi ve diğer açıköğretim sağlayan kurumların bir kısmı, üniversite sınavını kazanamayanların tercih ettiği bir kurum olmaktan çıkarılıp, hayat boyu öğrenme çerçevesinde faaliyet gösteren kurumlara dönüştürülmelidir.

Açıköğretim Fakültesi, kendi kararlarını kendisi veren bağımsız bir üniversiteye dönüştürülmelidir. Böylece, bir imaj değişikliğine gitmesi mümkün olacaktır. Yeni kurulan üniversitenin adı, Açık Üniversite olabilir. Bu genişleme, aynı zamanda Anadolu Üniversitesi'ne de yeni bir imaj kazandıracaktır. Anadolu Üniversitesi toplumumuzda, genelde sadece uzaktan eğitim veren bir kurum olarak algılanmaktadır. Uzaktan eğitim programlarının değişik üniversitelerce verilmeye başlanması ve böylece çeşitlenmesi, bu programları rekabete

açacağı için desteklenmelidir. Halen Açıköğretim Fakültesi bünyesinde birçok sertifika programı vardır. Bu programlar desteklenmeli, çeşitlendirilmeli ve sayıları artırılmalıdır. Dahası, lisansüstü düzeydeki program sayısı artırılmalıdır.

Açıköğretim sınavları, çoktan seçmeli yani test yöntemi ile yapılmaktadır. Öğrencilerde kompleks düşünme becerilerinin gelişebilmesi için, diğer ölçme yöntemleri de kullanılmalıdır. Ayrıca, diploma ve sertifika vermede alternatif ölçme metotları da kullanılmalıdır. Özellikle doğrudan piyasanın ihtiyaçlarına dönük çalışan kimi Amerikan üniversitelerinde (örneğin, Western Governors University) uygulanan model kullanılabilir. Bu modelde, sertifika verme, istenen bilgi ve becerilerin portfolyo, test, proje, ödevler vs. yoluyla değerlendirilmesine dayanır. Bu modelde kimi öğrenciler bazı dersleri almak zorunda kalırken bazıları zaten daha önce üniversite dışında edindikleri bilgi ve becerileri ortaya koyarak sertifika alabilmektedirler. Bu model işlerlik kazanırsa, yeterli bilgi sahibi kişiler yıllarca bir programda okumadan sertifika sahibi olarak istihdam edilebilirler.

6. Bölüm

# SONUÇ VE ÖNERİLER

Ulus-devlet ile birlikte ortaya çıkan modern üniversite, kendisine ulus-devlet tarafından verilen desteğin karşılığı olarak, milli kültür, kalkınma ve ilerlemeye önemli hizmetlerde bulunmuştur. Yirminci yüzyılda, üniversite kurumu ile toplum ve endüstri arasındaki ilişkiler geliştirilmiş ve başarılı uygulamalara imza atılmıştır. Ulus-devletin en önemli kurumlarından olan üniversite, ulus-devletlerin zayıfladığı küreselleşme süreciyle birlikte, devlet, toplum ve piyasa ile olan ilişkilerini yeniden ele almakta ve kendine yeni roller biçmektedir. Üniversiteler çağın meydan okumalarına cevap verebilmek ve güncel ihtiyaçları karşılayabilmek için sürekli kendilerini yenilemek zorunda kalmaktadırlar. Üniversite kavramının yeniden belirlenmesi; üniversitelerde idari yapı ve işleyişin yeniden yapılandırılması; katılımcı, hesap verebilir, sorumlu bir üniversite anlayışının egemen kılınması; artan öğrenci sayısına mukabil ortaya çıkan kaynak sıkıntısı; harçların artırılması; yükseköğretimde ticarileşme; rekabetçi bir dünya pazarında yükseköğretim kurumlarının varlığını sürdürebilmesi ve yeni eğitim teknolojilerinin kullanılması gibi kavram, konu ve sorunlar dünya ölçeğindeki yükseköğretimde sıklıkla karşımıza çıkmaktadır.

Üniversiteler artık ulusal sınırlarının dışına çıkmakta, uluslararası şirketler gibi birden çok ülkede faaliyet gösterebilmektedirler. Uzak ülkelerde kurdukları şubelerle ve çevrimiçi (online) eğitimle birlikte birçok üniversite, dünya pazarına açılmış ve bu pazarda rekabet etmeye başlamıştır. Milyonlarca öğrenci, kendi ülkelerinde

ikamet ederek İnternet üzerinden başka ülkelerdeki üniversitelerin programlarına ya da bir başka ülkede öğrenci olarak yüzyüze eğitime dayalı programlara devam etmektedir. ABD ve Avrupa ülkeleri arasında yabancı öğrenci çekme yarışı artmıştır. Bugün Körfez ülkelerinde birçok Amerikan üniversitesinin şubeleri vardır. Benzer şekilde, çok sayıda Amerikan üniversitesi, Çin ve Uzak Doğu Asya'da şubeler açmış veya uzaktan eğitim vermektedirler. Bu süreçle birlikte, ülkeler ve yükseköğretim kurumları arasında karşılıklı işbirliği artmış, ortak anlayışlar geliştirilmiş, nitelikli işgücünün hareketliliği sağlanmış ve yükseköğretim kurumlarının ek kaynak temin etme arayışı belirginleşmiştir.

Türkiye'de yükseköğretim ciddi sorunlar ve fırsatlarla karşı karşıyadır. Yükseköğretimle ilgili konularda geleceğe yönelik istikrarlı, tutarlı ve sürdürülebilir politikaların oluşturulması gerekmektedir. Eğitimin niteliği, yükseköğretime erişim, yükseköğretimde fırsat eşitliği, yükseköğretimin finansmanı, yabancı öğrenci ve öğretim üyesi sayısını artırma, yükseköğretimle toplum ve ekonominin ilişkilerinin geliştirilmesi, üniversite özerkliği ve akademik özgürlük gibi konular, önümüzdeki yıllarda Türkiye'yi meşgul etmeye devam edecektir. Bu konulara dönük etkin çözümler bulunması, Türkiye için önemli fırsatlar doğuracaktır.

Türkiye'de gerek liseden yükseköğretime geçiş gerekse yükseköğretimde bölümler arası geçiş, oldukça katı kurallara bağlıdır ve bu nedenle, kimi vatandaşlarımız başka ülkelerde eğitimi tercih etmektedirler. Üniversitelerimizde istenen nitelikte eğitim verilmediği için, çok sayıda yetenekli genç öğrenci ve bilim adamı, yurt dışında okumayı ve çalışmayı tercih etmektedir. Akademik özgürlük ve özlük hakları konusundaki sorunlar, Türkiye'yi öğretim üyeleri için cazip kılmamaktadır. Türkiye kendi iç toplumsal sorunlarını etkili bir şekilde çözemediği ve çatışma halinde yaşadığı için, eğitimin niteliğini artırmaya dönük çalışmaları sürekli ertelemektedir. Öğrenci kaynaklarına ve nitelikli öğrencilere sahip olma konusunda ülkeler arasında yaşanan rekabet ortamında Türk üniversiteleri, politikalarını, sadece yerli öğrenciler üzerine değil aynı zamanda dış ülkelerden çekecekleri nitelikli öğrenciler üzerine de yapmak zorundadırlar.

Türkiye'de üniversitelerin topyekûn olarak yapısal bir değişim ve dönüşüm ihtiyacı duyduğu, bu bağlamda yükseköğretimle ilgili yasal düzenlemelerin yeniden hazırlanması gerektiği, yükseköğretimde başta rektörler olmak üzere her düzeyde yöneticilerin atanmasıyla ilgili ilkelerin dünya standartlarında objektif ölçütlere göre yeniden oluşturulması gerektiği sürekli tartışılmaktadır. Dünyanın hiçbir ülkesinde üniversitelere yapılacak yönetici atamaları Türkiye'deki kadar tartışma konusu değildir. Diğer ülkelerle karşılaştırıldığında Türkiye'de yükseköğretimin yapısı Avrupa'dan çok Anglo-Sakson ülkeler örnek alınarak düzenlenmeye çalışılmıştır. Ancak örnek alınan ülkelerle karşılaştırıldığında Türkiye'de, son derece merkeziyetçi ve tek adam anlayışına dayalı bir örgüt ve yönetim yapısı oluşturulmuştur. Her ne kadar yükseköğretimde çeşitli düzeylerde kurullar yer alsa da, bu kurullar görüş bildiren kurullar olmaktan öteye gidememekte, çoğu kez yöneticilerin verdiği kararları meşrulaştırma mekanizmalarına dönüşmektedirler. Ayrıca yine örnek alınan ülkelerin aksine, bu kurullarda sadece belirli bir akademisyen grubundan temsilciler yer almakta olup, öğretim elemanlarını, idari personeli ve öğrencileri temsil eden üyeler yer almamaktadır. Rektör ve diğer yöneticilerin, örnek alınan ülkelerin aksine, bir kurula veyahut heyete hesap vermesi gerektiği fikri oluşmamıştır. Kurullar, profesyonel hiyerarşide yöneticilerin altında yer almakta olup, bu kurullarda yöneticilerin inisiyatif ve gölgesi ağır basmaktadır.

Türkiye'de öğretim üyeleri özerkliği, kendi idarecilerini kendilerinin seçmesi olarak algılamışlardır. Oysa özellikle Avrupa ülkelerinde yükseköğretimden sorumlu Eğitim Bakanı, üniversiteler üzerinde etkin bir role sahiptir. Örnek alınan Batı ülkelerinin aksine Türkiye'de, toplumun demokratik yollarla seçtikleri, rektör atamalarında yetkili değildir. Mili Eğitim Bakanının, üniversiteler ve Yükseköğretim Kurulu üzerinde doğrudan bir belirleyiciliği yoktur. İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki mütevelli heyeti veya yönetim kurullarının üyelerinin çoğu, üniversite mensubu olmayan kişilerdir. ABD kamu üniversitelerinin mütevelli heyetinde kimlerin yer alacağı, genellikle seçimle göreve gelen eyalet valisi tarafından (veya bizzat halk tarafından seçimle) belirlenir. Türkiye'de sanıldığının aksine, üniversitenin özerklik adına kendi kendini yönetmesi

şeklinde bir uygulama dünyada yoktur. Türkiye'de üniversite özerkliğinin yanlış anlaşılması, üniversitenin topluma karşı hesap vermez tavrını güçlendirmiştir.

Üniversitelerde her türlü personel istihdamı, rektörlerin isteğine ve inisiyatifine göre gerçekleşmektedir. Özellikle akademik personel istihdamında ulusal ve kurumsal düzeyde beklenen ölçütler ve öncelikler geliştirilememiştir. Yükseköğretim programları, toplum ve piyasanın ihtiyaçları temelinde açılmaktan ziyade, plansız ve rastgele açılmaktadırlar. Üniversiteler arası alanlar ve disiplinler arası ortak araştırmalar, istenen düzeyde değildir. Araştırmalarda ülkenin ihtiyaçları göz ardı edilmekte; araştırmalar, genelde, yayın yapmak için bir araç olarak kullanılmaktadır. Üniversitenin devlet kurumları, sanayi ve toplum ile ilişkileri çok zayıftır. Yükseköğretimde yaygın olarak kullanılan öğretim yöntemleri, etkin olmaktan çok uzaktırlar. Üniversiteler, üniversite önünde yıllarca bekleyen yüz binlerce öğrenciye karşı duyarsız kalmışlardır.

Türkiye'de öğretim üyeleri bizzat kendi içlerinde, farklılıklara karşı hoşgörülü olma kültürünü geliştirememişlerdir. Üniversite idarecilerinin ve öğretim üyelerinin bir kısmı, yasakçılığın en büyük savunucuları olmuş ve akademik özgürlüğün kısıtlanması gerektiğini açıkça ifade etmişlerdir. Demokratik sürece yapılan hukuk dışı müdahaleler, en başta kimi öğretim üyesi ve üniversite idarecileri tarafından alkışlanmıştır. Üniversitelerde farklı düşünen ve bunu yazılı ya da sözlü olarak ifade eden akademisyenler cezalandırılmaktadır. Rektörlerin geniş yetkilerle donatılması ve buna karşılık, geniş yetkileri dengeleyecek bir hesap verme mekanizmasının olmaması, öğretim üyelerini rektör karşısında güçsüz kılmıştır. Üniversiteler arasında öğretim üyesi hareketliliği çok az olup, birçok akademisyen lisans ve lisansüstü eğitimini gördüğü üniversiteden öğretim üyesi olarak emekli olmaktadır.

Türkiye'de yükseköğretimin en zayıf olduğu alanlardan biri, yaşam boyu öğrenme anlayışının yeterince gelişmemiş olmasıdır. Üniversiteler, adeta 18–25 yaş arasındaki gençlere hitap eden ve yetişkin nüfus ile hiçbir şekilde diyalogu olmayan kurumlar görüntüsündedir. Hâlâ çevrimiçi lisans ve yüksek lisans programı olmayan birçok üni-

versitemiz bulunmaktadır. Üniversiteler finansal yönden bütünüyle devlete bağımlı olup, kamu kaynaklarıyla varlıklarını sürdürmeye çalışmaktadırlar. Üniversitelerin mal, hizmet veya patent üreterek ya da bağışlar, yardımlar, ulusal ve uluslararası proje ortaklıkları gibi yollarla sağladıkları ek gelirler sınırlıdır. Başta rektörler ve dekanlar olmak üzere üniversite yöneticilerinin, devletten üniversitelere daha çok kaynak ayrılmasını talep etmek yerine, toplum ve sanayiyle ilişkilerini geliştirerek, alternatif kaynak arayışlarına yönelmeleri bir zorunluluk olarak görünmektedir. Keza, yönetici seçme süreçlerinde yöneticilerin bu konudaki nitelik ve projelerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Türkiye yükseköğretimi, bütün eksiklik ve sorunlarına rağmen, günden güne büyümekte ve gelişmektedir. Özellikle yükseköğretim kurum ve öğrenci sayısında yıllar itibariyle sürekli bir gelişme söz konusudur. Gerek devlet gerekse vakıf yükseköğretim kurumları sayısındaki artış, bütün yasal ve pratik sınırlılıklarına rağmen, kurumsal farklılaşma ve çeşitlenmeyi de beraberinde getirmektedir. Ancak bu gelişme ve iyileşmeler, dinamik bir sosyo-ekonomik yapıya ve büyük bir genç nüfusa sahip olan Türkiye'nin ihtiyaçlarını karşılama hususunda yeterli değildir. Her yönüyle uluslararası rekabete açılan Türkiye'nin gerek insan kaynakları açısından gerekse sosyal ve siyasal yenilikler ve dönüşümler açısından, üniversitelerden beklentileri yüksektir. Aşırı merkeziyetçi bir yükseköğretim sistemi, düşük öğrenci sayısı, üniversite dışı paydaşları dinlemeyen bir üniversite yönetimi ve memurlaştırılmış bir akademik kadroyla Türkiye'nin yeni bir yüzyılda açılım yapması beklenemez.

### *6.1. Yükseköğretimin Üst Yönetimi*

1. 1982 Anayasasının yükseköğretimle ilgili maddeleri ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, yürürlüğe girdiği andan itibaren tartışmaların odağında olmuştur. Yeni bir anayasal ve yasal düzenlemenin zorunlu olduğu konusunda yaygın bir kanaat vardır. Yeni düzenleme, üniversitelerin kurumsal özerkliğini artırmalı, üniversiteyi topluma hesap verebilir kılmalı, akademik özgürlüğü genişletmeli ve adem-i merkeziyetçi bir yükseköğretim sistemini esas almalıdır.

2. Yükseköğretim konusu, dünyada anayasal bir konu olarak ele alınmamaktadır. Almanya, ABD, Fransa, İsveç, Belçika, Danimarka, Hollanda ve Japonya gibi ülkelerin anayasalarında, ya yükseköğretim konusuna hiç yer verilmemiş ya da akademik özgürlüğün teminat altında olduğuna dair kısa bir ibareye yer verilmiştir. Türkiye'de yükseköğretimin yönetimi, anayasal bir konu olmaktan çıkarılmalı ve yasal düzenlemelere bırakılmalıdır.

3. YÖK'ün yapısı, mali özerklik, hesap verebilirlik ve üniversiteye giriş sistemi gibi yükseköğretimle ilgili konularda neler yapılması gerektiği hususunda toplumda önemli bir uzlaşı vardır. Bu uzlaşı, yükseköğretimi daha işler bir biçime dönüştürmek için bir fırsat olarak görülmelidir. Yükseköğretimde yapılacak düzenlemeler, bu uzlaşı üzerine inşa edilmelidir.

4. YÖK, yükseköğretimde stratejik planlamadan, kalite güvencesi mekanizmaları oluşturulmasından ve üniversiteler arası eşgüdümden sorumlu olmalıdır. Üniversitelerin mütevelli heyetleri, bütün üniversitelere dönük bir çerçeve yasa ve varsa ilgili üniversiteye dönük bir yasa dâhilinde, üniversitelerin genel gidişatını tayin edebilmelidir. Böylece, üniversitelerin özerk bir şekilde kendi politikalarını tespit edip uygulamalarına izin verilmelidir.

5. Geçtiğimiz yıllarda YÖK, YÖK Başkanları, rektörler ve üniversiteler hakkında medyada çıkan haberlerin büyük çoğunluğu, eğitim ve bilim konusuna ait değil, daha çok siyasi süreçler ve ideolojik tartışmalarla ilgilidir. Bu durumun ortaya çıkmasında hem basının tutumu hem de YÖK Başkanları ve rektörlerin tutumu etkili olmuştur. Dünyanın hiçbir ülkesinde yükseköğretim bu derece tartışmalı değildir ve yükseköğretim sisteminin ana aktörleri bu derece siyasileşmemişlerdir. YÖK ve üniversiteler, kurumsal olarak bu derece siyasallaşmaktan kaçınmalıdırlar ve üniversitelerdeki eğitim ile bilimin gelişmesi için yapılması gereken çalışmalara odaklanmalıdırlar.

6. YÖK'ün varlığı devam etmeli fakat yetkilerinin önemli bir kısmı (örneğin, rektör adaylarının ve dekanların belirlenmesi, program

açılmasına izin verilmesi, vb.) doğrudan üniversitelere ve her bir üniversite için belirlenecek olan mütevelli heyetine devredilmelidir. Rektör, doğrudan mütevelli heyet tarafından atanmalı ve heyete hesap vermelidir. Çeşitliliği teşvik etmek için, her bir üniversitenin nasıl yönetileceği, o üniversite için hazırlanacak yasa ve yönetmeliklere bırakılmalıdır.

7. Gelişmiş üniversiteler mütevelli heyeti sistemine geçer geçmez, rektör belirleme yetkisi heyete bırakılmalıdır. Gelişmekte olan üniversitelerde heyet sistemi olgunlaşana kadar, geçici bir alternatif olarak, heyet üç rektör adayı belirleyip Cumhurbaşkanına sunabilir; Cumhurbaşkanı da bu adaylardan birini rektör olarak atayabilir. Her halükarda, mevcut sistemdeki rektörlük seçimlerine son verilmeli ve rektörün belirlenmesinde YÖK'ün yetkileri kaldırılmalıdır.

8. Dekan adayları, senatonun belirleyeceği bir komite tarafından, öğretim üyeleri, idari personel ve öğrencilerin görüşleri de dikkate alınarak belirlenmelidir. Aday o fakültede profesör olabilecek nitelikte olmalıdır. Adaylar arasından rektör bir seçim yapmalı ve bu seçim, mütevelli heyetin onayına sunulmalıdır.

### *6.2. Kurumsal Yönetim*

9. Rektörlerin akademik konulardaki yetkileri, üniversite ve fakülte kurullarıyla ve senatoyla paylaşılmalıdır. Üniversite içinde, her düzeyde kurulların karar verme yetkisi artırılmalıdır. Üniversitenin idari özerkliğinin olmazsa olmaz şartı, rektörlerin yetkilerinin üniversite dışında mütevelli heyet ile üniversite içinde ise kurullarla dengelenmesidir.

10. Yükseköğretim kurumları arasında farklılaşmaya gidilmelidir. Tek tip üniversite modeli, toplumun yeni ve farklı ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Bazı üniversitelerin uluslararası araştırmaya yoğunlaşması, bazılarının ise öğretime ve bölgesel araştırmaya yoğunlaşması teşvik edilmeli ve desteklenmelidir. Köklü yükseköğretim kurumlarının bir kısmı sadece lisansüstü eğitime yoğunlaşmalıdır. Bu, ülkenin araştırmacı ve öğretim üyesi ihtiya-

cını karşılama hususunda yardımcı olacağı gibi, daha kaliteli bir lisansüstü eğitim verilmesine de imkân sağlayacaktır.

### *6.3. Atama ve Akademik Yükseltmeler*

11. Üniversitelerin öğretim üyesi ihtiyacı göz önüne alındığında, ders ve öğretim elemanı alternatiflerinin çoğaltılması gerektiği açıktır. Üniversitelerin ders çeşitliliği ve öğretim elemanı ihtiyacı, akademisyen kökenli olmayan, alanında bağımsız çalışmalar gerçekleştirmiş kişilerin üniversite bünyesinde ücretli olarak istihdam edilmesi yoluyla karşılanabilir. Bu, hem üniversitenin ders programını çeşitlendirecek hem de üniversiteye dinamizm katacak bir uygulama olarak desteklenmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.

12. Doçentliğe yükseltmede halen yürürlükte olan sistem olumludur ancak sistemin geliştirilmesi gerekmektedir. Hakem belirlenmesinde ve değerlendirmelerde şeffaflık ve nesnellik artırılmalıdır. Yükseltmede esas olarak akademik yayınlar ölçü kabul edilmektedir. Öğretim etkinlikleri ve araştırma projeleri gibi hususların da ek olarak değerlendirilmeye katılması, öğretim üyeleri ve üniversiteler arasında farklılaşmaya ve uzmanlaşmaya imkân verecektir.

### *6.4. Akademik Özgürlükler*

13. Öğretim üyelerinin, bağımsız araştırmayla elde ettikleri verileri ifade etme ve öğretme hakkı güçlendirilmelidir. Bu konuda hükümet, yargı, basın ve üniversite mensuplarına önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle, toplumun tüm kesimleri, akademik özgürlükten yana bir tutum takınmalıdırlar.

14. Öğretme özgürlüğünün tamamlayıcısı öğrenme özgürlüğüdür ve bu konuda iyileştirmelere ihtiyaç vardır. Yükseköğretim kurumlarında her türlü ideolojik ve siyasi davranış, cezalandırılabilmektedir. Dahası, öğrencilerin öğrenme özgürlüğü, kılık kıyafet konusundaki uygulamalarla ve fırsat eşitsizlikleriyle kısıtlanmıştır.

15. Yükseköğretimin mevcut amaçları, evrensel ilkelerden uzaktır ve öğrencileri "terbiye" etmenin bir aracı olarak kullanılmaktadır.

Yükseköğretimin temel amacı, öğrencilerin bağımsız düşünmelerine imkân sunmak olmalıdır.

### *6.5. Üniversite Giriş Sistemi ve Kapasite Artırımı*

16. Meslek liselerine uygulanan katsayı uygulaması, fırsat eşitliğini hiçe saymakta ve toplumumuzda alışık olmadığımız bir kast sistemi oluşturmaktadır. Katsayı uygulaması ve Ortaöğretim Başarı Puanının ağırlıklandırılması, bireysel başarı yerine okul türlerini ödüllendirmekte veya cezalandırmaktadır. Lise türü ne olursa olsun başarılı öğrencilerin üniversiteye gidebilmesi kolaylaştırılmalıdır.

17. Üniversite giriş sistemi yeniden düzenlenirken, bütün ilgililer dinlenmeli, öğrencilerin mağdur olmaması için, düzenlemelere bir planlama dâhilinde kademe kademe geçilmelidir.

18. Öğrenci Seçme Sınavında ve üniversiteye giriş sisteminde iyileştirme için, Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK ahenkli çalışmalı ve eğitimi bütüncül bir sistem olarak ele almalıdırlar. Üniversite giriş sistemi, gelir durumu daha iyi olan aileler lehine çalışmaktadır.

19. Lisede verilen eğitimi güçlendirmek ve böylece yükseköğretime gelen öğrencilerin daha nitelikli olmaları için, lise müfredatıyla tam olarak uyumlu ve merkezi olgunluk sınavları getirilmelidir. Olgunluk sınavları getirilirse şayet, üniversite giriş sınavı, lise bilgilerini ölçmekten ziyade, öğrencinin yükseköğretime ne derece hazır olduğunu ölçen bir başarı ve genel yetenek sınavına dönüştürülebilir.

20. Yükseköğretimde okullaşma oranları OECD ortalamalarının çok altında olduğu ve bu alanda büyük bir talep olduğu için, yükseköğretimde kapasite artışı zorunludur. Kontenjan artırımını önümüzdeki yıllarda da gerçekleştirebilmek için stratejiler geliştirilmelidir. Bölüm 3'te ele alınan Polonya ve Çin örnekleri 10–15 yıl içerisinde yükseköğretimde okullaşma oranlarının çok iyi düzeylere çıkarılabileceğini göstermiştir. Üniversiteler, yükseköğretimdeki okullaşma oranlarını artırma hususunda çekingen

davranmamalı ve hükümet, üniversitelerin fiziki ve beşeri altyapısını günlendirmeye dönük çalışmalara destek olmalıdır. Üniversitelerin kültürel ve mekânsal olarak da güçlü bir yapıya sahip olması, öğrencilerin aldıkları eğitimin niteliğine olumlu bir katkı sağlayacaktır.

21. Bir başına kontenjan artırımı, üniversite giriş sınavındaki yığılmayı dağıtmayacaktır. Bu yığılmanın dağıtılabilmesi için, genel olarak kalitenin artırılması ve böylece daha az tercih edilen program ve üniversitelerin cazip kılınması zorunludur.

22. Üniversite sınavını kazanan öğrencilerin önemli bir kısmı kayıt yaptırmamakta ve yeniden sınava girmektedir. Bir üniversite programını kazanan öğrencilerin, yeniden sınava girmelerini engellemek için, üniversitelerin kalitelerinin artırılması zorunludur. Ayrıca, programlar arası geçiş yapabilmek kolaylaştırılmalı ve üniversite giriş sınavına girmeden farklı bir programa geçişin yolu açılmalıdır.

### *6.6. Vakıf Üniversiteleri ve Özel Üniversiteler*

23. Yükseköğretimde kapasite artırımı için, vakıf üniversitelerinde okuyan öğrencilerin toplam öğrenciler içerisindeki oranı % 5'lerden % 20'lere çıkarılmalıdır. Vakıf üniversitelerinin büyük şehirler dışında da açılmaya başlanması önemli bir gelişmedir ve desteklenmelidir.

24. Kâr amaçlı veya değil, tamamen özel üniversitelerin kurulmasının önündeki anayasal engeller kaldırılmalıdır. Böyle bir düzenleme, misyonları, kuruluş gerekçeleri, yönetim tarzları, personel rejimi, eğitim tarzları ve içerikleri alabildiğine farklı yükseköğretim kurumlarının kurulmasına imkân verecektir. Ayrıca, hem üniversitelerde okuyacak öğrenci sayısının artırılmasına yardımcı olacak hem de üniversiteler arasındaki rekabeti artıracaktır. Özel üniversiteler mezunlarını piyasada istihdam edebilmek için, toplum ve piyasa ile sağlam ilişkiler kurmak zorunda kalacaklardır. Bu ise, Türkiye'de üniversite ile toplum ve piyasa arasındaki ilişkilerin gelişmesini tetikleyecektir.

### *6.7. Mali Konular*

25. OECD ülkelerinin çoğu, ayrıntılı kalemler üzerinden bütçeleme yerine, torba bütçe uygulamasına geçmiştir. Türkiye'nin de bu uygulamayı başlatması, üniversitelerin mali özerkliklerinin artırılması hususunda faydalı olacaktır. Yükseköğretim kurumları 3–5 yıllık eylem planları hazırlamalı ve bu planları YÖK ve Maliye Bakanlığı gibi kuruluşların onayına sunmalıdır. Üniversitelere ayrılacak ödenekler, eylem planlarını esas alan sözleşmelere göre belirlenmelidir. Fransa'da olduğu gibi sözleşme süresinin sonunda, bağımsız ajanslar, üniversitelerin eylem planlarındaki hedeflere ulaşıp ulaşmadıklarını değerlendirmelidirler. Üniversiteler mali konularda tümüyle şeffaf olmalı ve üniversitelere ödenek sağlayan kurumlara karşı hesap vermelidirler. Öğrenci sayısı ve mezun sayısı gibi girdi ve çıktılar, ödenek belirlenmesinde önemli ölçütler olmalıdır.

26. Türkiye'nin yükseköğretim süresi boyunca bir öğrenci için yaptığı ortalama toplam harcama, OECD ülkeleri arasında son sıradadır. Yükseköğretim ödenekleri artırılmalıdır.

27. Üniversitelerin kaynaklarını etkili ve verimli kullanmalarını sağlayacak mekanizmalar kurulamamıştır. Üniversitelerarası ve fakülteler arası büyük farklılıklar vardır. Sözgelimi, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı açısından fakülteler arasında büyük bir farklılık bulunmaktadır. Benzer şekilde, öğrenci başına yapılan harcamalarda üniversiteler arasında ciddi bir fark söz konusudur. Bu farklılıklar, makul düzeylere çekilmelidir.

28. Yükseköğretimde kapasite artırımının koşulu olan öğretim üyesi sayısını artırmak için, doktora ve yüksek lisans eğitimini özendiren ve öğretim üyeliği mesleğini cazip kılan teşviklerin uygulanması gereklidir. Başarılı öğretim üyeleri ve üniversiteler performanslarından dolayı ödüllendirilmelidirler. Böyle bir politika, yurt dışındaki bilim insanlarının Türkiye'ye gelmesine, dolayısıyla beyin göçünün azalmasına ve yeni beyinlerin ülkeye kazandırılmasına katkıda bulunacaktır.

### *6.8. Üniversite ile Toplum ve İş Dünyasının İlişkileri*

29. Üniversiteler toplumla ilişkilerini geliştirmelidirler. Üniversiteler, eğitimsel, sosyal ve sportif tesislerini, kamunun azami istifadesine açmalıdırlar. Özellikle sürekli eğitim merkezleri, yaşam boyu eğitim amacı doğrultusunda etkinleştirilmeli ve halkın tüm kesimleri üniversitelerden rahatlıkla faydalanabilmelidirler. Üniversiteler, toplum yararı için partner kuruluşlara üniversiteyi açarak dış ilişkilerini geliştirmelidirler. Devletin ve toplumun üniversitelerdeki araştırmalara olan talebini canlı tutmak, araştırmaların değer kazanması açısından önemlidir.

30. Üniversitelerin iş dünyasının taleplerini iyi analiz edememesi, mezunlarının iş bulmasını zorlaştıran bir etmendir. Üniversite eğitimi ile iş dünyasının ihtiyaçları arasında bir ahenk kurulamadığı için, bir yanda büyüyen ekonominin nitelikli insan gücü ihtiyacı söz konusuyken öte yanda işsiz yüz binlerce üniversite mezunu vardır. Üniversiteler yeni programlar açarken ve müfredatlarını güncellerken, iş dünyasının ihtiyaçlarını belirlemeli ve bu ihtiyaçlar temelinde adımlar atmalıdırlar. Meslek eğitiminin, piyasanın güncel ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için değişiklikler yapılmalı ve iş dünyasının, MYO'lardaki eğitimin belirlenmesinde etkin bir rol alması sağlanmalıdır.

31. YÖK, üniversiteler ve iş dünyası arasında üst düzeyde bir "Yükseköğretim-İş Dünyası İşbirliği Forumu" kurulmalı ve bu forum, YÖK ve üniversitelere meslek eğitimi konusunda tavsiyelerde bulunmalıdır.

32. Üniversitelerin toplum ve sanayi ile olan ilişkilerini geliştirmek için üniversite ve fakülte düzeyinde "Danışma Kurulları" oluşturulmalıdır.

33. Öğretim üyelerinin toplum ve iş dünyasıyla ilişkilerini güçlendirmelerini teşvik için, döner sermaye mevzuatı yeniden düzenlenmelidir. Öğretim üyelerinin, uzmanlık alanlarıyla ilgili işleri mesai saatleri dışında serbestçe yapmalarına izin verilmelidir. Bu, öğretim üyeliğini daha cazip kılacaktır.

34. Akademik araştırmaların nihai amacı uygulamak olmasa da, bu araştırmaların ekonomik kalkınma ve sanayi açısından önemi büyüktür. Üniversiteler, lisanslama, patent alma, teknoloji transferi ile üniversite ve sanayi ilişkileri gibi konularda dünyadaki ilişkileri yakından izlemelidirler.

### *6.9. Eğitimde Kalite ve Değerlendirme*

35. Öğretim üyeleri, pedagoji ve araştırma konusunda sistematik bilgi sahibi değillerdir. Öğretim üyeleri, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek öğretim yöntemleri ve teknolojisi, ölçme ve değerlendirme, program ve materyal geliştirme, eğitim psikolojisi, akademik yayın yapma, öğretim üyesinin sorumlulukları, idari görevler vb. hususlarda eğitim almalıdırlar. Öğretim üyeliğine hazırlayıcı böylesine kapsamlı bir eğitimin sistematik olarak verilmesi, üniversitelerdeki eğitimin ve araştırma kalitesinin artırılmasına yardımcı olacaktır.

36. Yükseköğretim kurumlarını periyodik olarak iç ve dış değerlendirmeye tabi tutacak bağımsız kalite ve değerlendirme ajanslarının kurulmasına ihtiyaç vardır. Ajans değerlendirmelerinin halka açık olması, rekabeti artırıcı bir teşvik unsuru olacaktır.

37. Yükseköğretimle ilgili (yükseköğretim alanında dünyadaki gelişmeler, üniversite giriş sistemi, finansman, yükseköğretimde izlenecek stratejiler, vb.) konular üzerine bilimsel araştırmalar yapacak araştırma merkezleri kurulmalıdır.

### *6.10. Açıköğretim ve Sürekli Eğitim*

38. Açıköğretim, yüzyüze eğitim veren programları kazanamayan öğrencilerin seçmek zorunda olduğu bir eğitim yolu olmaktan ziyade, hayat boyu öğrenim çerçevesinde mesleki bilgilerini güncellemek isteyen kişilerin seçtiği bir yol olmalıdır. Açıköğretimde yeni bilgisayar teknolojilerinin kullanılması desteklenmeli ve sürdürülmelidir. Birçok üniversitede uzaktan eğitimin denenmesi, çeşitliliği ve rekabeti artıracağından olumlu bir gelişmedir ve desteklenmelidir.

39. Açıköğretim Fakültesi, kendi kararlarını kendisi veren bağımsız bir üniversiteye dönüştürülmelidir. Böylece, bir imaj değişikliğine gitmesi mümkün olacaktır. Yeni kurulan üniversitenin adı, Açık Üniversite olabilir.

40. Sürekli eğitimin insan kaynaklarını geliştirmedeki rolü göz önüne alınarak, seminer, konferans, çalıştay vs. serileri, hem açıköğretim fakülteleri hem de Sürekli Eğitim Merkezleri eliyle düzenlenebilir. Kamu yararını gözeterek düzenlenecek bu tür kısa süreli etkinlikler, üniversitenin toplumun bütün kesimlerine hizmet sunmasının pratik bir yoludur.

### *6.11. Uluslararasılaşma*

41. Küreselleşmenin neden olduğu değişimler, yükseköğretimi uluslararası açılıma ve rekabete zorlamaktadır. Bu nedenle, evrensel doğasına uygun biçimde üniversitelerin kapılarını dış dünyaya açmaları gerekmektedir.

42. Türkiye'nin küresel ve bölgesel düzeyde iddialı üniversite eksikliği vardır. Türkiye, yabancı öğrenci sayısını artırmaya dönük stratejiler geliştirmelidir. Örneğin, ülkemizde okuyan burslu yabancı öğrenci sayısı artırılmalıdır. Ayrıca, iddialı üniversitelerde, Batılı ülkelerden gelmesi muhtemel öğrenciler için ucuz ve kaliteli eğitim fırsatı sunulabilmelidir. Türkiye özellikle akademik özgürlük ve özlük hakları konusundaki sorunlarını hızla aşmalı ve gerek yurtdışındaki Türk ve gerekse yabancı öğretim üyeleri için bir cazibe merkezi olmaya çalışmalıdır.

# KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi: M. Ö. 1000 – M. S. 2008*. Ankara: Pegem Akademi.

Aktay, Y. (2006). Türkiye'de eğitim bir Maxwell cini olacak mı? *Muhafazakâr Düşünce*, *3*(6).

Albornoz, O. (1991). Autonomy and accountability in higher education. *Prospects*, *21* (2), 204-213.

Altbach, P. G. (1999). Patterns in higher education development. P. G. Altbach, R. O. Berdahl & P. J. Gumport (Ed.), *American higher education in the twenty-first century* içinde (s. 15-37). Baltimore: Johns Hopkins University.

Asalıoğlu, İ. (2003). Üniversitelerde yabancı dilde eğitim kaldırılmıyor. *Zaman Gazetesi*, 25 Şubat.

Aynî, M. A. (2007). *Darülfünun tarihi*. İstanbul: Kitabevi.

Baert, P., & Shipman, A. (2005). University under siege: Trust and accountability in the contemporary academy. *European Societies, 7*(1), 157-185.

Baker, M. (2007). China's bid for world domination. BBC News, 12 Ağustos 2008'de erişilmiştir: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/7098561.stm

Becher, T. (2000). Higher education in a context of change. B. Moon, S. Brown, & M. Ben-Peretz (Ed.), *Routledge international companion to education* içinde (s. 705–722). New York: Routledge.

Belge, M. (2000). Üniversite ve özerklik. *Radikal Gazetesi*, 29 Nisan.

Bennett, D. C. (2001). Assessing quality in higher education. *Liberal Education*, *87* (2), 40-46.

Berdahl, R. O., Altbach, P. G., & Gumport, P. J. (1999). The contexts of American higher education. P. G. Altbach, R. O. Berdahl, & P. J. Gumport (Ed.), *American higher education in the twenty-first century: Social, political and economic challenges* içinde (s. 1–14). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education. Higher Education, 47 (1), 113-137.

Bilsel, C. (1943). *İstanbul üniversitesi tarihi*. İstanbul.

Birinci, A. (2003). Giriş. A. Birinci (Der.), *Üniversitede ilim ve ahlâk: Cahit Tanyol ve sosyoloji* içinde (s. 9–14). Ankara: Vadi.

Bodenheimer, T. (2000). Uneasy alliance: Clinical investigators and the pharmaceutical industry. *Health Policy Report*, *342* (20), 1539-1544.

Bok, D. (1986). *Higher learning*. Cambridge: Harvard University Press.

Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education*. Princeton University Press.

Bologna Secretariat. (2007). Bologna process. 26 Haziran 2008'de erişilmiştir: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/

Brint, S. (2005). Creating the future: New directions in American research universities. *Minevra, 43*, 23-50.

Brown, J. R. (2000). Privatizing the university: The new tragedy of the commons. *Science*, *290*(5497), 1701-1702.

Charle, C. & Verger, J. (2005). *Üniversitelerin tarihi*. (Çev. İsmail Yerguz). Ankara: Dost.

Collegium. (2004). Collegium news. 4 Mayıs 2009'da erişilmiştir: http://collegium.accunet.org/fall04.pdf

Cook, C. E. (2008). Study abroad for Chinese university presidents: How China is reforming higher education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, *40* (3), 33–39.

Daniel, J. S. (1996). *Mega-universities and knowledge media*. London: Kogan Page.

Denman, B. D. (2005). What is a university in the 21st century? *Higher Education Management and Policy, 17* (2), 1–20.

Department for Education and Skills. (2007). *Bologna process stocktaking report 2007*. London. 19 Ağustos 2008'de erişilmiştir: http://www.dcsf.gov.uk/london-bologna/uploads/documents/6909-BolognaProcessST.pdf

Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye'de ve dünyada yükseköğretim yönetimi*. Ankara: Meteksan.

Dougherty, K. (2004). Financing higher education in the United States. 19 Nisan 2007 tarihinde erişilmiştir: http://www.tc.columbia.edu/centers/coce/pdf_files/c9.pdf

DPT (2000). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı. Yükseköğretim özel ihtisas komisyonu raporu*. Ankara. Erişim tarihi 12 Mart 2008, web adresi: http://ekutup.dpt.gov.tr/egitim/oik550.pdf

DPT (2007). *Dokuzuncu kalkınma planı (2007-1013). Yükseköğretim özel ihtisas komisyonu raporu*. Basılmamış taslak rapor.

Duan, X.-R. (2003). Chinese higher education enters a new era. *Academe*, *89* (6), 22-28. 28 Haziran 2008'de erişilmiştir: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3860/is_200311/ai_n9304718

Duderstadt, J. J. (2000). *A university for the 21st century*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Duderstadt, J. J. (2008). Higher education in the 21st century: Global imperatives, regional challenges, national responsibilities and emerging opportunities. L. E. Weber & J. J. Duderstadt (Ed.), *The globalization of higher education* içinde (s. 195-206). Paris: Economica.

Duderstadt, J. J., & Wulf, W. (Ed.). (2002). *The impact of information technology on the future of the research university.* Washington, D.C.: National Academy Press.

Duesterhaus, A. P. (2002). Board of trustees, college and university. *Encyclopedia of Education* içinde (s. 191-2). New York: Macmillan Reference Books.

Durand-Prinborgne, C. (1992). France. B. R. Clark & G. R. Neave (Ed.), *The Encyclopedia of Higher Education* (dört cilt) içinde (s. 217-224). Oxford: Pergamon.

Ergin, O. N. (1940). *Türkiye Maarif Tarihi*, C. II. İstanbul.

Ergüder, Ü. (2008). Recommendations. Barblan, A., Ergüder, Ü. & Gürüz, K., *Higher education in Turkey: Institutional autonomy and responsibility in a modernising society*. (Case studies by the Manga Charta Observatory for Fundamental University Values and Rights.) içinde (s. 155-205). Bologna: Bononia University Press.

Eurydice. (2007a). *European glossary on education. Volume 5: Decision-making, advisory, operational and regulatory bodies in higher education*. Brussels.

Eurydice. (2007b). *Focus on the structure of higher education in Europe 2006/07. National trends in the Bologna process*. Brussels.

Eurydice. (2008). *Higher education governance in Europe: Policies, structures, funding and academic staff*. Brussels.

Finn, C. E. (1998). Today's academic market requires a new taxonomy of colleges. *Chronicle of Higher Education, 44* [January 9], B4-B5.

Fulton, O., vd. (2007). *OECD reviews of tertiary education: Poland*. OECD. 16 Haziran 2008'de erişilmiştir: http://www.eng.nauka.gov.pl/_gAllery/31/80/3180/OECD_Tertiary_Reviews_POLAND_2007.pdf

Gade, M. L. (1991). The United States. P. G. Altbach (Ed.), *International Higher Education: An Encyclopedia* (İki cilt) içinde (s. 1081-1096). New York: Garland.

Gaehtgens, P. (2007). Almanya'nın yükseköğretim alanındaki deneyimleri. *Uluslararası Yükseköğretim Konferansı* içinde (s. 121-128). Yükseköğretim Kurulu: Ankara.

Gardiner, L. F. (1994). *Redesigning higher education: Producing dramatic gains in student learning.* ASHE-ERIC Higher Education Report No. 7. Washington, DC.

Geiger, R. L. (1999). The ten generations of American higher education. P. G. Altbach, R. O. Berdahl, & P. J. Gumport (Ed.), *American higher education in the twenty-first century: Social, political and economic challenges* içinde (s. 38–69). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Geiger, R. L. & Sa, C. M. (2008). *Tapping the riches of science: Universities and the promise of economic growth*. Cambridge: Harvard University Press.

Gregorian, V. (2005). Six challenges to the American university. R. H. Hersh & J. Merrow (Ed.), *Declining by degrees: Higher education at risk* içinde (s. 77–96). New York: Palgrave Macmillan.

Gumport, P. (2000). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. *Higher Education, 39*, 67–91.

Günay, D. (2008). Vakıf üniversitesi statüsü ile kalite güvencesi ve akreditasyon ilişkisi. İ. Bircan (Ed.), *Türkiye'nin 2023 vizyonunda vakıf üniversiteleri* içinde (s. 264–275). Ankara: Atılım Üniversitesi Yayınları.

Gürüz, K. (2008). Recommendations. Barblan, A., Ergüder, Ü. & Gürüz, K., *Higher education in Turkey: Institutional autonomy and responsibility in a modernising society*. (Case studies by the Manga Charta Observatory for Fundamental University Values and Rights.) içinde (s. 130-154). Bologna: Bononia University Press.

Hammond, T. H. (2002). Herding cats in university hierarchies: The impact of formal structure on decision-making in American research universities. To be presented at the conference on "Governance in Higher education" Cornell University, June 4-5, 2002. 19 Ağustos 2008'de erişilmiştir: http://www.ilr.cornell.edu/cheri/conferences/upload/2002/chericonf2002_04.pdf

Hatakenaka, S. (2006). *Higher education in Turkey for 21st century: Size and composition*. World Bank.

Hatakenaka, S. (2007). Japon yükseköğretim politikası. *Uluslararası Yükseköğretim Konferansı* içinde (s. 136-143). Yükseköğretim Kurulu: Ankara.

Hatipoğlu, M. T. (2000). *Türkiye'de üniversite tarihi*. Ankara: Selvi Yayınevi.

Hatipoğlu, M. T. (2007). *Karikatür üniversite*. Ankara: Selvi Yayınevi.

Hebel, S. (2004). State regents: Should they be elected or appointed. *The Chronicle of Higher Education*, *51*(8), A1.

Huisman, J. (2003). *Higher education in Germany*. Center for Higher Education Policy Studies. Erişim tarihi 27 Şubat 2008, web adresi: http://www.utwente.nl/cheps/documenten/germany.pdf

Iram, Y. (1992). Israel. B. R. Clark & G. R. Neave (Ed.), *The Encyclopedia of Higher Education* (dört cilt) içinde (s. 343–3355). Oxford: Pergamon.

İpşirli, M. (1997). Osmanlı Devleti'nde kazaskerlik (XVII. yüzyıla kadar), *Belleten*, *61* (232), 597–700.

Kafadar, O. (2000). *Türkiye'de kültürel dönüşümler ve felsefe eğitimi*. İstanbul: İz.

Kalman, M. (2007). Israel's latest conflict: Paying for higher education. *The Chronicle of Higher Education*, *54* (14), A27–8.

Keohane, N. O. (2006). *Higher ground: Ethics and leadership in the modern university*. Durham: Duke University Press.

Knapp, L. G., Kelly-Reid, J. E. Whitmore, & Miller, E. (2007). *Employees in postsecondary institutions, Fall 2005, and salaries of full-time instructional faculty, 2005–06 (NCES 2007–150)*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Erişim tarihi 18 Şubat 2008, web adresi: http://nces.ed.gov/pubs2007/2007150.pdf

Korkut, H. (2001). *Sorgulanan yüksek öğretim*. Nobel: Ankara.

Kyvik, S. (2004). Structural changes in higher education systems in Western Europe. *Higher Education in Europe*, *29*(3), 393-409.

Labi, A. (2006). European higher education falling behind, report warns. *The Chronicle of Higher Education*, *52* (29), A52.

Lane, J.-E. (1991). Sweden. P. G. Altbach (Ed.), *International Higher Education: An Encyclopedia* (İki cilt) içinde (s. 811-824). New York: Garland.

Löfgren, K. (2005). Validation of the Swedish university entrance system: Selected results from the VALUTA-project 2001-2004. EM No: 53. Umeå University. Erişim tarihi 11 Ağustos 2008, web adresi: http://www.umu.se/edmeas/publikationer/pdf/Em%20no%2053.pdf

Lucas, C. L. (1996). *American higher education: A history*. New York: St. Martin's Griffin.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2007). *17. Millî Eğitim Şurası*. Ankara.

Makdisi, G. (1989). Scholasticism and humanism in classical Islam and the Christian West, *Journal of the American Oriental Society, 109* (2), 175-182.

MAZLUMDER İnsan Hakları İhlallerini İzleme Komisyonu. (2001). *YÖK'ün insan hakları ihlalleri raporu. Ocak 1998-Mayıs 2001*. Ankara.

MEGEP & İŞKUR. (2005). *İş piyasası ve beceri ihtiyaçları incelemesi 2005*. Ankara. 12 Haziran 2008'de erişilmiştir: http://www.megep.meb.gov.tr/indextr.html

Mikhail, S. (2006). *The new tertiary education institutions in Turkey: Options for reform of the Meslek Yuksek Okulus (MYOs)*. World Bank.

Ministry of Education. (tarihsiz). Higher education in China. 28 Haziran 2008'de erişilmiştir: http://www.moe.edu.cn/english/higher_h.htm

Morhman, K. (2003). *Higher education reform in mainland Chinese universities: An American perspective*. Erişim tarihi 13 Mart 2008, web adresi: http://www.sais-jhu.edu/Nanjing/downloads/Higher_Ed_in_China.pdf

Mumcu, A. (1977). *Ankara Adliye Hukuk Mektebi'nden Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ne (1925 – 1975)*. Ankara.

Mutluer, M. K. (2008). *Türkiye'de yükseköğretimin başlıca sorunları ve sorunlara çözüm önerileri*. Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı: Ankara.

Naumann, J. & Krais, B. (1991). German Federal Republic. P. G. Altbach (Ed.), *International Higher Education: An Encyclopedia* (İki cilt) içinde (s. 685-707). New York: Garland.

Oba, J. (2005). Higher education in Japan: Incorporation of national universities and the development of private universities. Seminer makalesi. 6 Ağustos 2008'de erişilmiştir: http://www.tr.emb-japan.go.jp/T_04/Education.pdf

OECD. (2003). *Education Policy Analysis*. Paris: OECD. 29 Şubat 2008 tarihinde erişilmiştir: http://www.oecd.org/dataoecd/0/20/35747684.pdf

OECD. (2004). Survey of higher education systems. Erişim tarihi 22 Şubat 2008, web adresi: http://www.oecd.org/dataoecd/41/59/32503573.PDF

OECD. (2007). *Education at a glance 2007: OECD indicators*. Paris: OECD.

Okçabol, R. (2007). *Yükseköğretim sistemimiz*. Ankara: Ütopya.

Ortaylı, İ. (2008). *İmparatorluğun en uzun yüzyılı*. İstanbul: Timaş.

Özipek, B. B. (2003). Akademik özgürlüğün anlamı ve gerekliliği. B. B. Özipek (Ed.), *Teorik ve Pratik Boyutlarıyla İfade Hürriyeti* içinde (s. 187–207). Ankara: Liberal Düşünce Topluluğu.

Peters, M. A. (2007). Higher education, globalisation and the knowledge economy: Reclaiming the cultural mission. *Ubiquity*, 8 (18). 10 Ocak 2008'de erişilmiştir: http://www.acm.org/ubiquity/views/pf/v8i18_peter.pdf

Pollmark. (2003a). *Yükseköğretim araştırması öğretim elemanı raporu*. Ankara.

Pollmark. (2003b). *Üniversite öğrencileri eğitim araştırması*. Ankara.

Pollmark. (2003c). *Üniversiteye giriş ve yükseköğretim reformu araştırması*. Ankara.

Raşid, R. (2005). *Klasik Avrupalı modernitenin icadı ve İslam'da bilim*. (Ed. B. S. Gür) Ankara: Kadim.

SESRIC. (2008). *Education: Prospects and challenges in the OIC member countries.* Statistical, Economic and Social Research and Training Centre for Islamic Countries: Ankara.

SESRTCIC. (2007). *Academic rankings of universities in the OIC countries: A preliminary report*. Statistical, Economic and Social Research and Training Centre for Islamic Countries: Ankara.

Sindley, E. C. & Patrick, W. J. (1998). Quality assurance in American and British higher education: A comparison. *New Directions for Institutional Research*, 99, 39-56.

Swedish National Agency for Higher Education. (2008). Higher education system. 6 Temmuz 2008'de erişilmiştir: http://www.doktorandhandboken.nu/highereducation.4.44aba2dc11030072f75800081814.html

Szczepanski, J. (1992). Poland. B. R. Clark & G. R. Neave (Ed.), *The Encyclopedia of Higher Education* (dört cilt) içinde (s. 570-577). Oxford: Pergamon.

Şentop, M. (2005). *Osmanlı yargı sistemi ve kazaskerlik*. Klasik: İstanbul.

TBMM. (1993). *TBMM Başkanlığı'na bazı kurum ve kuruluşlarca verilmiş ve ayrıca TBMM'deki siyasi partilerin Anayasa değişikliğine ilişkin hazırlık çalışmaları ve taslak metinler*, Ankara.

Tekeli, İ. (2007). Cumhuriyet öncesinde üniversite kavramının ortaya çıkışı ve gerekleştirilmesinde alınan yol. N. K. Aras, E. Dölen & O. Bahadır (Ed.), *Türkiye'de üniversite anlayışının gelişimi 1861-1961* içinde (s. 19-51). Ankara: TÜBA.

Tekeli, İ. & İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

TEPAV. (2007). *Higher education and the labor market in Turkey*. World Bank.

The Council for Higher Education. (2006). About the council. 28 Haziran 2008'de erişilmiştir: http://www.che.org.il/english/template/default.asp?maincat=1

The National Center for Educational Statistics. (2007). Digest of education statistics: 2006 [NCES 2007-017]. Erişim tarihi 21 Şubat 2008, web adresi: http://nces.ed.gov/programs/digest/d06/

The Quality Assurance Agency for Higher Education. (2006). *UK higher education in China*. QAA: Mansfield. 3 Ağustos 2008'de erişilmiştir: http://www.qaa.ac.uk/reviews/international/china06/overview.pdf

The State Accreditation Committee. (2006). The state accreditation committee. 3 Ağustos 2008'de erişilmiştir: http://www.pka.edu.pl/www_en/index.php

Tilak, J. B. G. (2004). Higher education between the state and the market. UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge (1-3 December 2004). 7 Eylül 2008'de erişilmiştir: http://portal.unesco.org/education/en/files/36529/11006126893Colloquium_-_December_04_-_Tilak.doc/Colloquium%2B-%2BDecember%2B04%2B-%2BTilak.doc

TÜBA. (1996). *TÜBA'nın yükseköğretimle ilgili görüşü*. 3 Haziran 2008'de erişilmiştir: http://www.tuba.gov.tr/duyuru.php?id=55

TÜBA. (2003). *Yeni yükseköğretim yasa tasarısı taslağı üzerine Türkiye Bilimler Akademisi Konseyinin görüşleri*. 3 Haziran 2008'de erişilmiştir: http://www.tuba.gov.tr/duyuru.php?id=31

TÜBA. (2006). *Türkiye'de doktora eğitiminin durumu üzerine görüşler*. Ankara.

TÜBA. (2008). *Türkiye'de doktora eğitiminin iyileştirilmesine yönelik öneriler*. Ankara.

TÜİK. (2008). *Haber bülteni*. Sayı: 9 (21 Ocak 2008). Ankara.

Türkiye Barolar Birliği. (2001). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasa önerisi*, 2.Basım, Ankara: TBB.

Türkiye Barolar Birliği. (2007). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasa önerisi,* Geliştirilmiş Gerekçeli Yeni Metin, 4.Baskı, Ankara: TBB.

Tunç, S., Tanrıkulu, C., Karakuşoğlu, S., & Karakuş, A. (2001). *YÖK raporu*. MAZ-LUMDER İstanbul Şubesi.

U.S. Department of Education. (2006). *A test of leadership: Charting the future of U.S. higher education*. Washington, D.C.

Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı devletinin ilmiye teşkilatı*. Ankara.

Williams, J. (2006). The pedagogy of debt. *College Literature*, 33 (4), 155-169.

Wittrock, B. (1993). The modern university: The three transformations. S. Rothblatt & B. Wittrock (Ed.), *The European and American university since 1800* içinde (s. 303-362). Cambridge.

World Bank. (2008). *Turkey-Higher education policy study. Volume 1: Strategic directions for higher education in Turkey*. Report No: 39674 – TU. World Bank.

Yaman, S. (2005). *Türkiye'de akademik özgürlük ve üniversite özerkliği tartışmaları: 1993 Darülfünun örneği*. Basılmamış yüksek lisans tezi. Gazi üniversitesi: Ankara.

Yielder, J., & A. Codling. (2004). Management and leadership in the contemporary university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *26* (3), 315-328.

YÖK & Sağlık Bakanlığı. (2008). *Türkiye sağlık insangücü durum raporu*. Ankara.

YÖK. (2006). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi taslağı*. Ankara: T. C. Yükseköğretim Kurulu.

YÖK. (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: T. C. Yükseköğretim Kurulu.

Zaharia, S. (2002). A comparative overview of some fundamental aspects of university management as practiced in several European countries. *Higher education in Europe, 27* (3). 301–311.

EK–1

# BAZI YÜKSEKÖĞRETİM RAPORLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Yükseköğretimdeki sorunlar ve yapılması gerekenler hakkında önemli bir uzlaşı vardır (bkz. **Tablo 12**). Sözgelimi, üniversitelerdeki mali özerkliğin artırılması gerektiği yönünde bir fikir birliği vardır. Benzer şekilde, Yükseköğretim Kurulunun yetkilerinin azaltılması, üniversite giriş sisteminin yeniden yapılandırılması ve üniversiteleri hesap verebilir kılmak gibi hususlarda da dikkat çeken bir uzlaşma söz konusudur. Yükseköğretime dair bunca uzlaşının olması, yükseköğretimde değişiklik yapmak için büyük bir fırsattır.

**Tablo 12:** Yükseköğretim hakkındaki bazı raporların karşılaştırması

| | Finansal Yapı | Denetim ve Kalite | Yükseköğretim Sistemi ve YÖK | Öğrenci Seçme Sistemi |
|---|---|---|---|---|
| **DPT: 8. Kalkınma Planı (2000–2005)** | Torba bütçe uygulamasına gidilmeli.<br>Yeni finansman kaynakları geliştirilmeli. Katkı payları yükseköğretimin finansman kaynağı haline getirilmeli. | Akreditasyon, uyumlaştırma ve rekabeti geliştirme konularında düzenleme yapılmalı. Performans ölçümüne dayalı bir model geliştirilmeli. | YÖK yerine "Yükseköğretim Eşgüdüm Kurulu" kurulmalı.<br>YÖK'ün yaptırım gücü azaltılmalı, denetleme gücü artırılmalı.<br>Üniversiteler araştırma ağırlıklı ve eğitim-öğretim ağırlıklı olarak ikiye ayrılmalı. | ÖSYM, yeniden örgütlenmeli ve bağımsız bir kurum statüsüne kavuşturulmalı.<br>Ortaöğretim yeniden yapılandırılmalı. |
| **TÜSİAD: Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması** | Torba bütçe uygulamasına gidilmeli. Maddi imkânı olan öğrenciler için eğitim paralı hale getirilmeli. | Bilim Etik Kurulu kurulmalı. Kurul, yükseltme ve atamalarda kuruma karşı meslektaş itirazlarını da incelemeli. | Yükseköğretim yasası çerçeve yasa olmalı. YÖK'e koordinasyon ve denetim görevi verilmeli.<br>Anayasa'nın 130 ve 131. maddeleri, yeniden düzenlenmeli.<br>Üniversitelerin yönetimi her üniversite için tespit edilecek yönetmeliklere bırakılmalı. | |
| **DPT: 9. Kalkınma Planı (2007–2013)** | Torba bütçe uygulamasına gidilmeli.<br>Bütçedeki harcama yetkisi üniversite yönetimlerinde olmalı. Yükseköğretim kurumları kendi kaynaklarını yaratacak bir düzenlemeye ve yapıya kavuşturulmalı. | Sürekli karşılaştırma ve kıyaslama yapılmalı. | 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu yerine çerçeve bir kanuna ihtiyaç vardır.<br>Üniversitenin yerleşkesinin bulunduğu yerde mevcut yerel yönetim organları başta olmak üzere sivil toplum örgütlerinin temsilcilerinden oluşan bir kurul/konsey oluşturulmalıdır. | ÖSS, fırsat eşitliğine imkân tanıyacak şekilde yeniden düzenlenmeli.<br>ÖSS'ye ilişkin YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığının mutabakata vardıkları özgürlükçü bir düzenleme yasalaşmalı. |
| **YÖK: Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi** | Üniversitelere ayrılan kaynak miktarı artırılmalı, çeşitlendirilmeli ve etkin kullanılmalı. Üniversitelere mali özerklik verilmeli. | Performans ölçümüne dayanan, rekabet ve farklılaşmaya imkân verilmeli. Saydamlık ve hesap verebilirlik ilkesi oturtulmalı. | Üniversiteler özerk bir yapıya kavuşturulmalı. YÖK ve ÜAK varlığını devam ettirmeli.<br>YÖK'ün koordinasyon ve denetleme görevi olmalı.<br>Yükseköğretim Genel Kurulu 21 üyeden oluşmalı. 11 üye ÜAK tarafından, 5 üye Bakanlar Kurulu ve 5 üye de Cumhurbaşkanı tarafından belirlenmeli. | Hukuk, mühendislik ve tıp gibi fakültelere iki aşamalı bir sınavla girilmeli. Yüksekokul ile bazı fakültelere giriş ÖSS benzeri bir sıralama sınavı ile yapılmalı. Lise son sınıflara bitirme sınavı 10. sınıflarda ise alan belirleme ve yönlendirme sınavı getirilmeli |
| **Dünya Bankası: Türkiye'de Yükseköğretim için Stratejik Yönelimler** | Maddi olanakları yeterli olan öğrenciler için eğitim paralı hale getirilmeli. | Üniversiteler rekabet edebilir bir düzeye getirtilmeli.<br>Kurumsal ve finansal esneklik, hesap verebilirlikle bağlantılı olmalı. | Üniversiteler toplumun ve ekonominin ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde düzenlenmeli.<br>Eğitim ve araştırma ağırlıklı olmak üzere ikiye ayrılmalı.<br>YÖK, ikiye ayrılmalı, meslek yüksekokulları başka bir elden yönetilmeli. | Bölgeler arası ve cinsiyetler arası fark ortadan kaldırılmalı.<br>ÖSS, lise öğrencilerinin neyi öğrendiğini ölçmeli. Özel ders ve dershane gerekliliği azaltılmalı. |

# DİZİN

1402'likler 133.
147'ler 131.

Açıköğretim 24, 62, 166, 178, 184, 187, 196, 204-206, 221-222.
Akademi 42, 44-45, 102, 109, 127 ,132, 164.
Akademik özgürlük 15-16, 20, 22, 25, 36, 38, 41, 47-51, 55-56, 79, 95-96, 111, 115 ,134, 139, 144, 147, 175-177, 210, 212-214, 216, 222.
Alman idealistler 44.
AOBP 181, 191.
Avrupa Birliği 16, 23, 38, 47, 81-82, 109-110, 140.
Avrupa Kredi Transferi Sistemi 84.
Avrupa Üniversiteler Birliği 81.
Avrupa Yükseköğretim Alanı 81-83.

Bayh-Dole Yasası 67.
Bergen Toplantısı 82.
Berlin Üniversitesi 45-46.
Beytu'l Hikme 42.
Bilgi ekonomisi 34, 63, 68.
Bilgi toplumu 57.
Bilimsel özerklik 48, 138, 143, 147-148.
Bologna 41-43, 80-84, 102-103, 201, 205.

CNAA 73.

Darülfünun 126-130, 150.
Demokrasi 22.
Devlet üniversitesi 51, 54-55, 93, 117, 135-136, 139, 143-146, 166, 168, 170, 172, 185, 195-196.
DPT 36, 163, 172, 175, 180, 187, 195-196, 199-200.
Dünya Bankası 119.

Ekonomik kalkınma 19, 24, 57, 64, 79, 221.
ENIC 80.
ENQA 84, 105, 115.

Fırsat eşitliği 15, 17-18, 22, 34, 36, 94, 178, 181, 210, 217.

G. I. Bill 89, 182.
Girişimci üniversite 74.
*Grandes Écoles* 104.
Graz Deklârasyonu 82.

Hesap verebilirlik 17, 20, 23, 33, 49, 52-53, 57, 81, 93, 116, 164, 209, 213-214, 233.

İdari özerklik 47, 78, 111, 129, 137, 146, 215.
İkinci Dünya Savaşı 47, 56, 59, 89-90, 93, 95, 110, 182.
İstanbul Üniversitesi 126, 130-131, 133, 149-150.

Kalite güvencesi 16, 21, 38, 63, 73-74, 79, 82-84, 87, 98, 102-103, 105, 108, 110, 112, 115, 117-118, 121, 202, 214.
Katsayı 18, 165, 181, 191-193, 217.
Küreselleşme 25, 33-34, 41, 45, 47, 56, 58, 196, 209, 222.

Lisanslama 19, 198, 221.
Lizbon Konseyi 81.
Londra Toplantısı 82.

Mali özerklik 15, 23, 33, 47-48, 52, 102, 111, 164, 167, 172-173, 214, 219, 233.
Mega-üniversite 62.
MEGEP 198-199.
Mesleki eğitim 43, 57, 59, 92, 146, 193, 198.
Morrill Land-Grant Yasası 88.
Müşavirler Heyeti 170-171.
Mütevelli Heyeti 20-21, 49, 55, 73, 79, 92, 96-97, 106, 114, 131, 168-170, 172, 211, 215.
MYO 185, 187, 189, 196-199, 220.

NARIC 80.

OECD 16-17, 23, 38, 41, 53-54, 71-80, 101, 109, 115-117, 169, 172-173, 178, 182, 189, 201-203, 205, 217, 219.
Olgunluk sınavı 103-104, 180-181, 217.
Öğrenme özgürlüğü 48, 177, 216.
ÖSS 177-178, 180-181, 191.
ÖSYM 174, 180, 190.
Özel üniversite 23, 33, 61, 64, 66, 75, 91, 93, 111, 115, 117, 188-189, 218.
Özerklik 17, 19, 48-49, 51, 53-55, 63, 74, 78-79, 81, 90, 103, 130, 136, 142-145, 147, 150, 171, 173, 211.
Özgürlük 48, 55-56, 135, 160.

Pedagojik formasyon 19, 200-201.
Piyasa 19, 45, 47, 50-52, 60, 63-64, 66-67, 69, 76-79, 91, 102, 166, 170, 187, 189, 196-199, 201, 206, 209, 212, 218, 220.
Phoenix Üniversitesi 61.
Prag Konferansı 81.

Rekabet 15, 18, 23-25, 34, 36, 58, 60-61, 63, 66-68, 72, 80-81, 83, 91, 93, 102, 116, 119-121, 181, 187-188, 205, 209-210, 213, 218, 221-222.

Salamanca Kongresi 81.
Sorbonne Deklârasyonu 81.
Sürekli eğitim 24, 75, 77, 195, 220-222.

TBMM 21, 143, 169.
Teknoloji transferi 19, 24, 77, 198, 221.
Torba bütçe 23, 52, 76, 105, 117, 172-173, 219.
TÜBA 164, 174-175, 193-195.
TÜSİAD 141-142, 168, 173, 182, 187.
Ulusal Öğrenci Konseyi 84.
*Universitas* 43.
Uppsala Konferansı 82.

Üniversite giriş sınavı 17, 22, 111, 115, 165, 177-181, 186-187, 191, 201, 204, 217-218.

Vakıf üniversitesi 22, 55, 66, 111, 133, 139, 147, 166, 188-189, 199, 218.

Yenilik 16, 34-35, 38, 44, 50, 55, 59, 67-68, 107, 126, 144, 213.
YÖK 17, 21-24, 35-37, 54-55, 72, 138-139, 149, 160, 163-168, 170-175, 177-180, 182-187, 189, 191, 193-195, 198, 200, 203-204, 214-215, 217, 219-220.
Yükseköğretim Kanunu 15, 20, 36, 132, 157, 171, 175, 213.
Yükseköğretim Kurulu 17, 20, 35-36, 111-112, 114-115, 138-140, 144-146, 148, 159-160, 163-164, 167, 171, 174, 182, 211, 233.
Yüksek Öğretim Kurulu 132, 139, 154-156.

Yükseköğretime önem veren ülkelerde bilim, teknoloji ve insangücü bakımından ciddi ilerlemeler kaydedilmiştir. Türkiye'de de toplumsal istikrar ve sürdürülebilir bir kalkınmanın gerçekleşmesinde üniversitelerden çok şeyler beklenmektedir. Ancak yükseköğretimimiz ciddi sorunlarla karşı karşıya olmasına rağmen, bu sorunlar, kapsamlı bir şekilde analiz edilmemiş ve çözüm odaklı çalışmalar yetersiz kalmıştır.

Ülkemizde yükseköğretim tartışmaları, çoğunlukla, siyasal ve ideolojik ayrışmaların ve iktidar kavgalarının yansıtıldığı bir çerçevede karşımıza çıkmaktadır. Tartışmaların bu çerçevede sürdürülmesi, yükseköğretimde yapılması gerekenleri gölgelemekte, ötelemekte ve esaslı bir iyileştirmenin önünü tıkamaktadır.

Çeşitli ülkelerin yükseköğretim sistemlerini ve Türkiye yükseköğretimini karşılaştırmalı olarak inceleyen bu çalışma, katılımcı ve eleştirel bir tartışma başlatmayı, yükseköğretimin yeniden yapılandırılması sürecinde neler yapılması gerektiği konusunda stratejik bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Çalışmada, fırsat eşitliği, esneklik, özerklik ve hesap verebilirlik gibi ilkelerin yanında, Yükseköğretim Kurulunun yeniden yapılandırılması, rektörlerin belirlenmesi, yükseköğretime giriş sistemi, üniversite ile toplum ve iş dünyası ilişkileri, eğitimde kalite ve rekabet konuları ele alınmıştır.

SETA
SİYASET, EKONOMİ VE TOPLUM ARAŞTIRMALARI VAKFI

9 786054 023035

Kapak tasarımı: Simurg Creative Arts | www.simurgarts.com