

**T.C.
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU**

**TÜRKİYE’NİN
YÜKSEKÖĞRETİM STRATEJİSİ**

ANKARA -ŞUBAT. 2007

Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanmıştır.

Yayın No: 2007-1

Baskı Sayısı: 6000 Adet

ISBN: 978-975-7912-32-3

Baskı ve Cilt: Meteksan A.Ş.

İÇİNDEKİLER	
ÖNSÖZ	5
SUNUŞ	7
GİRİŞ:	
YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMLERİNDEN BEKLENTİLER: DÜNYA VE TÜRKİYE'DEKİ YENİ EĞİLİMLER	13
1. Dünyada Yükseköğretim Sisteminde Yeni Eğilimler ve Beklentilerdeki Gelişmeler	13
<i>Yükseköğretimde Yığınlaşma (Massification)</i>	14
<i>Yükseköğretimin Küreselleşmesi (Internationalisation)</i>	15
<i>Yükseköğretimin Finansmanı</i>	17
<i>Yükseköğretimde Özelleşme</i>	20
<i>Üniversite Özerkliği (Autonomy) ve Hesap Verilebilirlik (Accountability)</i>	21
<i>Yükseköğretimde Kalite Güvencesi ve Akreditasyon</i>	22
<i>Yükseköğretimin Yönetimi/Yönetişimi (Governance)</i>	25
<i>Üniversite Sistemine İlişkin Yönetişim Yaklaşımlarının Sistem İçinde Az Sayıda Araştırma Üniversitesinin Sivrilmesine Olanak Vermesi</i>	27
2. Avrupa Yükseköğretim Alanının Oluşumu ve Bologna Süreci	27
<i>Avrupa Yükseköğretim Alanının (AYA) Oluşumu</i>	27
<i>Bologna Süreci (Bologna, Prag, Berlin, Bergen Bildirileri)</i>	29
<i>Bologna Sürecinin Değerlendirilmesi</i>	30
3. Türkiye'nin Yükseköğretim Sisteminden Beklentileri Nasıl Geliyor	34
<i>Demografik Geçiş Sürecindeki Değişmeler ve Ortaya Çıkan Fırsat Penceresi</i>	34
<i>Türkiye'nin Gelişme Açıkları ve Bu Açıkların Kapatılması Konusundaki Beklentiler</i>	37
<i>Araçsal Olmayan Yükseköğretim Talebi</i>	40
BÖLÜM I:	
TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNİN BUGÜNKÜ YAPISI VE PERFORMANSI	43
1. Kurumların Yapıları, Yapısal Farklılaşmaları ve Mekansal Dağılımları	43
Tarihsel Gelişim	43
<i>Günümüzdeki Yapının Tanıtılması</i>	45
<i>Öğrencilerin Örgütlenmesi ve Öğrenci Konseyi</i>	51
<i>Varolan Yapının İşletilmesi Sırasında Yaşanan Sorunlar</i>	52
2. Türkiye'de Yükseköğretimin Finansmanı	57
<i>Türkiye'nin Yükseköğretim Sisteminin Finansal Akımlarının Yasal Çerçevesi</i>	57
<i>Türkiye'de Yükseköğretimin Finansmanının Niceliksel Yeterliliği Üzerine</i>	62
3. Türkiye'de Orta Öğretim Sisteminin Arzı ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavları	68

<i>Ortaöğretimde Okullaşma Oranları ve Arzın Nicelik ve Nitelik açısından Değerlendirilmesi</i>	68
<i>Öğrenci Seçme Sınavının Gerekçesi ve Geçirdiği Aşamalar</i>	73
<i>Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) Neyi Ölçüyor? Hangi Ağırlıkla Neyi Başarmak İstiyor?</i>	75
<i>Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sisteminin (ÖSYS) Gerçekleştiremedikleri</i>	75
<i>Üniversiteye Başvuru ve Yerleştirme</i>	76
<i>Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçişin Bir Seçme Sınavıyla Yapılmasının Yarattığı Yan Etkiler</i>	80
4. Türkiye'de Yükseköğretim Sisteminin Performansı	85
<i>Türkiye'nin Yükseköğretim Sisteminin Öğretim İşlevi Açısından Performansı</i>	85
<i>Türkiye'de Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Konusundaki Mevcut Durum ve Yeni Gelişmeler</i>	101
<i>Öğretim Üyesi Yetiştirme Yaklaşımları</i>	105
<i>Türkiye'deki Üniversitelerindeki Eğitim Fakülteleri ile Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinin Performansındaki Gelişmeler</i>	108
<i>Türkiye'nin Yükseköğretim Sisteminin Araştırma İşlevi Açısından Performansı</i>	112
<i>Türkiye'nin Yükseköğretim Sisteminin Kamuda Sağladığı Güven ve Sunduğu kamu Hizmeti Açısından Performansı</i>	120
<i>Türkiye'nin Yükseköğretim Sisteminin İçten Değerlendirilmesi</i>	121
<i>Öğrencilerin Üniversitedeki Performansı ve Karşılaştığı Sorunlar Üzerine Değerlendirmeler</i>	124
<i>Türkiye Yükseköğretim Sisteminin Fırsat Eşitliğini Gerçekleştirmeye Duyarlılığı</i>	124
STRATEJİYE GEÇİŞ	
TÜRKİYE'NİN YÜKSEKÖĞRETİM STRATEJİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE GÖZÖNÜNE ALINACAKLAR	131
1. Yükseköğretim Stratejisinin Çözmeye Yöneleceği Stratejik Önemdeki Sorunlar	131
2. Yükseköğretimde Stratejik Hedeflerin Belirlenmesinde Gözönünde Tutulması Gereken Dört Farklı Mantık	134
3. Strateji Tasarımında Kullanılabilecek Araçlar ve Yaklaşımlar	137
BÖLÜM II:	
TÜRKİYE İÇİN YÜKSEKÖĞRETİM STRATEJİSİ	141
1. Türkiye için Yükseköğretim Vizyonu	143
Eğitim Vizyonu	143
<i>Bilgi Üretimi ve Araştırma İşlevine İlişkin Vizyon</i>	145
<i>Yükseköğretimin Kamu Hizmeti Üretimi için bir Vizyon Önerisi</i>	146
2. Türkiye'de Yükseköğretim Konusunda Stratejik Hedefler	148
3. Orta Öğretimden Yükseköğretime Geçiş Süreci için Öneriler	153

<i>Tüm Eğitim Sisteminde Yapılacak Düzenlemelerle Çözüm Arayışları</i>	154
<i>Üniversiteye Geçişte Yeni Sınav ve Yerleştirme Önerisi</i>	156
4. Yükseköğretim Sisteminin Yönetim Yapısı için Stratejik Seçmeler	159
5. Eğitim Fakültelerinin Performansının Geliştirilmesi İçin Stratejik Seçmeler	168
6. Türkiye'nin Yükseköğretim Sisteminde Yüksekokulların , Meslek Yüksekokullarının ve Önlisans Programlarının Yeniden İlişkilendirilmesi Konusunda ki Stratejik Seçmeler	169
7. Üniversitede Etik Değerler Üzerine Temel Seçmeler	175
8. Yaşam ve Yönetim Kültürü Üzerine Stratejik Seçmeler	178
9. Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Konusunda Stratejik Seçmeler	182
10. Yükseköğretimde Sorumluluk, Denetim ve Disiplin Hukukuna İlişkin Düzenlemeler	183
11. Yükseköğretim Sisteminin Toplumun ve Emek Piyasasının Gereksinmelerine Duyarlılığının Artırılması	185
12. Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Bilgisiyle Donatılması Konusunda Stratejik Seçmeler	188
13. Eğitimde Yeni Yaklaşımlar ve Teknolojilerden Yararlanma Stratejileri	189
14. Türkiye'nin İnsan Sermayesindeki Doktora ve Sonrası Eğitimli İşgücünü Hızla Arttırmak için Stratejik Seçmeler	191
15. Öğretim Üyelerinin Atamaları ve Terfilerinde ve Kendilerini Geliştirmelerini Sağlamakta İzlenecek Yollar	195
16. Öğretim Üyelerinin Yaşam Standardının Yükseltilmesi ve Özlük Haklarının Geliştirilmesi için Stratejik Seçmeler	198
17. Yükseköğretimin Akademik Kadroları Dışındaki Personel Kapasitesini Geliştirme Stratejisi	200
18. Yükseköğretimin Finansmanı Konusunda Stratejik Seçmeler	201
SON VERİRKEN	205

EKLER

Ek.1 Okullaşma Oranlarının Arttırılmasının Türkiye'nin İnsan Sermayesine Yapacağı Katkılar Konusundaki Senaryolar	209
Ek.2 5467 Sayılı Yasayla Kurulan 15 Üniversite Hakkında Bilgiler	212
Ek.3 2004-2005 Yılında Üniversitelerin Öğrenci Sayıları	213
Ek.4 Türkiye'de Üniversitelerin Teknopark Girişimlerinin Gelişmişlik Aşamaları	215
Ek.5 Öğrenci Konseylerinin Örgütlenme Şemaları	217
Ek.6 2004 Yılı Kesin Hesabına Göre Yükseköğretimde Öğretim Alanlarına Göre Öğrenci Başına Cari Harcamalar ve Öğrenci Harçlarının Karşılaştırmaları	218
Ek.7 Öğretim Yılı ve Okul Grubuna Göre Okullaşma Oranları	220
Ek.8 Yıllara Göre Orta Öğretim Kademesindeki Öğrenci Sayıları	221

Ek.9	2003-2004 Öğretim Yılında Okul Türlerine Göre Mezun Olan Öğrenci Sayıları	222
Ek.10	Türkiye'nin Öğretim Kalitesi Konusunda Uluslararası Karşılaştırmalar	223
Ek.11	Yükseköğretime Başvuran ve Yerleştirilen Aday Sayılarının Gelişimi	225
Ek.12	2005 Yılında ÖSYS'ye Başvuruların Kaçınıcı Başvurusu Olduğu	226
Ek.13	ÖSYS-2005'de Lise ve Meslek Lisesi Öğrencilerinin Yükseköğretime Yerleştirilme Bilgileri	227
Ek.14	2005-ÖSYS'ye Başvuru Durumlarına Göre Yerleşme Oranları	228
Ek.15	Yıllara Göre Özel Dershanelerin ve Öğrencilerin Sayısal Gelişimi	229
Ek.16	2005 Yılı Sonu İtibari ile Vakıf Üniversiteleri ve Açık Öğretim Fakültesi Hariç Öğrencilerin Mekansal Dağılımları	230
Ek.17	Yükseköğretim İçinde Uzaktan Öğretimin Payı Konusunda Uluslararası Karşılaştırma	231
Ek.18	Açık Öğretimin Öğrenci ve Mezun Sayılarındaki Gelişmeler	232
Ek.19	2005 Nisan Dönemi TUS Sınavı Puan Ortalamaları, Fakülte/Bölüm Bazında Farklılaşması	233
Ek.20	2005 - ÖSYS Lisans Programlarına Yerleştirilen Adayların Üniversitelere ve Tercihlerine Göre Dağılımı	234
Ek.21	Bilimsel Yayın ve Atıf Sayılarındaki Gelişmeler	236
Ek.22	Yükseköğretim Elemanlarının Maaşlarında Zaman İçindeki Gelişmeler	241
Ek.23	Yükseköğretime Girişte Değişik Ülkelerin Uyguladığı Sistemler	244
Ek.24	İmam Hatip Okullarının Zaman İçindeki Gelişimi ve Bugünkü Durumu Hakkında Bilgiler	246

ÖNSÖZ

“Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi” başlığını taşıyan bu rapor, son yıllarda, yükseköğretim üzerinde yoğunlaşan tartışmalara açıklık getirmeyi amaçlamanın yanısıra, doğrudan yasal düzenlemeden yola çıkılarak yükseköğretim sorununun aşılamayacağı, ya da bir sonuca ulaşmanın mümkün olamayacağı endişesinin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır.

2003 ve 2004 yılları içinde, Üniversitelerarası Kurul içinden bir grup rektörümüz tarafından, Yükseköğretim Kanunu’nda yapılması düşünülen reform çalışmalarına zemin oluşturması amacıyla bir “taslak” hazırlanmıştı. Ancak, taslağın kanunlaşmaması, bizleri, bunun nedenleri üzerinde düşünmeye zorlamıştır. Toplumun bütün kesimlerinin son derece duyarlı ve ilgili olduğu eğitim/öğretim gibi konularda, yapılması düşünülen yasal düzenlemelerde, önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için, geniş kapsamlı bir araştırma yapılması ve bu alanda yapılmış araştırmalardan yararlanılması zorunluluğu vardır. “Stratejik Çalışma” olarak nitelenen böyle bir aşamadan geçmeden ve böyle bir çalışmayla tanışmadan, *reform* olarak adlandırılabilir bir yasal düzenlemenin yapılması mümkün olamazdı. Bir anlamda, gelecekte yapılabilecek yasal düzenlemenin mantığı (*ratio legis*) oluşturulmalıydı. Kanun yapma tekniğinde kullanılan çok eski bir özdeyiş, “**Kanunun mantığı, kanunun ruhudur; kanunun mantığı değişirse, kanun da değişir**” (*ratio legis anima, mutata legis ratione mutatur est*) demektedir. Bu noktadan hareket eden Kurulumuz, pek çok ülkede olduğu gibi, yükseköğretim alanında karşılaşılan sorunları ve gerginlikleri gidermek, “yükseköğretim reformu” üzerindeki sığ tartışmalardan uzaklaşmak, yaşanan sorunları nesnel bir zemine oturtmak için böyle bir çalışmanın yapılmasını uygun görmüştür. Yürürlükteki Yükseköğretim Kanunu üzerinde yapılması istenen değişikliklerle ilgili çalışmaların, 2004 yılı ilkbaharında tıkanmasından sonra, gerek Yükseköğretim Kurulu’na oluşturulan “**Hazırlık Komisyonu**”nun çalışmaları ile, gerekse bu konudaki uluslararası ve yerel boyuttaki konferanslarla, bir tür “ufuk turları” yapabilme fırsatını da yakaladık.

İlk taslak metin; 3 Temmuz 2006 tarihinde, Çankaya’da, Yükseköğretim Kurulu Üyeleri, Üniversitelerimizin Rektörleri ve “Hazırlık Komisyonu” üyelerinin katıldıkları bir toplantıda Sayın Cumhurbaşkanımıza tanıtılmış ve sunulmuş, daha sonra yükseköğretim konularıyla ilgilenmek isteyeceklerin düşüncelerine ulaşabilmek ve çalışmamızı sınavabilmek için, Yükseköğretim Kurulunun Web sayfasında yayınlanarak tartışmaya açılmıştır. Bu aşamada, “Stratejik Çalışma” metninin, bir kanun taslağı olmadığını ve bir kanun metnini okuma mantığı ile de değerlendirilmeyeceğini dile getirdim. Bu çalışma; “**bilginin en büyük güç olduğu**” gerçeği karşısında, bilginin olduğu, yaratıldığı yerlerden biri olan, üniversitelerin “kültürünü” zenginleştirerek, öğretim elemanları, öğrencileri ve

Çalışanları ile gelişmelerini sürdürecekleri huzurlu ve verimli bir ortamı sürekli kılmayı hedeflemektedir. Bu nedenle, rapor, ileride yapılacak yasal düzenlemelere yardımcı olabilecek düşünce ve tartışma zemini hazırlamaktadır. Stratejik alışma taslağının tanıtım ve yayımlanmasından başlayarak, altı aylık bir zaman diliminde, geridnşler de, Hazırlık Komisyonu tarafından değerlendirildikten sonra, ‘‘Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi’’ bir kitap haline gelebilmiştir. Geridnşleriyle çalışmamızı zenginleştiren kişi, kurum ve üniversitelere teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu iki yıllık sürede, daha çalışmaya başlarken, amacımızı kendilerine açıkladığımızda hemen ilgilenen, bizlere sürekli destek veren, teşvik eden, konuşmaları ile bu konuya olan duyarlılığını dile getiren **Cumhurbaşkanımız Sayın Ahmet Necdet SEZER**’e içten teşekkürlerimizi sunmak isteriz. Öte yandan ‘‘Hazırlık Komisyonu’’nda görev alan, özverileri ve sabırları ile huzurlu bir çalışma iklimi oluşturan değerli meslektaşlarıma nasıl teşekkür edeceğimi bilemiyorum. **19 şubat 2007**

Erdoğan TEZİ
Yükseköğretim Kurulu Başkanı

SUNUŞ

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Anayasa'nın 130 ve 131. maddeleri uyarınca kendisine verilen görev ve yetkiler çerçevesinde özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip olan, yükseköğretimi yönlendirmek, planlamak, düzenlemek, yönetmek ve denetlemekten sorumlu tek kuruluş olarak belirlenmiştir.

Bu kurulun görev alanını belirleyen 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun; 6. ve 7. maddeleriyle, Yükseköğretim Kurulu'nun yükseköğretimi kısa ve uzun erimli olarak, bir bütünlük içinde, planlamak, düzenlemek ve denetlemek işlevlerine açıklık getirilmiştir.

1981 yılında Yükseköğretim Kurulu, Türkiye'nin yükseköğretim kurumlarını yönlendirmek amacıyla kurulduğunda, tüm yükseköğretim kuruluşları 27 üniversite içinde toplanmıştı. Kuruluşundan günümüze kadar geçen 25 yılda, Yükseköğretim Kurulu sürekli olarak Türkiye'nin gündeminde önemli bir yer tuttu. Değişik dönemlerde, değişik bakımlardan eleştirildi. Bazı bakımlardan başarılı oldu, bazı sorunları çözmede ise yeterince başarılı olamadı, yeni sorunlarla karşılaştı. Günümüzde Türkiye'nin yükseköğretim sistemi gelişerek, 68 devlet, 25 vakıf üniversitesinden oluşan, toplam 93 üniversite ile, çok daha karmaşık bir duruma gelmiş bulunmaktadır.

Türkiye'nin yükseköğretiminin bu kadar büyümüş ve karmaşıklaşmış olması gerçeği karşısında, Yükseköğretim Kurulu'nun kendisine yasalarla verilmiş olan, yükseköğretim sistemini yönlendirmek görevini yerine getirebilmesi için, müzakere edilmiş ve üzerinde oйдаşma sağlanmış bir stratejik planı geliştirmiş olması gerekirdi. Oysa, kuruluşundan bu yana geçen 25 yıllık sürede Yükseköğretim Kurulu, sadece bir kez, 1991 yılında yükseköğretimi yönlendirmek için bir gelişme planı hazırlamıştır.² Bu plan, Türk Yükseköğretiminin 1992'deki genişlemesini yönlendirmişse de, daha sonraki yıllarda yenilenememiş ve gündemden kalkmıştır. Daha sonraki yıllarda, zaman zaman Yükseköğretim Kurulu yükseköğretimi yönlendirmekte yararlandığı bazı stratejik görüşler geliştirmiş olmasına karşın, ne yazık ki, şimdiye kadar bu görüşlerine toplumda müzakere edilmiş, üzerinde oйдаşma sağlanmış bir stratejik plan olma niteliğini kazandırmamıştır. Bu nitelikte bir stratejik plan eksikliğinin önemli olumsuz sonuçları görülmüş ve Yükseköğretim Kurulu'nu toplumda sürekli tartışılan, eleştirilen bir kurum halinde kalmıştır. Bu eksikliğin, belki bundan da daha olumsuz bir sonucu, yükseköğretimdeki yapının karmaşıklığına ve toplum açısından büyük önemine karşın, bu kuruma yöneltilen eleştirilerin çoğu kez, sığ ve kişi, ya da küçük grup çıkarlarıyla yönlendirilmiş bir düzeyde kalması olmuştur. Yükseköğretim Kurulu'nun **topluma sunduğu çok yönlü ve özenle çalışılmış bir stratejik plan önerisinin olmadığı bir durumda, yükseköğretim üzerindeki tartışmalar yapıcı bir nitelik kazanamamakta, enerji ve zaman kaybının ötesinde bir sonuç doğuramamaktadır.**

Türkiye bunun en yakındaki örneğini, son yıllarda, “üniversite reformu” tartışmalarında yaşadı. Her gündeme geldiğinde, getirilen “üniversite reformu” önerileri üzerinde söylenenler, tarafların beklentilerine cevap veremedi. Son yıllarda, “türban” ve “katsayı” konuları üniversitelerle ilgili tartışmaların öncelikli konuları olmuş ve olmaya da devam etmektedir. “Türban” diye adlandırılan ve “İslamî Simge” haline getirilen, genç kızların örtünme biçiminin, kamusal alanda kullanılmasının yasaklanması ile ilgili bir ön tespit yapmakta yarar

¹ Bu saptama Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesinin 7 Aralık 2005 tarihli 905'inci toplantısında yapılmıştır.

² Bu konuda bkz. TC.Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı: *Yükseköğretim Gelişme Planı 1992-2012* (5 Temmuz 1991 Tarihli Hükümet Programı Uyarınca Hazırlanmıştır), Ankara,1991.

vardır. Zira bu örtünme biçiminin, kamusal alanda yasaklanması, önce ulusal yargı organlarımızın, ardından da uluslararası mahkemelerin bağlayıcı kararlarına dayanmaktadır. Üniversiteler de diğer bütün kurumlar gibi, bu kararlara uymakla yükümlüdürler.

Hemen ekleyelim; bu tür yasaklamalardan hoşnut olmayanlar, bunların değiştirilmesinin hukukî yollarını hiç kuşkusuz kullanabilirler. Ancak, bir hukuk devletinde, kurallara ve mahkeme kararlarına uymak bir yurttaşlık görevi olduğu gibi, aksi yöndeki tutum ve davranışlar karşısında uygulanacak yaptırımlara katlanma sorumluluğu da vardır. Bu açıklamalar dikkate alınmadan Yükseköğretim Kurulu'nu ve üniversiteleri sürekli olarak töhmet altında bırakmak isabetli olmamaktadır.

Üniversiteye giriş sınavında öğrencilere uygulanan farklı katsayıların, meslek liselerinden mezun olanlar için, “üniversiteye giriş yolunu tıkadığı” iddiası ile sığ bir tartışma başlatılmıştır. 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 değer vermektir. Hiçbir ayırım yapmadan, bütün lise mezunlarına üniversiteye girişte tek bir katsayı uygulaması yapmak, koşulları eşit olmayan bir yarışma yaptırmakla eş anlamlıdır. Bu iki konu etrafında kümelenen tartışmalar, yeni ufuklar açmaktan çok, tikanlıklar ve gerilimler yaratmıştır.

Türkiye'nin yükseköğretim alanında olumlu adımlar atabilmesi ve **Türkiye'nin geleceği konusunda umutlar yaratabilmesi için, bir yükseköğretim stratejisine acil gereksinimi bulunmaktadır.** Ülkemizin yükseköğretim alanının birikmiş ve birikmekte olan pek çok sorunu vardır ve bu sorunlara müdahale etmekte gecikilemez. Dünyanın yaşadığı hızlı değişme karşısında, insan unsuru, günümüzde bir ülkenin gelişmesinin en kritik faktörü haline gelmiştir. Türkiye de dünyanın gelişmiş ülkeleriyle arasındaki gelişme açığını kapatabilmek için, yükseköğretiminde önemli atılımlar yapmak zorundadır. Bu nedenle Türkiye'nin üzerinde oydaşma sağlanmış bir yükseköğretim stratejisini en kısa sürede geliştirmiş olması gerekir. Eğer Türkiye'nin sorumlu kurumları böyle bir stratejiyi ortaya koymazsa, ilişki içinde olduğu uluslararası kuruluşların önerdiği stratejilerle yetinmek durumunda kalacaktır.

Yükseköğretimin yönlendirilmesinde, stratejik bir plana dayanılması iki açıdan günümüzün yönetim anlayışıyla da uyum içinde bulunmaktadır. Stratejik plan yükseköğretimin gerçekleştirilmesi gereken genel amaçları ve uygulanacak temel politikaları ortaya koymak suretiyle esnek bir yönlendirme sağlayabilecek, öte yandan, böyle esnek bir yönlendirme altında, yükseköğretimin temel öğeleri olan üniversiteler, benimsenmiş strateji çerçevesinde kalarak, fırsatları değerlendirme ve yaratıcılıklarını ortaya koymakta serbest kalacak ve sistemin toplam performansını arttırmakta önemli katkılarda bulunabileceklerdir. **Stratejinin bir başka önemli niteliği, toplumda müzakere edilmiş ve üzerinde mutabakat sağlanmış olmasıdır.** Bu nitelikte bir stratejinin ortaya konulması yükseköğretimin içinden ve dışından kaynaklanan gerilimleri azaltacak ve daha sakin ve verimli bir gelişme göstermesinin yolunu açacaktır.

Böyle bir strateji tabii ki Anayasal düzen çerçevesinde geliştirilmek durumundadır. 1982 Anayasanın 27.maddesindeki “Bilim ve Sanat Hürriyeti” ile 130. ve 131. maddelerindeki yükseköğretim ile ilgili hükümler birlikte değerlendirildiğinde, Yükseköğretimin amacı;

Anayasamızın 1.2. ve 3. maddelerinde yer alan **Cumhuriyetimizin temel ilkelerine bağlı**, aklın ve bilimin üstünlüğünü kabul eden, toplumun kültür değerlerine saygılı, çağdaş uygarlık ilkelerini benimseyen, uluslararası düzeyde yarışabilir bilgi ve beceriye sahip bireylerin yetişmesini sağlamaktır. Buna koşut olarak; yükseköğretim kurumları **bilimsel çalışma ve araştırmalar yaparak**, bilgi ve teknoloji yaratarak yurtiçi ve yurtdışı kurumlarla işbirliği, öğrenci ve öğretim üyesi değişimi ile de bilimin gelişmesine ve evrensel barış ortamının oluşmasına katkıda bulunmak gibi önemli bir işlevi yerine getirecektir. Buna ulaşabilmek için, yükseköğretim kurumlarının öncelikli görevlerinden biri -hiç kuşkusuz- **öğrencilerini, Atatürk Devrimlerinin itici gücü olan aklın ve bilimin üstünlüğüne bağlı bireyler olarak** yetiştirmektir.

Yükseköğretim Kurulu birbuçuk yıl önce, böyle bir strateji belgesini belli bir süreç içinde geliştirmeyi planlamış ve bu amaçla bir yükseköğretim stratejisi hazırlama komisyonu oluşturmuştur. Bu komisyon* kendi arasında bir iş bölümü yaparak, Türkiye'nin ve dünyanın bu konudaki birikimini değerlendirerek, yükseköğretim stratejisinin ilk taslağını hazırlamaya başlamıştır. Bu hazırlık çalışmaları sırasında, 14-15 Kasım 2005 tarihinde, hem dünyadaki, hem de Türkiye'deki yükseköğretim sorunlarının ve çözüm önerilerinin tartışıldığı iki günlük bir uluslararası toplantı düzenlenmiştir. Bu toplantıya Türkiye'deki üniversite rektörlerinin tamamına yakın bir kısmı ve diğer ilgililer katılmıştır. Toplantı, strateji komisyonunun çalışmaları için yararlı bir girdi oluşturmuştur.

Strateji Komisyonu'nun hazırladığı metnin ana hatları ilk kez 3 Temmuz 2006'da Sayın Cumhurbaşkanımızın huzurunda, Yükseköğretim Kurulu Üyelerinin, üniversite rektörleri ve komisyon üyelerinin katıldığı bir toplantıda sunulmuştur. Bu sunuşun yapılmasından hemen sonra, **strateji dokümanı, Yükseköğretim Kurulu'nun web sitesine(www.yok.gov.tr) konmuş ve konunun tüm paydaşlarının eleştirilerine ve katılımına açılmıştır.** O tarihten sonra önerilen strateji üzerinde görsel ve yazılı basında tartışmalar yapılmış, değişik üniversitelerde yapılan toplantılarda üniversite mensuplarına tanıtılmıştır. Yapılan çalışmanın genel olarak olumlu karşılandığı söylenebilir. 17 üniversite ve ilgili 3 Sivil Toplum Kuruluşu görüşlerini kendi seçtiği mekanizmalar içinde oluşturarak YÖK'e göndermiştir, 163 paydaş da kişisel görüşlerini ve önerilerini YÖK'e yazılı olarak iletmıştır. Dünya Bankası çalışma grubu yeni bir seçenek sunmuştur. YÖK ayrıca 15-16 Ocak 2007'de Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı düzenlemiştir. Strateji Komisyonu gönderilen görüşleri sistematik olarak değerlendirmiş ve tartışmaya açılan strateji metninde seçenekler halinde verilmiş önerileri olabildiği hallerde teke indirerek ve yeni önerileri hesaba katarak Türkiye Yükseköğretim Stratejisini üzerinde büyük ölçüde mutabakat sağlanmış bir metin haline getirmiştir.

Üzerinde oydaşma sağlanmış bir metin niteliği kazanmış olan Türkiye Yükseköğretim Stratejisi'nin uygulanmasında temelde üç kuruma sorumluluk düşmektedir. Bu kurumlardan birincisi, bu stratejinin geliştirilmesine öncülük etmiş olan Yükseköğretim Kurulu'dur. Yükseköğretim Kurulu, yasaların kendisine verdiği yetkileri bu strateji doğrultusunda kullanacaktır. Bu bağlamda YÖK ilgili yönetmelikleri gözden geçirme çalışmalarına başlamıştır. Çalışması tamamlanan yönetmelikler hemen uygulamaya konulacaktır.

Strateji'nin uygulanmasında sorumluluk üstlenmesi gereken ikinci kurum ise üniversitelerdir. **Üniversitelerin stratejiye uygun olarak kazanacakları daha yüksek özerklik ortamı içinde, daha yenilikçi uygulamalara giderek performanslarını geliştirmeleri beklenmektedir.** Üniversiteler de bu yönde adımlar atmaya başlamıştır. Her üniversite kendi stratejik planlanımı hazırlamıştır. Son bir yıl içinde gerek YÖK'ün geliştirdiği strateji konusu dolayısıyla düzenlenen bilimsel toplantılar, gerekse her üniversitenin kendi stratejisini saptamak için yaptığı çalışmalar, Türkiye'de yükseköğretimin paydaşlarının bu konudaki

bilgilerini artırmış, vizyonunu geliştirmiştir. Türkiye'nin yüksek öğretime bakışta sağladığı bu gelişme çok umut vericidir, yeni toplantılarla ve yeni araştırmalarla bu alanda başlamış olan düşünce derinleşmesi sürdürülmek durumundadır. Yükseköğrenim konusunda gün geçtikçe paydaşlarca daha çok içselleştirilecek olan bu derinleşme, belki de strateji çalışmalarının en kalıcı sonucu olarak düşünülmelidir.

Bu stratejinin uygulanmasını, varolan Yükseköğretim Kanunu belirli ölçülerde sınırlayacaktır. Strateji'nin daha kapsamlı olarak uygulanabilmesi için yasal değişikliklerin yapılması gerekecektir. Stratejinin bu yönünün muhatabı ise Hükümettir. Üzerinde büyük ölçüde oйдаşma sağlanmış bir yükseköğretim stratejisinin varlığı her hükümetin yararlanmak isteyeceği çok değerli bir yol göstericidir. Normalde siyasal sorumluluğu yüklenenlerin bu fırsatı değerlendireceğini beklemek doğru olur.

Strateji Komisyonu, yükseköğretim stratejisini geliştirmek için önce dünya'da ve Türkiye'de yükseköğretimin gösterdiği gelişme eğilimleri ve beklenen gelişmelerin bir çözümlemesini yapmıştır. Daha sonra komisyon Türkiye'nin yükseköğretiminin yapısı, eğitim, araştırma ve kamu hizmeti sunumu ve performansı, yönetim kültürü, öğrencilere sunduğu yaşam kalitesi gibi yönlerden çok kapsamlı bir değerlendirmesini yapmıştır. Beklentiler ve varolan durum arasındaki farklılıklar üzerinde durularak, Türkiye'nin yükseköğretim sorununun değişik boyutlarına açıklık kazandırılmış, bu sorunların çözümünde izlenebilecek değişik yollar ve yararlanılabilecek politika araçlarının neler olabileceği araştırılmıştır.

Strateji Komisyonu'nun çalışmalarının son bölümünü ise, strateji önerisi oluşturmaktadır. Strateji'de yükseköğretimin her üç işlevini de içeren bir vizyon önerisi, yükseköğretim sistemi için stratejik hedefler ve makro performans ölçütleri, Türk yükseköğretimi için bir yapı önerisi, üniversitenin sınırları ve etiği için belirlemeler, "yükseköğretime giriş" için yeni ilke önerileri, yükseköğretimin finansman sistemi için yeni düzenlemeler, yükseköğretimde kalite yükseltici ve garanti edici stratejiler, yükseköğretim kurumları için performans ölçütleri, yükseköğretimin büyümesine ve mekansal dağılımına yol gösterecek yaklaşımlar, akademik ve idari personelin yetiştirilmesi için politikalar ve akademik kadronun özlük haklarına ilişkin öneriler yer almaktadır.

*** Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi"** adlı raporu hazırlayanlar

Prof.Dr.Erdoğan Teziç, Prof.Dr.İlhan Tekeli, Prof.Dr.Ünal Yarımağan, Prof.Dr.Aybar Ertepinar, Prof.Dr.Süha Seviük, Prof.Dr.Burhan Şenatalar, Prof.Dr.Tunçalp Özgen, Prof.Dr.İsa Eşme, Prof.Dr.Fikret Şenses, Prof.Dr.Necmi Yüzbaşıoğlu, Prof.Dr.Mehmet Durman

Hazırladıkları dökümanlarla rapora katkı verenler

Prof.Dr.Engin Ataç, Prof. Dr.Ömer Faruk Batırel, Prof.Dr.Şener Oktik, Prof.Dr.Ethem Tolga

GİRİŞ

YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMLERİNDEN BEKLENTİLER: DÜNYADA VE TÜRKİYE'DEKİ YENİ EĞİLİMLER

Türkiye'de bir yükseköğrenim stratejisi önerebilmek için, bu stratejiyi küresel ve ülkesel bağlamı içine oturtmak gerekir. Bu nedenle bu bölümde önce dünyada yükseköğretimin geçirmekte olduğu değişikliklerin ve izlediği genel gelişme eğilimlerinin neler olduğu üzerinde durulacaktır. Dünyada yaşanan bu gelişmelerin neler olduğunun yakından tanınması bir strateji önerisine iki farklı şekilde katkı yapabilir. Bunlardan birincisinde Türkiye'nin de bu eğilimlerin edilgen bir izleyicisi olması, bir tür kervana katılması amacıyla kullanılır. İkincisinde ise, **bu eğilimleri yakından tanıyarak, ortaya çıkarabileceği sonuçları eleştirel bir gözle irdeleyerek**, bu eğilimlerin ötesine geçebilen stratejiler önermek için yaratıcı bir biçimde kullanılır. Tabii ki bu çalışmada benimsenen yol ikincisi olmuştur.

Türkiye, halen AB ile tam üyelik müzakerelerini yürütmekte olduğu için, geliştirilecek strateji açısından AB yükseköğretim alanındaki gelişmelerin de yakından bilinmesi gerekmektedir. Bu nedenle, bu bölümde ikinci olarak AB çevresindeki bazı ülkelerin yüksek öğrenim alanını oluşturan Bologna Süreci ele alınacaktır. Daha sonra da Türkiye'deki gelişmeler üzerinde durulacaktır. Dünya değişirken, Türkiye de dünyayla etkileşim içinde değişmektedir. Bu nedenle, hem toplumun, hem de toplumda yaşayan bireylerin, yükseköğretim sisteminden beklentileri sürekli olarak yeniden biçimlenmektedir. Tabii ki, önerilecek strateji, bu yenilenen beklentileri karşılamak durumundadır.

1. DÜNYA'DA YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNDE YENİ EĞİLİMLER VE BEKLENTİLERDEKİ GELİŞMELER

Yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren gelişmiş ülkelerde **bilgi toplumuna** (*knowledge society*) geçiş süreci başlamış ve **bilgi ekonomisi** (*knowledge economy*) adı verilen yeni bir küresel ekonomik yapı oluşmuştur. Bu yeni yapıda bireylerin ekonomik gücü, bilgi ve öğrenim düzeyleri ile, ülkelerin rekabet gücü ise **beşeri ve sosyal sermayeleri** ile ölçülür hale gelmiştir.

Bu süreç, bilginin üretilmesi ve paylaşılmasından birinci derecede sorumlu olan üniversitelerden beklentileri arttırmış ve hemen tüm ülkelerde yükseköğretim toplumların ilgi odağı haline gelmiş ve bu artan beklentileri karşılayacak şekilde, yükseköğretimin yeniden yapılandırılması gündeme getirilmiştir.

Küreselleşme, piyasa ekonomilerine geçiş ve özellikle hizmetlerin serbest dolaşımı yönündeki hızlı gelişmeler nedeniyle yükseköğretim, Birleşmiş Milletler, UNESCO, OECD, AB Komisyonu, Dünya Bankası ve hatta Dünya Ticaret Örgütü gibi uluslararası kuruluşların da öncelikli gündem maddelerinden biri haline gelmiştir.

Bilgi toplumuna ve ekonomisine geçiş sürecinde değişik toplum kesimlerinin üniversiteden artan beklentileri;

1. Daha fazla öğrenciye ve daha geniş bir yaş grubuna eğitim vermek, yani “yığınlaşmak”(massification),
2. Hızla üretilen yeni bilgilerin ve oluşan yeni bilgi alanlarının tümünü kapsayacak şekilde programlarını genişletmek (*academic expansion*),

3. Eğitimde, mezunların iş bulabilmesi, araştırmada ise bilginin yanısıra uygulamaya yönelmek (*relevance*),
4. Toplumla güçlü köprüler kurarak, bölgesel ve ulusal kalkınmaya daha fazla katkıda bulunmak,
5. Paydaşlarına hesap verebilen, açık ve saydam yönetim modelleri geliştirmek (*accountability*),
6. Tüm bu beklentileri, giderek görel olarak azalan kamusal kaynaklar ile karşılayabilmek

olarak şekillenmiştir denilebilir. Bir taraftan artan beklentiler, diğer taraftan azalan kamu kaynakları arasında sıkışan üniversiteler ise, daha fazla özerklik (*autonomy*) sağlayarak, gelir kaynaklarını artırıp çeşitlendirmek ve daha verimli yönetim modelleri geliştirmek için yeni arayışlara girmişlerdir.

Yükseköğretimde Yığınlaşma (Massification)

Dünya Bankası, UNESCO ve OECD gibi uluslararası kuruluşların raporlarına göre, dünyada yükseköğrenim gören öğrenci sayısı 1985 yılında yaklaşık 20 milyon iken, 1990'da 26 milyona, 1995'de 38 milyona yükselmiş ve 1995 yılından itibaren hızla artarak, 2001 yılında 85 milyonu aşmıştır. Bu sayının, günümüzde 100 milyonu aştığı tahmin edilmekte, 2020'de ise, 200 milyon düzeyine ulaşacağı öngörülmektedir.

Yükseköğrenim gören öğrenci sayıları 1998 -2003 yılları arasında Japonya'da yılda ortalama % 0,2, ABD de % 2.2, AB ülkelerinde % 3.1 artış gösterirken, 2004'de Hindistan'da % 8, Çinde ise % 20 ye yakın bir artış göstermiştir.

Dünya Bankası verilerine göre 1998-2003 yılları arasında yükseköğretimdeki okullaşma oranlarının artışı Tablo (1) de gösterilmiştir.

Tablo 1:Yükseköğretim Okullaşma Oranları (%)

Ülke Grupları	1998-1999	2002-2003
Düşük Gelirli Ülkeler	5	10
Orta Gelirli Ülkeler	13	22
Yüksek Gelirli Ülkeler	47	66
Dünya'daki Tüm Ülkeler	16	26

Kaynak: World Bank, 2005 World Development Indicators, s.94

Bu tablodan görüleceği üzere, yükseköğretimde okullaşma oranları ileri ülkelerde yaklaşık % 50, düşük ve orta gelirli ülkelerde ise % 100 artış göstermiştir. Dört yıl gibi kısa bir sürede gerçekleşen bu artış, dünyada yükseköğretim alanında çok önemli bir dönüşüm yaşanmakta olduğunu göstermektedir.

Yükseköğretimdeki bu yığınlaşma, genelde az gelişmiş ülkelerde, geleneksel öğrenci tanımına giren 18-23 yaş grubunun artan talebinden kaynaklanmaktadır. Bu eğilimin önümüzdeki yıllarda da devam edeceği, genç nüfusun demografik baskısı ile bu yaş grubunun okullaşma oranının bu ülkelerin ekonomik büyüme ve istihdam artış oranlarından daha hızlı yükseleceği öngörülmektedir.

Gelişmiş ülkelerin okullaşma oranlarındaki artış, bu gruba ek olarak 24-34 yaş grubuna giren **“yeni öğrencilerin”** ortaya çıkmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, her yıl işgücünün % 40'ının iş, %10'unun ise meslek değiştirdiği ABD'de, “yeni öğrencilerin” oranı % 25'i aşmıştır. 24-34 yaş grubunu oluşturan “yeni öğrencilerin” taleplerinin mesleklerinde yenilenmeleri için **“yaşam boyu eğitilmeleri”** (*life-long-learning*) veya meslek değiştirmeleri için **“yeniden eğitilmeleri”** (*re-education*) yönünde olacağı düşünülmekte ve bir tür **“tam gerektiği zaman eğitim”** (*just-in-time training*) öngörülmektedir. Günümüzde, gelişmiş ülkelerde lisans eğitimine tekabül eden 19-22 yaş grubundaki öğrenci sayısında gözlenen artışlar, bu ülkelerde nüfusun durağanlaşması ve okullaşma oranlarının son sınırlarına ulaşmış olması yüzünden, büyük ölçüde yabancı ülkelere gelen öğrencilerin eğitim taleplerinden kaynaklanmaktadır.

Yükseköğretimdeki yığınlaşma eğilimleri, yeni üniversite türlerinin de ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bunlar arasında, bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı eğitim modellerinden yararlanarak, kitlesel eğitim veren (öğrenci sayısı 100.000'in üzerinde olan) mega üniversitelerin sayılarının artışı dikkati çekmektedir. 1996 yılında, 11 mega üniversitede 2.830.000 öğrenci bulunuyorken³, mega üniversitelerin sayısı günümüzde 33'e ulaşmış olup öğrenci mevcudu da 10 milyonu aşmıştır⁴.

Yükseköğrenimin Küreselleşmesi (Internationalization)

Küreselleşen dünyada, yükseköğretim de giderek ülkelere özgü bir etkinlik olmaktan çıkarak küresel bir etkinlik haline gelmektedir. Genç nüfus yoğunluğunun yüksek olduğu gelişmekte olan ülkelere, gelişmiş ülkelere yönelik büyük yükseköğrenim talebi karşısında, gelişmiş ülkelerin yükseköğretim sistemleri, öğrenci hareketliliğine giderek daha açık hale gelmektedir. Örneğin, OECD ülkelerinde yükseköğrenim gören yabancı öğrencilerin sayısı son 20 yılda iki katına çıkarak 1.6 milyona ulaşmıştır. Bu ülkeler arasında yabancı öğrenci oranı ABD'de % 30, İngiltere de, % 14, Almanya'da % 13, Fransa'da % 9, Avustralya'da % 7 düzeyindedir. Yabancı öğrencilerin en yoğun olduğu ülkeler Avrupa ülkeleridir. Bu ülkelerde 2001 yılında 831.000 olan yükseköğretime kayıtlı yabancı öğrenci sayısının günümüzde bir milyona yaklaştığı tahmin edilmektedir⁵. Ancak, bu öğrencilerin yaklaşık yarısı, Avrupa Birliği Üyesi ülkelerin **“öğrenci hareketliliği”** (*student mobility*) Socrates/Erasmus programlarından yararlanarak, bir üye ülkeden diğerine giden öğrencilerden oluşmaktadır. ABD'de ise yabancı öğrencilerin yaklaşık % 60'ı Asya, % 15'i Avrupa ülkelerinden gelen öğrencilerden oluşmaktadır.

Ülkeleri dışında yükseköğrenim gören öğrencilerin % 43'ü Asya, % 35'i Avrupa, % 12'si Afrika, % 7'si Kuzey Amerika ve % 3'ü Güney Amerika kökenlidir (Tablo 2).⁶ Tek tek ülkelere bakıldığında Çin, yurtdışına en çok öğrenci gönderen ülke olup bu ülkeyi Kore, Hindistan, Yunanistan ve Japonya izlemektedir.

İletişim teknolojisindeki gelişmeler, yükseköğretiminin küreselleşmesinde öğrencilerin yer değiştirmesine bağlı olmayan yeni hareketlilik biçimleri yaratmaktadır. Bu bağlamda son yıllarda giderek yaygınlaşan bir uygulama **“program hareketliliği”** (*programme mobility*) olmuştur. Bu uygulama çerçevesinde öğrenciler bir başka ülkenin eğitim programlarına,

³ Daniel, J.S. *Mega Universities and Knowledge Media*. London: Kogan Page Ltd., 1996.

⁴ http://en.wikipedia.org/wiki/Mega_university Anadolu Üniversitesi 600.000 öğrenci büyüklüğü ile dünya mega üniversiteleri arasında üçüncü sırada yer almaktadır.

⁵ OECD: “*Policy Brief: Internationalization of Higher Education*”, Ağustos,2004

⁶ Ingjaldur Hannibalson: “Universities in a Changing World”, *The Idea of the University of the Future*, Magna Charta Conference , Reykjavick, 2 -5 Mayıs 2005 'de yapılan sunum.

Tablo 2: Yükseköğretimde Ülkelerarası Öğrenci Hareketliliği, 2001

OECD Ülkelerinde Kayıtlı Yabancı Öğrenci Sayıları		Ülkelerin Yurtdışına Gönderdiği Öğrenci Sayıları	
ABD	475 169	Çin	124 000
İngiltere	225 722	Kore	70 523
Almanya	199 132	Hindistan	61 179
Fransa	147 402	Yunanistan	55 074
Avustralya	110 789	Japonya	55 041
Japonya	63 637	Almanya	54 489
Kanada	40 667	Fransa	47 587
İspanya	39 944	Türkiye	44 204
Belçika	38 150	Fas	43 063
Avusturya	31 682	İtalya	41 485
İtalya	29 228	Malezya	32 709
İsviçre	27 765	ABD	30 103
İsveç	26 304	Kanada	29 326
Türkiye	16 656	Endonezya	26 615
Hollanda	16 589	İspanya	26 196
Danimarka	12 547	İngiltere	25 198
Macaristan	11 242	Hong Kong	23 261
Yeni Zelanda	11 069	Rusya	22 004
Norveç	8 834	Singapur	19 514
Toplam OECD	1 580 513		

Kaynak: OECD, *Policy Brief; Internationalization of Higher Education*, Ağustos, 2004.

yurtdışına gitmeden ve genellikle sanal eğitim tekniklerinden yararlanarak, kendi ülkelerinde kayıt olabilmekte ve derece alabilmektedirler (*The Click University*).

Bu tür bir başka uygulama ise, gelişmiş ülke üniversitelerinin, başka ülkelerde açtıkları yerleşkelerde eğitim vermesi şeklinde olmakta ve bu durumda da bir tür “**kurumsal hareketlilik**” (*institutional mobility*) yaratılmaktadır.

Özellikle Avustralya'nın bu tür yeni yaklaşımları çok etkili bir biçimde uyguladığı gözlenmektedir. Avustralya yükseköğretim kurumlarına kayıtlı Uzak Doğu ülkeleri öğrencilerinin yarısı bu uygulama çerçevesinde eğitim görmektedir.

Yükseköğretimde yabancı öğrenci hareketliliğinin giderek artırılmasındaki amaç, sadece yükseköğretim kapasitelerinin kullanılmasındaki etkinliği artırmak değildir. Bunun ötesine geçen sosyal amaçlar bulunmaktadır. Örneğin, Avrupa Birliği Sokrates ve Erasmus programlarıyla üye ve aday ülkeler arasında öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğinin artışını özendirirken, kültürel diyalogu geliştirmeyi, Avrupa eğitim ve araştırma alanını yaratmayı, bir ortak Avrupa bakış açısının oluşumunu sağlamayı amaçlamaktadır. Bu hareketliliğin AB ülkeleri arasında karşılıklı anlayış ve dayanışmanın gelişmesine de yardım etmesi beklenmektedir. Benzer bir girişim 1991 yılında Uzak Doğu'da başlatılmış (*The University Mobility in Asia and Pacific UMAP*) ve 1998 yılında da Avrupa Kredi Transfer Sistemine benzer bir sistem (*UMAP Credit Transfer System*) geliştirilerek öğrenci hareketliliğinin artırılmasına çalışılmıştır.

⁷ Ingjaldur Hannibalson: “Universities in a Changing World”, *The Idea of the University of the Future*, Magna Charta Conference , Reykjavick, 2 -5 Mayıs 2005 ‘de yapılan sunum.

Yükseköğretim alanındaki hareketliliğin toplumsal sonuçları yanı sıra, çok önemli ekonomik sonuçları olduğunu da göz ardı etmemek gerekir. Almanya, Fransa, Kanada ve ABD gibi ülkeler, öğrenci hareketliliğini seçkin yabancı öğrencileri ileride kendi nitelikli işgücüne katma beklentisi içinde desteklemektedirler. Avustralya, İngiltere, Yeni Zelanda gibi bazı ülkeler ise yabancı öğrencilerden alınan yüksek öğrenim harçları ile ek mali kaynak yaratmak amacını gütmektedirler. Yabancı öğrencilere sunulan yükseköğretim hizmetinin mali büyüklüğünün 1998 yılında 30 milyar doları aştığı ve hizmet sektöründe dünya ticaretinin % 3'ünü oluşturduğu tahmin edilmiştir.⁸

Yükseköğretimin Finansmanı

Yükseköğretim, günümüze dek genellikle bir kamu hizmeti olarak görülmüş ve giderleri ABD ve diğer birkaç ülke dışında hemen hemen tümüyle kamusal kaynaklardan karşılanmıştır. Ancak, yükseköğretimde gözlenen ve önümüzdeki yıllarda da sürmesi beklenen talep artışı nedeniyle, yükseköğretimin sadece kamu kaynakları ile sürdürülebilirliği sorgulanmaya başlanmıştır. Bu bağlamda:

- Yükseköğretim giderlerinin, kamu kesimi yanında diğer paydaşlar tarafından da karşılanması,
- Yükseköğretim kurumlarının gelir kaynaklarının çeşitlendirilmesi,
- Kamu kaynaklarının daha verimli dağıtılması ve kullanılması için yeni yöntemler geliştirilmesi,

doğrultusunda arayışlara girişilmiştir.

Yükseköğretim kurumlarının paydaşları, kamu yanında öğretim alanında öncelikli olarak bu hizmetten yararlanan öğrenciler, araştırma alanında ise sanayi kuruluşları olduğu için, öğretim giderlerinin karşılanmasında öğrencilerin katkı payı, araştırma giderlerinin karşılanmasında ise sanayi desteği (üniversite-sanayi işbirliği), öncelikli gündem maddeleri haline gelmiş, öğretim ve araştırma bütçeleri oldukça kesin çizgilerle birbirinden ayrıştırılmaya başlamıştır.

Yükseköğretim bütçelerinin en büyük kalemini (%70-80) oluşturan öğretim giderlerinin, bu hizmetten bireysel olarak yararlananların ödeyecekleri öğrenci-katkı payları ve bu hizmetin toplumsal getirisi nedeniyle, tüm toplumun ödemesi gereken devlet katkı payları tarafından birlikte karşılanması gerektiği görüşü giderek kabul görmektedir.

OECD tarafından yapılan bir araştırmada yükseköğretimin bireysel getirisi (*Net Private Rate of Return*) İngiltere ve ABD de % 15, Danimarka, Fransa, Hollanda ve İsveç' de yaklaşık % 10 olarak bulunmuştur⁹. Gelişmekte olan ülkelerde ise bu oranın daha yüksek olduğu tahmin edilmekte¹⁰ ve ücretsiz yükseköğretimin, alt gelir gruplarından orta ve üst gelir gruplarına dolaylı kaynak aktarımı yarattığı savunulmaktadır. Bu görüşe karşı çıkanlar ise hemen hemen tüm ülkelerin anayasalarında yer alan eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin bozulacağını öne sürmektedirler.

Bu iki karşıt görüş arasında sıkışan ülkelerde farklı uygulamalar gözlenmektedir.

⁸“Brain Bussiness”,*The Economist*, 10 Eylül 2005.

⁹ “Education at a Glance”,*OECD Indicators 2005, Executive Summary*, s.34

¹⁰ Mehmet Kaytaç: *Erken Çocukluk Eğitiminin Fayda-Maliyet Analizi*, AÇEV için Hazırlanan Rapor, İstanbul, 2005.

- ABD yükseköğretim sistemi geniş bir yelpazede öğrencilere seçenekler sunmaktadır. Özel üniversitelerde ortalama 17.000 \$ /yıl, iki yıllık devlet yüksekokullarında (public community college) ortalama 1500 \$/yıl öğrenci katkı payı alınmaktadır¹¹. Ancak Federal Hükümet eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için dar gelirli öğrencilere yılda 160 Milyar dolar yardımda bulunmaktadır. Bu politika genellikle “yüksek katkı payı yüksek yardım” (*high tuition-high aid*) ilkesiyle ifade edilmektedir.
- Avrupa ülkelerinde ise farklı uygulamalar gözlenmektedir: Finlandiya, İrlanda, Almanya, Fransa gibi bazı ülkelerde yükseköğrenim bir kamu hizmeti olarak görülmekte ve öğrenci katkı payı alınmamaktadır. Buna karşılık İtalya, Hollanda, Portekiz, Avusturya ve İngiltere gibi bazı ülkelerde öğrenci harçları son yıllarda önemli ölçüde arttırılmış, dar gelirli öğrenciler için değişik borçlandırma sistemleri geliştirilmiştir.
- Doğu Avrupa Ülkelerinde ise genellikle ikili (ücretli/ücretsiz) bir sistem uygulanmaya başlanmış, üniversiteler belirli bir kontenjan dahilinde öğrencilere ücretsiz eğitim verirken, bu kontenjan dışında ücretli eğitime geçmişlerdir.
- Asya ve Pasifik ülkelerinden Avusturalya ve Yeni Zelanda yıllar önce, Endonezya, Çin, Malezya, Tayvan, Kore gibi bazı ülkeler ise son yıllarda yükseköğretimde paralı eğitime geçmiştir. Ancak bu ülkelerde öğrencilere yeterli destek sağlanamadığı için önemli düzeyde sosyal huzursuzluk ortaya çıkmıştır¹².
- Yükseköğretimde eğitim giderlerinin karşılanması için kamu kaynaklarının dağıtımında da bazı nicel ve nitel performans ölçütlerini gözönüne alan formüller kullanılması gittikçe yaygınlaşmaktadır (*formula funding*). Bu formüllerde, genellikle öğrenci sayıları temel ölçüt olarak alınmakta, kayıt olan, mevcut ve/veya mezun edilen öğrenci sayıları gibi kıstaslar kullanılarak kaynak dağıtımı yapılmaktadır.
- Yıllık bütçelerle kaynak verilmesi yerine, performansla temellendirilmiş 3 yıllık bütçelerle kaynak verilmesinin (*performance contracting*) yaygınlaşan bir uygulama olduğu gözlenmektedir. İlk kez 1988 yılında Fransa’da başlatılan bu model daha sonra Finlandiya, İsviçre ve Avusturya tarafından da uygulanmaya başlanmıştır.
- Bir diğer önemli gelişme ise yerel veya merkezi yönetimler tarafından talep edilen bazı eğitim programlarının üniversiteler tarafından geliştirilmesi ve bu hizmetin bir sözleşme ile yönetimler tarafından “satın alınması” şeklinde ortaya çıkmaktadır. Buna “**sözleşme temelli fonlama**” (*contract based funding*) denilmektedir. ABD ve Avusturalya’da çok yaygın olan bu uygulama son zamanlarda Hollanda ve İngiltere’de de yaygınlaşmaya başlamıştır.

Eğitim alanında olduğu, gibi araştırma alanında da üniversiteler, kaynaklarını giderek kamu kesimi dışından sağlamaya zorlanmaktadırlar. Diğer bir deyişle, kamu desteğiyle kamu yararına bilgi üretmek yerine, özel kurumlar desteğiyle salt o kurumlar için araştırma geliştirme yapmaya yönlendirilmektedirler. Bu tür gelişmelere bir örnek olarak, ABD’nin 32 devlet üniversitesinde sanayi için yapılan AR/GE çalışmalarına harcanan fonların 1990-2001 yılları arasında iki misli artması verilebilir. Bu artış Hollanda’da 1990-1999 yılları arasında % 50 oranında gerçekleşmiştir. İsveç üniversitelerinde 1980-2001 yılları arasında sanayiye yönelik AR/GE çalışmalarının toplam araştırma kaynakları içindeki payı % 35 den % 65 e

¹¹ Maureen McLaughlin:” Higher Education Policy in the U.S”, *International Conference on Higher Education*, Ankara, November 2005.

¹² *Higher Education in Asia and Pacific*, Unesco, Asia and Pacific Region Report, Paris, Haziran.2003.

yükselmiştir. İngiltere'deki üniversitelerde 2000 yılı araştırma fonlarının % 35 i özel kuruluşlar tarafından sağlanmıştır.

Araştırma için üniversitelere sağlanan kamu kaynaklarının dağıtımında da önemli politika değişiklikleri gözlenmektedir.

- Araştırma fonları, giderek kamu kurumları tarafından belirlenen “öncelikli alanlar”a kaydırılmaktadır. Günümüzün küresel ekonomisinde, teknoloji rekabetinde öne geçmek isteyen ülkelerin öncelikli alanları da genellikle uygulamalı fen bilimleri ile sağlık bilimleri alanlarında olmakta, sosyal bilimler başta olmak üzere diğer bilim alanlarına yeterli kamu kaynağı ayrılamamaktadır.
- Araştırma fonları daha çok üniversitelerin önerdikleri proje bazında “güdümlü” araştırmalara bir değerlendirme sonrasında dağıtılmakta (*project based earmarked research*) ve üniversitelere tahsis edilen “torba araştırma bütçeleri” giderek küçülmektedir.
- Özellikle gelişmekte olan ülkelerde, fonların dağıtımında **işlevsellik** (*relevance*) ön plana çıkmakta, diğer bir deyişle uzun soluklu **temel araştırmalar** (*basic research*) ve bireysel bağımsız araştırmalar (*curiosity-driven-research*) yerine, kısa sürede ekonomiye katkı sağlayacak **uygulamalı araştırmalar** (*applied-research veya pre-competitive research*) ön plana çıkmaktadır.
- Performans ve rekabete dayanan fon dağıtım sistemi, seçkin üniversitelerin araştırma alanında giderek daha da güçlenmesine, diğerlerinin bu alandan çekilmek zorunda kalmasına ve böylece “araştırma üniversiteleri” ile diğer üniversitelerin daha keskin çizgilerle birbirlerinden ayrılmasına yol açmaktadır. Örneğin, İngiltere’de 2002/03 yılında araştırma fonlarının % 75 i, toplam 135 üniversite arasından 25 üniversiteye tahsis edilmiştir¹³.
- Ancak, üniversitelerin yerleşik kadrolarını rahatsız eden tüm bu gelişmelere karşın, bu uygulamaların bir ülkede yeterli sayıda yetkin araştırmacı bulunuyorsa, mali kaynakların en güçlü altyapıya ve akademik kadrolara sahip olan yükseköğretim kuruluşlarına yönlendirilmesi mümkün olmaktadır. Başka bir deyişle araştırma kaynakları araçsal bir rasyonellik anlayışıyla sınırlı olan bir etkinlik anlayışı içinde verimli olarak kullanılmış olmaktadır.

Yükseköğretimin finansmanı konusunda yaşanan bu gelişmeler, yükseköğretim kurumlarında piyasa değerlerinin giderek yaygınlaşması sonucunu doğurmaktadır. Bu dönüşüm sürecine uyum sağlayabilmeleri için üniversitelere daha fazla **mali özerklik** (*financial autonomy*) *verilmekte*, gelir kaynaklarını çeşitlendirerek kamu kaynaklarına bağımlılığını azaltan üniversitelerin akademik özgürlüklerinin de artacağı, böylece **tam özerkliğe** (*full-autonomy*) sahip olacakları ileri sürülmektedir¹⁴. Ancak bu konuda bir görüş birliği bulunmamaktadır. **Üniversitelerin piyasa değerlerince yönlendirilmesi**, sunduğu hizmetlerin belli gruplara yönelmesi sonucunu doğurmaktadır. Akılcılık adına siyasasetin ve piyasanın miyopik bakış açılarıyla yönlendirilen bir üniversitenin topluma yapabileceği katkılar çok sınırlanmış olmaktadır. Oysa, 900 yıllık bir kurum olan üniversiteyi, insanlığın en önemli kültürel miraslarından biri olarak görmek gerekir. Uzun erimli mantıkların ve soğukkanlı değerlendirmelerin hakim olduğu böyle bir kurumun niteliğinde yaşanan bu doğrultudaki gelişmelerin, uzun erimde çok önemli olumsuz sonuçları olabileceği göz ardı edilmemelidir.

¹³ OECD: “Changing Patterns of Governance in Higher Education”, Education Policy Analysis, Paris, 2003, s.10

¹⁴ Burton R. Clark: *Creating Entrepreneurial Universities*, Pergamon/Elsevier Science, Oxford, 1998

Yükseköğretimde Özelleşme

Dünyada bir yandan yükseköğretim alanındaki yığılaşma, öte yandan refah devletinden uzaklaşma eğilimlerinin yaşanması, yükseköğretim kurumlarının kurulması ve işletilmesinde özel kaynakların kullanılmasını gündeme getirmiştir. Oysa, toplum için yeterli miktar ve kalitede yükseköğretim hizmetinin “kamu malı” olarak sunulması gerekmektedir. Nitekim son yıllara kadar, ABD dışındaki tüm ülkelerde yükseköğretim hizmeti yalnız kamu malı olarak değil aynı zamanda kamu eliyle üretilmiştir. 1980’li yıllardan başlayarak refah devleti krizinin ortaya çıkmasıyla birlikte yükseköğretim kurumlarının sayısının artırılmasında özel birikimlerden de yararlanma eğilimi güç kazanmıştır. Bu durumda, özel kesim tarafından yeni yükseköğretim sunum biçimleri gelişmeye başlamıştır. Bu gelişmeleri, yükseköğretimin özel hizmet olarak üretildiği biçiminde yorumlamak yanıltıcı olur. Söz konusu olan **bir kamu malının özel olarak sunumudur** (*private provision of public goods*). Bu nedenle, bu sunum değişik ülkelerde farklı biçimler almaktadır.

Özellikle 1990 lı yılların başından itibaren, Uzak Doğu ülkeleri ile eski sosyalist ülkelerde gelişen bu süreç, Çin , Hindistan ve hatta Rusya’nın da katılmasıyla güçlenerek sürmektedir. Sadece kamu kaynakları ile yükseköğretimi finanse edemeyen hemen tüm gelişmekte olan ülkeler de bu politikayı benimsemek zorunda kalmış ve sonuç olarak günümüzde birçok ülkede devlet ve özel üniversitelerden oluşan ikili bir yükseköğrenim yapısı ortaya çıkmıştır. Dünya genelinde, özel yükseköğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin oranı 1985’de yaklaşık % 18 iken, günümüzde % 30’a yaklaşmıştır¹⁵ .

Yükseköğrenimin özel olarak sunumunun yoğun olduğu ülkelerde özel kuruluşlarda yükseköğrenim gören öğrencilerinin oranı Tablo (3) de verilmektedir.

Tablo 3: Seçilmiş Ülkelerde Özel Yükseköğrenim Kuruluşlarındaki Öğrencilerin Toplam Öğrenci Sayısı İçindeki Payı (%)

Ülke Adı	Toplam Öğrenciye Oranı
Güney Kore	80
Japonya	76
Hindistan	75
Brezilya	71
Filipinler	67
Kolombiya	64
Belçika	63
Endonezya	60
Şili	58

Kaynak: OECD: Education Data Base, 2005.

Özel kuruluşlar eliyle yükseköğretimin sunumu değişik biçimlerde gerçekleşmektedir. Bunlar arasında;

- Kâr amacı gütmeyen (*non-profit*) vakıf üniversiteleri (Harvard, Stanford)
- Kâr amacı güden (*for-profit*) kurum üniversiteleri (University of Phoenix, Devry University.)
- Şirket (corporate) üniversiteleri (Motorola University, Oracle University)

¹⁵ OECD: Education Data Base, Paris, 2005.

- Sınır ötesi (transnational) üniversiteler (Nottingham, The Appollo Group)
- Sanal Üniversiteler (Tec de Monterrey)

gibi farklı modeller sayılabilir.

Yükseköğretiminin özel kesim tarafından sunumunun son yıllarda birçok ülkede denetimsiz ve hızlı şekilde büyümesi, kamu hizmeti olma niteliğinin kaybolmasına ve kalite, mesleki yeterlilik (*accreditation*), akademik tanınmanın (*academic recognition*) bulunmayışı gibi pek çok sorunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. 1989 sonrasında sosyalist blokun çözülmesiyle birlikte, Doğu Avrupa ülkelerinde yükseköğretiminin kâr amacıyla denetimsiz bir biçimde ticarileşmesinin ortaya çıkardığı bu tür sorunlar, Avrupa'da "Bologna Süreci'nin" başlatılmasının temel nedenini oluşturmuştur. Benzer bir yozlaşma Hindistan'da yaşanmış ve bunun sonucunda Anayasa Mahkemesi, 100 özel üniversite'nin kapatılması yönünde bir karar almak zorunda kalmıştır.

Üniversite Özerkliği (Autonomy) ve Hesap Verebilirlik (Accountability)

Üniversite'nin ortaya çıkışından beri, korunmaya çalışılan temel özelliği özerk bir kurum olmasıdır. Üniversiteden beklenen yaratıcılık, küçük çıkarlara hapsolmemek, uzun erimli bakış açıları geliştirebilme gibi niteliklerinin gerçekleşebilmesi, büyük ölçüde bu kuruluşların özerk olmasına bağlıdır. Ülkeler, genellikle üniversitelerinin özerk olduğu iddiasında oldukları için bir üniversitenin gerçekten özerk olup olmadığının değerlendirebilmesi somut özerklik kriterlerine dayandırılmalıdır. Örneğin, OECD üniversite özerkliğini aşağıda özetlenen 8 ölçütle tanımlamaktadır:

1. Gayri menkul ve diğer donanımların mülkiyetine sahip olabilmek
2. Borçlanarak fon yaratabilmek
3. Yaratılan kaynakları, kendi amaçları doğrultusunda bağımsız harcayabilmek
4. Akademik program ve ders içeriklerini belirleyebilmek
5. Akademik personelin işe alınmasına ve işten çıkarılmasına karar verebilmek
6. Çalışanların ücretlerini belirleyebilmek
7. Öğrenci kontenjanlarını belirleyebilmek
8. Öğrenci harçlarını (*tuition fee*) belirleyebilmek

Üniversite özerkliğini tanımlayan bu sekiz ölçütten beşinin mali, ikisinin akademik ve birinin ise idare özerkliğe ilişkin olduğu ve üniversite özerkliğinin, büyük oranda, mali özerklik ile ilişkilendirildiği gözlenmektedir.

Bu ölçütler, temelinde ABD, Avustralya ve İngiltere'deki üniversitelerin en geniş anlamda özerklikten yararlandıkları, bunları Hollanda, Polonya ve Meksika'daki üniversitelerin izlediği, son beş yıl içinde Avusturya, Norveç, İsveç, Finlandiya ve Danimarka üniversitelerinin özerkliklerinin önemli ölçüde arttığı, Japonya ve Kore'de de bu yönde girişimlerin başladığı belirtilmektedir¹⁶.

Benzer girişimler, hemen hemen tüm sanayileşmiş ülkelerde gözlenmekte, Devlet-Üniversite ilişkileri yeniden düzenlenmektedir. Devlet, mali konularda, desteğini azaltıp, üniversitelerin özerkliklerini genişletmekte, idari ve akademik konularda yönetim ve denetim görevlerini **ara kurullara** (*buffer bodies*) devredip, **hesap verebilirlik** (*accountability*) ve **kalite güvence**

¹⁶ OECD: *Education Policy Analysis 2003*, Paris. Eylül. 2003

(*quality – assurance*) sistemlerini hayata geçirerek, üniversitelerin, mali ve idari işlemlerini ve akademik performanslarını saydam bir şekilde **dış denetimlere** (*external-assessment*) açmasını ve topluma hesap vermesini istemektedir. Günümüzde, genellikle özerklik taleplerinin karşılanması ile hesap verebilirliğin artırılması arasında bir denge kurulmaya çalışılmaktadır.

Üniversite özerkliğini, OECD tanımında olduğu gibi sadece kurumsal açıdan tanımlamak yetersizdir. Bu tanımda özerkliğin akademik özgürlük yanı sıra gölgede kalmaktadır. **Kurumsal özerklik akademik özgürlüğü gerçekleştirdiği zaman anlam kazanır. Akademik özgürlüğün güvencesi haline gelmeyen bir kurumsal özerkliği savunmak zorlaşır.** Bu açığı kapatabilmek için **Lima Bildirgesinin** bazı ilkelerine başvurmakta yarar vardır. Bu bildirmede, **akademik özgürlük**, akademik çevrenin mensuplarının tek tek ya da toplu olarak bilgiyi araştırma, inceleme, tartışma belgeleme, üretme, yaratma, öğretme ve anlatma yoluyla edinmelerinde, geliştirmelerinde ve iletmelerindeki özgürlük anlamında kullanılmaktadır. Buna herkesin hiçbir engelleme olmadan öğrenci, öğretmen, araştırmacı ve işçi olarak akademik çevreye girme hakkını eklemek gerekir. Bir akademisyen, öğretimin kabul edilmiş ilkelerine ve standartlarına uymak koşuluyla hiçbir müdahaleye uğramadan öğretme hakkına sahip olmalıdır. Ayrıca bu bildirmede, yüksek öğretim kurumlarının özerkliğinin ilgili akademik çevrenin tüm üyelerinin aktif katılımını içeren demokratik özyönetimle gerçekleştirileceği kabul edilmiştir.¹⁷

Yükseköğretimde Kalite Güvencesi ve Akreditasyon(Muadelet)

Son on yılda, yükseköğretim kurumlarının ve bu kurumlarda eğitim gören öğrenci sayılarındaki hızlı artış, bu artışta özel sunum biçimlerinin payının yüksekliği ve devlet üniversitelerinin özerkliklerinin genişletilmesi gibi gelişmeler, tüm ülkelerde yükseköğretimde **“Kalite Güvencesi”** sorununu gündeme getirmiştir. Uluslararası öğrenci hareketliliği, sınır ötesi üniversiteler ve küreselleşen ekonomide hizmetlerin serbest dolaşımı nedeniyle, yükseköğretimde “kalite güvencesi” sadece ulusal değil, uluslararası bir boyut kazanmış, diplomaların tanınması ve akreditasyon konuları ikili veya çok taraflı ilişkilerde önemli gündem maddelerinden biri haline gelmiştir.

1980’li yıllardan başlayarak tüm sanayilemiş ülkeler yükseköğretimde kalite güvencesini sağlamak için bir **“Ulusal Kalite Güvence Ajansı”** (*National Quality Assessment Agency*) kurmuşlardır. Bu ulusal ajansların tamamına yakın bir kısmı devlet tarafından finanse edilmekte ancak devletten bağımsız özerk kurumlar olarak çalışmaktadırlar.

Bu ajanslar, Danimarka, İsviçre, Norveç, Avustralya, Japonya gibi bazı ülkelerde doğrudan devlet tarafından, Hollanda ve Portekiz’ de üniversiteler tarafından ortaklaşa olarak, Fransa ve İngiltere’de ise devlet ve üniversitelerden bağımsız ajanslar halinde kurulmuşlardır. ABD, Almanya ve Meksika gibi federal devletlerde tek bir ulusal ajans değil, eyaletlerin kendi kalite güvence ajansları bulunmaktadır.

Ulusal Kalite Güvence Ajansları, genellikle üniversite, işveren ve hükümet temsilcilerinden oluşmaktadır. Örneğin, İrlanda uygulamasında 7 üniversite, 1 işveren, 1 ticaret odaları, 1 meslek odaları ve 1 öğrenci temsilcisi ile 2 yurtdışı uzman bulunmaktadır.

Bu ajansların temel görevi:

¹⁷ M.Çağatay Özdemir:*Türkiye Üniversiteleri Öğretim Elemanı Araştırması*, Gazi Üniversitesi, Ankara,2006, s.60-61.

- Yükseköğretimde kalite güvencesi bilincini oluşturmak
- Yükseköğretim kurumlarının iç veya öz değerlendirmelerini (*internal assessment*) incelemek ve değerlendirmek.
- Kurumların güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek, sorunların giderilmesi için öneriler sunmak ve gelişmeleri izlemek
- Kamuoyunu ve ilgili yurtdışı kurumları bilgilendirmek, saydamlığı sağlamak şeklinde özetlenebilir.

Avrupa ve çevresindeki ülkelerin, **Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA)** oluşturma çalışmaları çerçevesinde yükseköğretimde kalite güvence sistemleri konusundaki ortak birikime ve anlayışa dayalı bir sistem oluşturma çabaları, **Bologna Deklarasyonu** öncesinde 24 Ocak 1998 tarihinde Avrupa Birliği Konseyi'nin almış olduğu kararla başlamıştır. Bu karar, 1990'lı yıllarda **Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Birliği**'nin (ENQA-European Association for Quality Assurance in Higher Education) kuruluşu ve daha sonraki Lizbon ve Bologna süreçleri ile desteklenerek geliştirilmiş ve büyük ivme kazanmıştır. ENQA, Bologna sürecinde üye ülkelerin kalite güvence sistemlerinin karşılıklı tanınması ve bu çalışmaların koordinasyonundan sorumlu kuruluş olarak bu çalışmalarda önemli bir rol üstlenmiştir. ENQA'nın yürütmekte olduğu bu çalışmalara **Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA)**, **Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği (EURASHE)** ve **Avrupa Ulusal Öğrenci Birlikleri (ESIB)** destek vermekte ve gelişmeler **Bologna İzleme Grubu (BFUG)** tarafından takip edilmektedir.

Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda, günümüze kadar bu alanda yapılan çalışmalar ve bu kapsamda önerilen ilke ve standartlar, 2005 yılında ENQA tarafından "**Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence İlke ve Standartları**" raporunda yayınlanmış ve Bergen toplantısında Bologna sürecine dahil ülkelerin eğitim ile ilgili bakanları tarafından kabul edilmiştir. Bu alanda benimsenen ilke ve standartlar;

- Yükseköğretim kurumlarında **iç kalite güvencesi** (internal quality assurance)
- Yükseköğretim kurumlarının **dış kalite güvencesi** (external quality assurance)
- **Kalite Güvence Ajanslarının dış kalite güvencesi**

uygulama ve süreçlerine yönelik temel ilke ve standartları içermekte ve günümüzde üye ülkelerin bu alandaki çalışmalarını, belirlenen bu ilke ve standartlar çerçevesinde yürütmeleri beklenmektedir.

Günümüzde bu alandaki çalışmalar hernekadar benimsenmiş olan bu ilke ve standartlar göz önüne alınarak yürütülmekte ise de, Avrupa Yükseköğretim Alanına(AYA) bağlı bulunan 45 ülkedeki siyasal sistemler, sosyo-kültürel ve dil farklılıkları, eğitim gelenekleri, kalite standartlarının "**tek model**" halinde oluşmasına engel olmaktadır. Bu nedenle, üye ülkelerin kalite güvence ajanslarının benimsedikleri kalite güvence sistemlerinde farklı yöntem ve yaklaşımların bulunduğu görülmektedir. Avrupa'da kalite güvencesi uygulamaları iki eksende farklılaşmaktadır. Birinci farklılaşma kullanılan yöntemler; Değerlendirme, Akreditasyon, Denetleme (Audit), Kıyaslama (Benchmarking) üzerindedir. İkinci farklılaşma ise alanlar; Konu, Program, Kurum ve İşlev temelindedir. Her iki eksen üzerinde ki farklılaşmanın nasıl bir çeşitlilik yarattığı Tablo(4)'de verilmektedir.

Yükseköğretim kurumlarına kalite güvencesi vermek (hatta kurumları bu açıdan sıralamak), bu kurumları akredite etmek veya etmemek bir ajans için oldukça iddialı ve zor bir görevdir. Meslek dayanışması, kamu kurumlarının ya da siyasetçilerin baskıları ve ulusal endişeler

ajansların görevlerini tarafsız ve bağımsız olarak yerine getirmelerini daha da zorlaştırmakta ve değerlendirmelerin güvenilirliğinin sorgulanmasına neden olmaktadır.

Tablo 4: Kalite Güvence Ajanslarının, Kullandıkları Kalite Güvence Yöntemi ve Bu Yöntemlerin Kullanıldıkları Alanlarına Göre Dağılımı

	Değerlendirme	Akreditasyon	Denetleme	Kıyaslama
Konu	6	1	1	6
Program	21	20	5	7
Kurum	12	10	14	4
İşlev	10	0	1	4

Kaynak: *Quality Procedures in EHE; ENQA Survey, 2003*

Bu nedenle Bergen’de Avrupa Yükseköğretim Alanında 2007 yılından itibaren üye 45 ülkenin ulusal ajanslarının değerlendirilmeye başlanması, 2010 yılına kadar bu “**ajansların akredite edilmesi**” (*meta-accreditation*) ve **bir şemsiye altında toplanması** (*register of quality assurance agencies*) kararı alınmıştır¹⁸.

Buradaki amaç, üye ülkelerde aynı kalite ölçütleri değerlendirme ve denetleme süreçlerinin kullanılmasını sağlamak, böylece saydamlığı artırıp, yükseköğretimde uluslararası öğrenci hareketliliği ve eğitim sürelerinin ve diplomaların tanınması konularında günümüzde karşılaşılan bazı sorunları aşmaktır.

Bu bağlamda, son birkaç yıl içinde, “Bologna Süreci” çerçevesinde bazı önemli adımlar atılmıştır. Daha sonraki bölümlerde görüleceği üzere: Yükseköğretimde 3 aşamalı (*three-cycle*) bir sisteme geçilmiş (*lisans-3/4 yıl + yüksek lisans-2 yıl + doktora-4 yıl*), **Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS)** geliştirilmiş, ilk iki derece için gerekli krediler belirlenmiş, (*Lisans 180 – 240 ECTS, Yüksek lisans 90-120 ECTS*), alınan eğitimin kapsamı ve içeriğini tanımlayan **diploma eki** (*diploma supplement*) uygulamasına başlanmıştır. Bu yapısal ve sayısal bilgilere ek olarak, yükseköğretimden (*ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora*) beklenen çıktılarının (*learning outcomes*) tanımlanması ve ölçülmesi (*EQF for EHEA (Dublin Descriptors)* ve *EQF for Lifelong Learning*) ve bunların gerek Bologna Süreci kapsamında AYA için öngörülen yapı (*overarching qualifications framework*) ile ve gerekse Avrupa Birliği Komisyonu tarafından oluşturulan yapı (*EQF for Lifelong Learning*) ile ilişkilendirilmeleri yönünde çalışmalar yapılmıştır.

Bu gelişmeler, şimdilik ulusal ve uluslararası düzeyde sadece **akademik ortam için** (*academic recognition*) sürdürülmektedir. Ancak küresel ekonomide hizmetlerin serbest dolaşımı için esas gerekli olan, mesleki akreditasyon sürecinin başlaması için ön adımların atılmasıdır. **Meslek dallarında akreditasyon** günümüzde sadece birkaç ülkede ve meslek odaları tarafından uygulanmaktadır. Bununla beraber, Avrupa Birliği düzeyinde, özellikle 7 meslek sektörü (*Tıp Doktorluğu, Diş Hekimliği, Eczacılık, Veterinerlik, Ebelik, Hemşirelik ve Mimarlık*), **düzenlenmiş meslekler** (*regulated professions*) olarak belirlenmiş ve bunlara ilişkin akreditasyon ya da mesleki tanıma işlemleri, 2005/36/EC sayılı yönerge ile tanımlanmıştır. Ancak yükseköğretim diplomasının otomatik olarak meslek uygulama yetkisi de vermesi yaklaşımı terk edilmekte, meslek uygulama yetkilerinin verilmesi farklı süreçlerle düzenlenmektedir.

¹⁸ *The European Higher Education Area-Achieving the Goals*, Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, Mayıs 2005.

Yükseköğretimin Yönetimi/Yönetişimi (Governance)

Günümüzde yükseköğretimin yönetimi için arayışlar bir uçta Kuzey Amerika ülkelerindeki “iş yönetimi” (*managerial*) modeli ile diğer uçta Kıta Avrupası'nın “meslektaşlar yönetimi” (*collegial*) modeli arasındaki geniş yelpazede sürmekte ve ülkeler bu iki uç arasında kendilerine en uygun modeli bulmaya çalışmakta ve çoğunlukla “girişimci” üniversite modeli diye adlandırılan bir modele yönelmektedirler.

“İş Yönetimi Modeli” (ABD, Kanada) tümüyle üniversite dışından atanan üyelerden oluşan bir “Yönetim Kurulu/ Mütevelli Heyeti” (*Board of Trustees*), bu kurul tarafından üniversite içinden veya dışından atanan, tam yetkili bir Başkan (*President*) ve Yönetim Kurulu'nun onayı ile Başkan tarafından üniversite içinden veya dışından atanan diğer yardımcıları ile akademik birim yöneticilerinden (Dekan, Bölüm Başkanı v.b.) oluşan güçlü ***dikey bir yönlendirici çekirdeği*** (*strong steering core*) bulunan bir modeldir. Bu modelde, akademik kurulların karar yetkileri oldukça sınırlı kalmaktadır.

“Meslektaşlar Yönetimi Modeli” (Finlandiya, Yunanistan, Fransa, Almanya, İsviçre, Japonya) ise sınırlı yetkilerle donatılmış yöneticilerin (Rektör, Dekan, Bölüm Başkanı v.b.) seçim ile belirlenmesini ve Senato, Üniversite Konseyi, Fakülte ve Bölüm Kurulları ile de yatay bir yönetimi öngermektedir. Bu modeli uygulayan ülkelerde yöneticilerin seçimi ve yöneticiler ile kurumlar arasındaki yetki paylaşımı açısından önemli farklılıklar gözlenmektedir. Örneğin, bazı ülkelerde Rektör tek dereceli bir seçim ile belirlenmekte, seçmen kitlesi tüm akademik ve idare personeli ile öğrencilerden oluşmakta (Yunanistan), bazı ülkelerde ise sadece akademik personelden oluşmaktadır (Finlandiya). Tek dereceli seçim uygulanan ülkelerde atama genellikle bir üst mercinin (Eğitim Bakanı, Başbakan veya Cumhurbaşkanı) onayını gerektirmektedir. Almanya, Fransa, İsviçre gibi diğer bazı ülkelerde ise iki dereceli bir seçim sistemi uygulanmaktadır. Önce seçiciler kurulu (genellikle Senato) üyeleri belirlenmekte ve Rektör bu kurul tarafından seçilip atanmaktadır. Her iki sistemde de rektörlük görev süresi 4 veya 5 yıllla sınırlandırılmakta, *ancak Fransa dışında Rektör ikinci bir dönem için seçilip atanabilmektedir.*

“Girişimci Model”de (İngiltere, Avustralya, Hollanda v.b.) ise çoğunluğunu üniversite dışından atanan üyelerin oluşturduğu bir “Yönetim Kurulu” idari ve mali sorumluluğu ve yönetimi üstlenmekte, rektörü seçip atamakta, “Üniversite Senatosu” ise akademik yönetimi üstlenmektedir. Benzer şekilde Rektör tarafından atanan Dekanlar ve Dekanlar tarafından atanan Bölüm Başkanları kendi birimlerinde tam yetki ile idari ve mali yönetimi, bu birimlerin akademik kurulları ise akademik yönetimi üstlenmektedir.

“İş Yönetimi Modeli”ni benimseyen ABD ve Kanada gibi ülkelerde üniversiteler ile Federal ve/veya Eyalet Hükümetleri arasındaki ilişki “Üniversite Mütevelli” heyetleri tarafından sağlanırken, “Meslektaşlar Yönetimi” veya “Girişimci Yönetim” modelini uygulayan ülkelerde yükseköğretim kurumları genellikle bir bakanlığa (Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Bakanlığı veya Bilim Teknoloji Bakanlığı) bağlıdırlar.

Ancak, sanayileşmiş ülkelerde yükseköğretim kurumlarına ayrılacak kamu kaynakları, performansa bağlı açık formüller ile belirlendiğinden bakanlıkların mali konularda üniversite üzerinde siyasi baskı yaratması önlenmiştir. Akademik konulardaki yetkiler ise bir ana kuruluş olan ***Rektörler Komitesi***'ne (*Rectors' Conference*) devredilmiştir. İdari konulardaki yetkiler de genellikle üniversite yönetimlerine bırakılmıştır.

Yükseköğretim kurumlarına daha az kaynak, ancak daha çok idari ve mali özerklik verme eğilimi nedeniyle, bakanlıklar üniversite yönetimindeki yetkilerini genellikle/çoğunlukla üniversitenin dış paydaşlarının yer aldığı yönetim kurullarına devretmektedirler. “Girişimci Model”in giderek yaygınlaştığı süreçte son iki yıl içinde Avusturya, Norveç, Danimarka, Japonya ve Kore de bu modele geçmiştir.

Üniversitenin **dış paydaşlarının** yer aldığı bu kurulların bileşimi ülkeden ülkeye değişmektedir. Örneğin, İngiltere’de yeni kurulan üniversitelerde (eski politeknikler), çoğunluğu üniversite dışından 12-14 üyeden oluşan bir yönetim kurulu, eski üniversitelerde ise yine çoğunluğu üniversite dışından 25-60 üyeden oluşan bir konsey bulunmaktadır.

İsveç’te 8’i üniversite dışından 15 kişilik bir yönetim kurulu, Avusturya ve Danimarka’da da üyelerinin çoğunluğu üniversite dışından atanan veya seçilen 5-9 üyeden oluşan üniversite konseyleri, Japonya’da üniversite dışından ve içinden atanan bir “Yönetim Konseyi” (*Administrative Committee*) yönetim için görevlendirilmektedir.

Hollanda’da, üniversite üst yönetimi ilgili bakanlıklar tarafından atanan 5 kişilik bir “Danışma Kurulu” (*Supervisory Board*) ile üniversite rektörü ve öğretim üyelerinden oluşan 3 kişilik bir “Yürütme Kurulu”ndan (*Executive Board*) oluşmaktadır. Bu kurullar, çoğunlukla idari ve mali konularda, üniversite senatoları (veya bazı ülkelerde üniversite konseyleri) ise akademik konularda yönetimi üstlenmektedir.

Kuzey Avrupa ve Uzak Doğu ülkelerinde yaygınlaşan bu yönetim modeli ABD’deki “mütevelli heyet modeli” (*managerial*) ile Kıta Avrupası’nın eski “meslektaşlık” (*collegial*) yönetim modeli arasında **melez bir model olarak ortaya çıkmaktadır**. Bu modeli benimseyenler, üniversite yönetimine dış paydaşların dahil edilmesiyle:

- Üniversite üzerinde potansiyel siyasi baskıların azalacağını,
- Üniversite yönetimine dışarıdan katılan profesyonel uzmanlar nedeniyle yönetimde iç verimliliğin artacağını,
- Üniversite performansının ve hesap verebilirliğinin paydaşları açısından daha saydamlaşacağını,
- Üniversite ile dış paydaşları arasında güçlü bir işbirliği gerçekleştirilerek üniversitenin gelirlerinin artacağını

öne sürmektedirler¹⁹.

Ancak, bu görüşler konusunda bir oydaşma yoktur. Karşı görüşte olanlar üniversite yönetiminde dış paydaşlara (hem de çoğunlukla) karar yetkisi verilmesinin iç paydaşların (öğrenci, öğretim üyesi) yönetimden uzaklaşmasına, ilgi ve katkılarının azalmasına, katılımcı bir yönetişimden uzaklaştırılmalarına, yabancılaşmalarına, özet olarak üniversitenin sosyal dokusunun bozulmasına neden olduğunu öne sürmektedirler²⁰. Bu kuşkuğun bir yansıması olarak, Güney Avrupa ülkelerinde dış paydaşların yönetim kurullarında karar yetkisiyle değil, danışma kurullarında gözleme, önerme ve bilgilendirme amacıyla yer almalarını benimsenmektedir. İspanya’daki üniversitelerde kurulan sosyal konseyler, bu yaklaşımın bir örneğini oluşturmaktadır.

¹⁹ Burton R.Clark :*The Higher Education System*, University of California Press, Los Angeles, 1983.

²⁰ Luc Weber , Sjur Bergan (editors):*The Public Responsibility for Higher Education and Research*, Council of Europe Higher Education Series No.2, Nisan 2005.

Üniversite Sistemine İlişkin Yönetişim Yaklaşımlarının Sistem İçinde Az Sayıda Araştırma Üniversitesinin Sivrilmesine Olanak Vermesi

1970'lerde ABD'de adına üniversite denen her kurumun sonuçta kapsamlı bir araştırma üniversitesi olması gerektiğine ve bunun olanaklı olabileceğine inanılıyordu. Ama zaman içinde, üniversitelerin önemli bir bölümü kaynakların sınırlı olması gerçeğiyle karşılaşmışlar ve büyük ölçekli araştırmaların kendi misyonlarının bir parçası olamayacağına karar vermişlerdir. Günümüzde ABD'de tıp merkezi de bulunan kapsamlı bir araştırma üniversitesinin sürdürülebilmesi için gereken kaynak miktarı yıllık iki milyar doları geçmiş olup, bu miktarın ancak dördte biri doğrudan devlet kaynaklarından gelmektedir. Bu gerçekle yüz yüze gelen üniversiteler, **kendileri için daha mütevazî misyonlar tanımlamak** durumunda kalmışlardır. Bu da ABD'de üniversiteler arasında bir farklılaşma yaşanmasına yol açmıştır. Son dönemde bu ülkede sayıları 60-75 arası civarında uluslararası sıralamada yer alan iyi fonlandırılmış araştırma üniversitesiyle, 150 kadar farklı misyonlar yüklenen üniversitenin de ön plana çıktığı görülmektedir. Bu iki grubun dışında kalan yükseköğretim kurumları öğretime ağırlık vermeye başlamışlar ve araştırma işlevlerini kısmi hale getirmişlerdir. Tabii ki her öğretim üyesi bireysel çabalarıyla ve bulduğu kaynaklarla araştırma yapabilmekte ama kurumun kendisi ağırlıklı olarak bir öğretim kurumu olarak kalmaktadır.

Ortaya çıkan bu tablo az gelişmiş ülkelerin araştırmaya yönelmiş üniversiteleri için ciddi bir tehdit oluşturmaktadır. Bu üniversiteler araştırma ve geliştirme için gereken yüklü yatırımı gerçekleştiremedikleri ve giderek kaynaklarını araştırma yerine öğretime ayırmak zorunda kaldıkları için bu ülkelerin üniversiteleri, yetiştirdikleri değerli araştırmacılarını gelişmiş ülke üniversitelerine kaptırmaktadır. Yaşanan bu **beyin göçü gelişmekte olan ülkelerin etkili araştırma üniversiteleri oluşturmalarını zorlaştırmaktadır.**²¹

2. AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANININ OLUŞUMU VE BOLOGNA SÜRECİ

Avrupa Yükseköğretim Alanının (AYA) Oluşumu

Üniversite kurumunu yaratan ve tüm dünyaya yayılmasını sağlayan, 20.yüzyılın başına kadar bu alanda rakipsiz olan Avrupa Üniversiteleri, 20. yüzyılın ortalarından itibaren bir duraklama dönemine girmiş ve üstünlüklerini ABD'ye kaptırmışlardır. Shanghai Jiao Tong Üniversitesi Endeksine göre 2004 yılında dünyanın en iyi 20 üniversitesinin 17'si ABD'de, 2'si İngiltere'de ve 1 tanesi de Japonya'dadır.

Küreselleşen dünyada birleşerek ve genişleyerek tek bir pazar ve tek bir blok halinde **"dünyanın en rekabetçi bilgi tabanlı ekonomik gücü"** olmayı hedefleyen Avrupa, bu hedefin odak noktasında yer alan üniversitenin sorunlarına ancak 1990'lı yılların ortasından itibaren ciddi olarak eğilmeye başlamıştır. Bu yıllarda, İngiltere dışındaki Avrupa yükseköğretim sistemi genelde,

- Aşırı merkezîyetçi bir yönetim, kısıtlı idari ve mali özerklik,
- Düşük ve azalan kamu kaynakları²² ve alınamayan öğrenci harçları,
- Eğitimde verimsizlik; çok düşük mezuniyet oranları ve uzayan eğitim süreleri,²³

²¹ David Ward, Başkan , Amerikan Eğitim Konseyi , 3rd EUA Convention of European Higher Education Institutions, 2005, Glasgow, UK.

²² Bu kaynaklar ABD de GSMH'nin % 2.7'sini oluştururken AB'de sadece %1.1'ini oluşturmaktadır.

- Araştırmada verimsizlik,²⁴ gibi temel sorunlarla karşı karşıya bulunmakta idi.

1990'lı yıllar boyunca ve 2000'li yılların başında, hemen hemen tüm Avrupa ülkeleri, kendi yükseköğretim sistemlerinin sorunlarına çözüm bulmak amacıyla idari ve mali konularda yasal düzenlemeler yapmışlardır. Bu düzenlemeler ile bazı ülkelerde (Avusturya, Polonya, Çek Cumhuriyeti, Bulgaristan, Romanya, Macaristan) radikal değişimler, diğer bazı ülkelerde ise (Almanya, Fransa, İspanya) birtakım iyileştirmeler gerçekleştirilmiştir.

Ancak, tüm Avrupa ülkelerini ve özellikle AB' yi ilgilendiren ortak sorun, ülkelerin çok farklı üniversite geleneklerine ve dolayısıyla farklı eğitim süreçlerine ve farklı eğitim kalitelerine sahip olmasıdır. Bu farklılıklar eski sosyalist ülkelerin Avrupa ile bütünleşmesinden sonra daha da artmış ve Avrupa'da yükseköğretim sistemlerinin uyumlaştırılması, yakınlaştırılması ve uzun dönemde ortak bir **Avrupa Yükseköğretim Alanı** (*European Higher Education Area EHEA*) oluşturulması girişimini tetiklemiştir.

AB ve çevresindeki ülkeler için ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın (AYA) oluşturulması;

- Hizmetlerin serbest dolaşımının önündeki engellerin, diplomaların karşılıklı olarak tanınması ve akreditasyon mekanizmalarının oluşturulması yoluyla kaldırılması,
- Öğrenci hareketliliğinin artırılması ve ortak bir "Avrupalı" bilinç ve kültürünün oluşturulması,
- Üniversiteler arasında işbirliği yoluyla bilim ve teknolojiye rekabet gücünün geliştirilmesi

bakımından büyük önem taşımaktadır.

Ortak bir yükseköğretim alanı oluşturulması için öncelikle ülkeler tarafından karşılıklı olarak yükseköğretim kurumlarının ve bu kurumların verdiği derecelerin tanınması gerekmektedir. Bu amaçla 1997 yılında Avrupa Konseyi ve UNESCO'nun işbirliği ile gerçekleştirilen **Lizbon Tanınma Konvansiyonu'nun** (*Council of Europe/UNESCO Lisbon Recognition Convention*) akademik tanınma (*academic recognition*) için gerekli gördüğü bazı süreç ve usuller 36 Avrupa ülkesi ile ABD, Kanada, Avustralya ve İsrail tarafından kabul edilmiştir. Ancak, akademik tanınma için belirtilen süreçlerde değerlendirme ve kararlar, yükseköğretim kurumlarına bırakıldığı için bu kurumlar arasında eskiden beri süregelen uygulamalara kıyasla önemli bir değişiklik sağlanamamıştır.

Tek bir Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın oluşturulması yönünde ilk ciddi adım, Mayıs 1998'de Fransa, Almanya, İtalya ve İngiltere'nin yükseköğretimden sorumlu bakanları tarafından yayımlanan **Sorbonne Ortak Bildirisi'yle** atılmıştır.

²³ İspanya, İtalya ve Yunanistan'da lisans eğitim süresinin ortalama 6-7 yıl olduğu saptanmıştır.

²⁴ Örneğin, 2001 yılında dünyada verilen patentlerin % 52.7'si ABD, % 21.7'si Japonya kökenli iken sadece % 19'u Avrupa kökenlidir.

Bologna Süreci (Bologna, Prag, Berlin, Bergen Bildirileri)

Sorbonne'da başlatılan girişimden bir yıl sonra Haziran 1999'da 29 Avrupa ülkesi Bologna Bildirisi'ni yayınlayarak Bologna süreci ve AYA'nın oluşturulması yönündeki ilk adımı atmışlardır.

Bu bildiri;

Sorbonne bildirisinde önerilen

1. İki aşamalı bir yapı oluşturulması (lisans-yükseklisans),
2. ***Avrupa Kredi Transfer Sistemi*** (*European Credit Transfer System, ECTS*)'nin benimsenmesi ve sömester sistemine geçilmesi,
3. Akademik hareketliliğin artırılması ve bunun önündeki engellerin azaltılması

önerileri kabul edilmekte ve bunlara ek olarak,

4. Akademik derecelerin "***okunabilir***" (*readable*) ve karşılaştırılabilir olması için alınan eğitimin içeriğini özetleyen "***diploma eki***" (*diploma supplement*) verilmesi,
5. Yükseköğretimde kalite güvencesini sağlamak için Avrupa ülkeleri arasında işbirliği yapılması (*European Co-operation in Quality Assurance*),
6. Yükseköğretim kurumlarının eğitim ve araştırmalarında Avrupa'ya özgü konulara gerekli ağırlığı vermesi,

kararları alınmış ve böylece Bologna Süreci başlatılmıştır.

Bu kararlar doğrultusunda *Mayıs 2001 de Prag*'da, Türkiye'nin de katılımıyla 33 Eğitim Bakanı "Avrupa Yükseköğretim Alanı'na Doğru" başlıklı bir ortak bildiri yayınlayarak ve Bologna bildirisinde ortaya konan 6 eylem başlığı (action line) doğrultusundaki gelişmeleri değerlendirilerek,

7. yaşam boyu eğitimin geliştirilmesi
8. Öğrencilerin AYA'nın oluşturulmasında etkin katılımlarının sağlanması ve
9. AYA'nın diğer ülke öğrencileri açısından çekiciliğinin artırılması, ve Avrupa da sınırlar ötesi eğitimin (*transnational education*) geliştirilmesi için işbirliğine gidilmesi

hedeflerini eklemiştir.²⁵ Bu toplantıda ayrıca, Bologna Süreci'nin öngördüğü eylem başlıklarının gerçekleştirilmesi için alınacak önlemleri karara bağlamak ve süreç gelişimini takip etmek üzere; üye ülke temsilcilerinden oluşan ***Bologna İzleme Grubu*** (*Bologna Followup Group, BFUG*)'nun kurulmasına ve Bologna Süreci'nin gelişmesinin sürekliliğini sağlamaktan sorumlu olmasına karar verilmiştir.

1999 Bologna ve 2001'de Prag bildirilerinden sonra, *2003 yılında Berlin*'de açıklanan "AYA'nın Gerçekleştirilmesi" (*Realising EHEA*) başlıklı bildiri 40 ülke tarafından imzalanmıştır. Bu bildiri de Sorbonne, Bologna ve Prag'da belirlenen 9 eylem başlığına eğitim programlarının 2 yerine 3 aşamalı olarak düzenlenmesi (lisans, yüksek lisans ve doktora), bu amaçla "Doktora" programlarının da ülkeler arasında uyum sağlayacak bir şekilde yapılandırılması ve böylece ***doktora öğrencilerinin hareketliliğinin artırılması*** ve araştırma alanında kurumlar arası işbirliğine ivme kazandırılması 10. eylem başlığı olarak

²⁵ *Towards The European Higher Education Area, Communique of European Ministers in Charge of Higher Education, Prague, Mayıs. 2001.*

belirlenmiştir. Doktora programlarının Avrupa Yükseköğrenim Alanı ile Avrupa Araştırma Alanı (*European Research Area*) arasındaki bağı oluşturması öngörülmüştür.²⁶

Bologna Süreci çerçevesinde üç aşamalı olarak değerlendirilen yüksek öğretim sisteminde **birinci aşama** olan lisans dereceleri, **ikinci aşama** olan yüksek lisans derecelerinin niteliklerinin tanımlanmasında önemli bir yol alınmıştır. Türk Yükseköğretim Sisteminde “önlisans” olarak tanımladığımız “**Kısa Dönem**” (*Short Cycle*) derecelerinin 2005 Bergen Bakanlar Zirvesinde sekiz seviyelik yaşam boyu öğrenme sisteminde beşinci seviye olarak, yükseköğretimin birinci aşaması içerisinde tanımlanması sonucunda, bu alanda tartışmalar ve çalışmalar hızlanmıştır.

Kısa dönem (**önlisans**) dereceleri, mesleki ya da mesleki olmayan ortaöğretimin ardından kısa süre içerisinde meslek edindirmeyi sağlayarak yükseköğretimin çıktısı olan insan kaynaklarında çeşitliliği artırmayı amaçlamaktadır. Ara insan gücü yetiştirmeye yönelik bu düzey için tanımlanan yeterlikler ve nitelikler, işgücü piyasalarındaki değişmelere hızla yanıt verecek biçimde, ilgili sektörlerle işbirliği içinde tanımlanmaktadır.

Kısa dönem dereceleri, Bologna Sürecine uygun olarak, yükseköğretim sisteminin birinci aşaması içerisinde ya da onunla bağlantılı olarak tanımlanmıştır. Niteliklerin belirlenmesinde kullanılacak olan **düzy tanımlayıcıları** (level descriptors) ve öğretim çıktıları kısa dönem dereceleri için **120 Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS) Kredisini** ya da eşdeğerini hedeflemektedir. *Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA)* içerisinde geliştirilen, bilgi, beceri, kişisel ve mesleki yeterlilikler biçimindeki öğretim çıktıları ile ifade edilen “**Nitelikler Üst Çerçevesi**” için tanımlayıcılar iki ayrı grupta tartışılmaktadır. Birinci grupta bütün eğitim-öğretim sistemi için geçerli olan 10 düzeyli “**Dublin Düzey Tanımlayıcıları**” (*Dublin Descriptors*) yer alırken ikinci grupta kısa dönem için geçerli ve 8 seviyede kurgulanan “**Yaşam Boyu Öğrenme için Avrupa Nitelikler Çerçevesi**” (*European Qualification Framework for Lifelong Learning*) düzey tanımlayıcıları yer almaktadır.

Yükseköğretim Kurumları Avrupa Birliği (EURASHE) kısa dönem yükseköğretimin Bologna Sürecindeki bütün tartışmalara ayrıntılı ve ağırlıklı olarak dahil edilmesini ve kısa dönem yükseköğretimden **diğer düzeylere geçişlerin teşvik edilmesi için** düzenlemeler yapılarak kolaylıklar sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, Avrupa Nitelikler Çerçevesi içerisinde önlisans derecelerinin uluslararası geçerliliği olacak şekilde tanımlanabilmesi için kalite güvencesi çalışmalarının bu alanda da tamamlanması ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi ve Diploma Eklerinin bu düzeyde de etkin olarak kullanılmasını önermektedir. Bu yolla, ara insan gücünün ülkeler arası hareketliliğinin kolaylaşacağı vurgulanmaktadır.

Bologna Sürecinin Değerlendirilmesi

Prag bildiriyle 2001 yılında oluşturulan izleme grubu, Bologna sürecinin öncelikli hedefleri olan;

- Kalite güvencesi (*quality assurance*)
- 2 aşamalı sistem (*2-cycle system*)
- Diplomaların ve eğitim sürelerinin denkliğinin tanınması (*recognition of degrees and periods of study*)

konularında 2005 yılında üye ülkelerin eriştikleri düzeyi belirlemek için kapsamlı bir değerlendirme (*stocktaking exercise*) yapmıştır²⁷. Bu değerlendirme sonucunda üye ülkelerin

²⁶ *Realising The European Higher Education Area, Communique of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education*, Berlin, Eylül, 2003.

²⁷ *Bologna Process Stocktaking, Report from a Working Group Appointed by the Bologna Follow-up Group*, Bergen, Mayıs.2005,s.40

durumu Tablo 5' de gösterildiği şekilde saptanmıştır. Bu tablo ülkelerin Bologna Süreci kapsamında şimdiden önemli bir yol kat etmiş olduklarını göstermektedir.

Bologna Süreci'nde Türkiye'nin aldığı yolu saptamak için yapılan değerlendirmenin sonuçları ise Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 5: Öncelikli Hedefler Açısından Ülkelerin Durumu* Yıl.2005

HEDEFLER	ÜLKE SAYISI**				
	MÜKEMMEL	ÇOK İYİ	İYİ	ORTA	YETERSİZ
Kalite Güvencesi	15	13	7	8	0
İkili Sistem	18	13	4	6	2
Diplomaların Tanınması	14	20	9	0	0
Üç Hedef Birlikte	10	29	22	3	0

* *Mükemmel = Excellent Performance, Çok iyi = Very good perormance, İyi= Good performance, Orta= Some progress, Yetersiz= Little progress*

** *Belçika, Sırbistan- Montenegro ve Birleşik Krallık için ikişer katılım olduğundan toplam ülke sayısı 40 değil 43 olmaktadır.*

Kaynak: Bologna Process Stocktaking, Report from a Working Group Appointed by the Bologna Follow-up Group, Bergen, Mayıs.2005.

Tablo 6 : Türkiye'nin Bologna Karnesi , Yıl. 2005

KALİTE GÜVENCESİ	ORTA (Some Progress)
Ulusal Kalite Ajansı	ORTA
Kullanılan Ölçütler	ORTA
Öğrencilerin Katılımı	ORTA
Uluslar arası Katılım	ORTA
İKİLİ SİSTEM	MÜKEMMEL (Excellent Performance)
Uygulama Düzeyi	MÜKEMMEL
Öğrenci Oranı	MÜKEMMEL
1.inciden 2.nciye geçiş	ÇOK İYİ (Very Good Performance)
DİPLOMA VE EĞİTİM SÜRELERİNİN TANINMASI	ÇOK İYİ
Diploma Eki	ÇOK İYİ
Lizbon Konvansiyonu	İYİ
ECTS	ÇOK İYİ
GENEL	İYİ (Good Performance)

Kaynak: Bologna Process Stocktaking, Report from a Working Group Appointed by the Bologna Follow-up Group, Bergen, Mayıs.2005,s.104

Bu tablodan görüleceği üzere, Türkiye'nin durumu kalite güvencesi konusu dışında iyidir. Kalite Güvence konusunda da zaman kaybetmeden durumunu düzeltmesi, 2007 yılı sonuna kadar Ulusal Kalite Güvence Sistemini gerçekleştirmesi gerekmektedir. Türkiye Bologna sürecine uyumu birçok Avrupa ülkesinden daha kolaylıkla gerçekleştirmektedir.

Bologna Süreci hükümetler tarafından "yukarıdan" başlatılan ve sürdürülmeye çalışılan bir süreçtir. Bu sürecin baş aktörleri olan yükseköğretim kurumları süreçte yeterli rol alamamışlardır. Bu kurumlar adına "Avrupa Üniversiteler Birliği" (EUA) nin Bologna Süreci

hakkında yaptığı değerlendirmeler, “Bologna İzleme Grubu”nun değerlendirmeleri kadar iyimser görünmemektedir.²⁸

Avrupa Yükseköğretim Kurumları değerlendirmelerinde, “*sürecin, yükseköğretim’de bir kültürel dönüşüm amaçladığını, bunun için zamana ve desteğe ihtiyaç olduğunu, hükümetlerin, amaçlanan hedeflere sadece yasal düzenlemelerle erişilemeyeceğinin bilincinde olmaları, gerçek bir reform için üniversitelerin daha fazla özerkliğe ve kaynağa sahip olmaları gerektiğini ve son olarak da Avrupa’nın gerçek gücünün yükseköğretimi bugüne kadar toplumsal sorunlara çözüm arayan bir kamu hizmeti olarak algılamasından ve sürekli kamu kaynakları ile beslemesinden kaynaklandığını*” vurgulayarak, eleştirel bir tavır sergilemişlerdir.

Ülkemizin Avrupa Yükseköğretim Alanı ile bütünleşme çalışmaları, 2001 yılında Bologna Süreci’ne resmi olarak katılımı ile başlamıştır. Bologna Süreci’nin öngördüğü yukarıda belirtilen 10 eylem başlığı kapsamında şimdiye kadar şu çalışmalar gerçekleştirilmiştir:

1. YÖK başkanlığının koordinasyonunda yürütülen Diploma Eki ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi’ne ilişkin çalışmalar tamamlanmıştır. 11 Mart 2005 tarihli YÖK Genel Kurul kararı ile, Diploma Eki ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi uygulaması, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı sonundan itibaren, tüm yükseköğretim kurumlarımız için zorunlu bir uygulama haline getirilmiştir. Söz konusu karara göre, Avrupa Kredi Transfer Sistemi kredilerini de içerecek olan ve YÖK tarafından onaylanan ulusal standart modelin asgari koşullarına uygun Diploma Eki, tüm mezunlara, diplomalarına ek olarak, talep üzerine, ilk nüshası ücretsiz olarak ve İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinin birinde düzenlenecektir.
2. Bologna Süreci’nin ana eylem başlıklarından biri olan öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlayacak ulusal öğrenci birliklerinin kurulması konusunda, YÖK tarafından hazırlanan “Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği”, 20 Eylül 2005 tarih ve 25942 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. 26 Aralık 2005 tarihinde gerçekleştirilen Öğrenci Konseyleri Genel Kurul toplantısında, seçimle belirlenen Türkiye Ulusal Öğrenci Konseyi’nin Başkanı ve organları çalışmalarını sürdürmektedir.
3. Bologna Süreci’nin üzerinde önemle durduğu konulardan biri de, yükseköğretim kurumlarında, Avrupa düzeyinde tespit edilen ilke ve esaslara tam uyumlu kalite değerlendirme ve geliştirme sistemlerinin kurulmasıdır. Bu kapsamda, YÖK tarafından hazırlanan “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği”, 20 Eylül 2005 tarih ve 25942 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönetmelik, belirli bir sistem içerisinde yükseköğretim kurumlarının eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin değerlendirilmesi, kalitelerinin geliştirilmesi, bağımsız “dış değerlendirme” süreciyle kalite düzeylerinin onaylanması ve tanınması konusundaki çalışmalara ilişkin genel esasları ve bu kapsamda Yükseköğretim Üst Kurulları ile yükseköğretim kurumlarının yükümlülüklerini belirlemiştir.

²⁸ Sybille Reichert, Christian Tauch : TRENDS IV: European Universities Implementing Bologna, Report Prepared for EUA (European Universities Association), 2005,s.5.

Yönetmelik uyarınca, Üniversitelerarası Kurul tarafından seçilmiş olan dokuz kişilik **Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu** (YÖDEK), bu konudaki çalışmaları yürütmek ve koordine etmek üzere oluşturulmuş ve göreve başlamıştır. Yönetmelik, dünyadaki ve özellikle Bologna Süreci kapsamında Avrupa'daki gelişmeleri göz önüne alarak hazırlanmıştır.

YÖDEK'in ulusal boyutta kalite güvence yapısını oluşturacak olan çalışmaları son aşamaya gelmiştir. Bu çerçevede, yükseköğretim kurumları, kendi kurumsal temelleri üzerinde bu yıldan başlamak üzere her yıl Avrupa Kalite Güvence ilke ve esasları kapsamında en önemli unsur olan **“iç değerlendirme”** çalışmalarını gerçekleştirecekler ve elde edilen sonuçlar ışığında kendi stratejik planlarını oluşturacak ve sürekli ölçme ve iyileştirme süreci ile kendi gelişmelerini periyodik olarak gözden geçireceklerdir. Diğer taraftan, yönetmelik ve bu çerçevede oluşturulan ilke ve esaslar kapsamında yükseköğretim kurumlarının, yine Avrupa Kalite Güvence ilke ve esasları kapsamında en önemli unsurlarından biri olarak görülen **“dış değerlendirme”** süreçlerine açık olup, her beş yılda bir bu süreci uygulamaları öngörülmektedir. Yapılan tüm bu çalışmalar, Bologna süreci kapsamında oluşturulmak istenen Kalite Güvence sisteminin temel unsurları ile uyumlu olup, yükseköğretim kurumlarımızda bu yıldan başlamak üzere önemli bir kalite değerlendirme ve geliştirme sürecini hızlandıracak ve bu alanda başarıya ulaştıracak niteliktedir. Üniversitelerimizin bir kısmı stratejik planlarını hazırlamış, bir kısmı da hazırlama aşamasındadır.

Kalite güvencesi geliştirme ile ilgili çalışmaların ilk sonuçları, 2006-2007 eğitim-öğretim yılı sonunda alınacaktır ve 2007 yılında Londra'da yapılacak olan Bologna Süreci Eğitim Bakanları Konferansına, ülkemiz, kalite güvencesi ile ilgili eylem başlığının tüm koşullarını eyleme dönüştürmüş olarak katılacaktır.

4. Yükseköğretim yeterlilikleri çerçevesi ile ilgili Bologna Süreci eylem maddesi konusunda YÖK tarafından çalışmalar yürütülmektedir. Yükseköğretim yeterliliklerinin düzeylerine ilişkin çalışmalar iki ay içinde tamamlanacaktır. Mühendislik yeterliliklerine ilişkin çalışmaların 2007 sonunda tamamlanması planlanmıştır. Diğer sektörlere ilişkin çalışmalar ise 2008 sonunda bitirilmek üzere takvime bağlanmıştır.
5. Ülkemiz tarafından 1 Aralık 2004 tarihinde imzalanan **“Avrupa Bölgesinde Yükseköğretim ile ilgili Belgelerin Tanınması” Lizbon Sözleşmesi**, 23.02.2006 tarih ve 5463 sayılı Kanunla onaylanıp 28.02.2006 tarih ve 26094 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Söz konusu Sözleşmenin “Diplomaların Değerlendirilmesiyle ilgili Temel İlkeler” başlıklı III. Bölümünde yer alan 5 temel ilkesi uyarınca, denklik başvurusu değerlendirmelerinde esas alınmak üzere, Yurtdışı “Yükseköğretim Diplomaları Denklik Yönetmeliği”nde gerekli düzenlemeler yapılması, 13.04.2006 tarihli YÖK Genel Kurul kararı ile kabul edilmiştir. Türkiye'nin bu konudaki hazırlıklarının Avrupa Konseyi tarafından geçerliliği kabul edilmiştir. Sözleşme, 1 Mart 2007'den itibaren yürürlüğe girecektir.

3.TÜRKİYE’NİN YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNDEN BEKLENTİLERİ NASIL GELİŞİYOR

Türkiye'nin önümüzdeki yıllarda yükseköğretimden beklentilerini belirleyen üç farklı çıkış noktası olduğu söylenebilir. Bunlar;

- Demografik geçiş süreci içinde yol alan Türkiye nüfusunun yaş grupları dağılımında yaşanan değişimler,
- Türkiye'nin gelişmiş ülkelerle olan gelişme açığını kapatmak için yükseköğretime yüklemek durumunda olacağı işlevler,
- Türkiye nüfusunun araçsal olarak gerekçelendirilmeyen yükseköğretim talebindeki gelişmeler olarak

sıralanabilir.

Demografik Geçiş Sürecindeki Değişmeler ve Ortaya Çıkan Fırsat Penceresi

Türkiyede, sanayi öncesinin kırsal toplumundan, sanayileşen kentsel bir topluma geçen toplumların hepsinde görüldüğü üzere, bir demografik geçiş süreci yaşamaktadır. Bu geçiş süreci içinde, ilk yıllarda kaba doğum oranları sabit kalırken, sağlık koşullarındaki iyileşmeler sonucu kaba ölüm oranlarında hızla bir düşme yaşanmaya başlayınca, nüfus artış hızlarında bir yükselme ortaya çıkmaktadır. Bir süre sonra, kaba doğum oranlarında da bir düşme başlarken kaba ölüm oranlarında düşme yavaşlamakta, bu değişimler sonucunda nüfus artış hızı da düşme yoluna girmektedir. Daha sonra, kaba ölüm oranlarında düşme durmakta, nüfus artış hızındaki düşmeler kaba doğum oranındaki düşmeye paralel olarak gerçekleşmektedir. En son aşamada, kaba doğum oranları ve kaba ölüm oranları birbirine yaklaşmakta nüfus artış hızları sıfıra ulaşmakta, nüfus belirli bir düzeyde kararlı kalmaktadır.

Bu sürecin belirli aşamalarını, Türkiye de İkinci Dünya Savaşı sonrasında yaşamaya başlamıştır. 1945-50 arasında % 4,6 olan kaba doğum oranı, 1960-65 arasında % 4,3 olmuştur. Oysa 1945-50 döneminde % 2,7 olan kaba ölüm oranı 1960-65 döneminde % 1,6 ya düşmüş, bunun sonucunda yıllık ortalama nüfus artış hızı 1945-50 dönemindeki % 1,9'dan 1960-65 döneminde %2,7 ye yükselmiş bulunuyordu. 1990-2000 döneminde, kaba doğum oranlarındaki düşüş %2,4'e kadar gerilemiş, kaba ölüm oranlarındaki düşüş yavaşlayarak sürmüş ve % 0,7 ulaşarak en alt düzeye erişmiş, nüfus artış hızı ise % 1,8'e kadar gerilemiştir.

Türkiye, demografik geçiş sürecinde yol almaya devam etmektedir. Önümüzdeki 20 yılda beklenen gelişmeler Tablo 7' de verilmektedir.

Tablo 7 : Türkiye'nin Nüfus Artış Beklentileri

Yıllar	Kaba Doğum Oranı ‰	Kaba Ölüm Oranı ‰	Nüfus Artış Hızı ‰	Toplam Nüfus (bin)
2000	22,2	7,1	16,6	67.804
2005	20,1	7,0	14,6	72.843
2010	18,0	7,1	12,3	77.750
2015	17,2	7,4	11,0	82.315
2020	15,8	7,5	9,2	86.478
2025	15,1	7,8	8,1	90.225

Kaynak: Can Fuat Gürlesel: *Türkiye'nin Kapısındaki Fırsat, Eğitim Reformu Girişimi*, İstanbul, Ekim 2004, s.74.

Türkiye'nin nüfusu 20 yıl sonra da, oldukça yavaşlamış bir hızda da olsa, artmaya devam edecektir. Türkiye nüfusunun 2050 yılında 98 milyon düzeyinde²⁹ kararlılık kazanacağı beklenmektedir.³⁰

Artış hızındaki bu yavaşlama, Türkiye'yi bir genç nüfus ülkesi olmaktan aşama aşama uzaklaştıracaktır. Bunun sonucunda, zaman içinde eğitilecek çocuk sayısındaki artış azalacak, hatta gerilemeye başlayacaktır. Nitekim, bir yılda doğan çocuk sayısı halen 1,4 milyon iken, 2025 yılında 1,3 milyon düzeyine gerileyecektir.³¹ Bu gelişmelerin paralelinde zaman içinde eğitim politikalarında nicel kaygılar yerlerini giderek nitel kaygılara bırakacaktır.

Türkiye'nin demografik süreçte aldığı yola koşut olarak, nüfusun yaş grupları arasında dağılımı önemli bir değişiklik geçirecektir. Demografik geçişin başladığı yıllarda nüfus piramidi geniş tabanlı iken, demografik geçişin sonuna doğru bu taban önemli ölçüde daralacak, alt yaş gruplarında dikdörtgenleşecek ve piramidin tepeleri ise önemli oranda genişleme gösterecektir. Türkiye nüfusunun yaş grupları arasındaki dağılımında yaşanan ve yaşanması beklenen gelişmeler Tablo 8' de verilmektedir.

Tablo 8: Türkiye Nüfusunun Yaş Grupları İtibariyle Gelişimi, 1950-2025

Yıllar	Türkiye Nüfusu (bin)	0-14 Yaş Grubu		15-64 Yaş Grubu		65+ Yaş Grubu	
		Sayı (bin)	%	Sayı (bin)	%	Sayı (bin)	%
1950	20.947	8.029	38,3	12.227	58,4	691	3,3
1960	27.755	11.447	41,2	15.322	55,2	986	3,6
1970	35.605	14.879	41,8	19.157	53,8	1.569	4,4
1980	44.737	17.434	40,0	25.022	55,9	2.113	4,1
1990	56.473	19.745	35,0	34.266	60,7	2.417	4,3
2000	67.804	20.220	29,8	43.702	64,5	3.882	5,7
2005	72.843	20.614	28,3	47.930	65,8	4.298	5,9
2010	77.750	20.914	26,9	52.014	66,9	4.820	6,2
2015	82.315	20.825	25,3	55.892	67,9	5.597	6,8
2020	86.478	20.408	23,6	59.410	68,7	6.659	7,7
2025	90.225	20.481	22,7	61.804	68,5	7.940	8,8

Kaynak: Nüfus Sayımları ve VIII Beş Yıllık Kalkınma Planı, Nüfus, Demografi Yapısı, Göç Özel İhtisas Komisyonu, Veri Kaynakları, Analizi ve Nüfus Projeksiyonları Alt Komisyonu Raporu, DPT:2556 ÖİK:572 Ankara, DPT,2000.

Yaş gruplarındaki gelişmeler, 0-14, 15-64 ve 65 + kategorilerindeki nüfus değişimleri üzerinde durularak analiz edilebilir. Doğum oranlarındaki gerilemeler sonucunda, 2005 yılı sonrasında 0-14 yaş grubundaki nüfus büyük ölçüde sabit kalmaktadır. Bu durum ilköğretimden yararlanacak öğrencilerin toplam sayısının sabit kalması ve 2010 yılından sonra ilköğretim talebinin nüfus artışı dolayısıyla artmayacağı anlamına gelmektedir. Yeni ilköğretim tesisleri için yapılacak yatırımlar, bu tarihten sonra kalite yükseltmeye ve nüfusun yer değiştirmesi ve kentlerde toplanması dolayısıyla yeni yerlerde ortaya çıkan talebi karşılamaya yönelecektir.

²⁹ Can Fuat Gürlesel: *Age*, s.10.

³⁰ Bu hesaplamalarda nüfus sayımları esas alınmıştır. Türkiye 2003 Nüfus ve Sağlık Araştırması doğurganlıkta düşüşün daha hızlı olabileceğini göstermektedir. Türkiye'de gerçekleşen nüfus artışlarının buradaki öngörülerin altında kalması olasıdır.

³¹ Can Fuat Gürlesel: *Age*.s.22.

Çalışabilecek nüfusun göstergesi olarak alınan 15-64 yaş grubundaki nüfus ise, hem miktar, hem de oran olarak artmaktadır. Son 25 yılda 0-14 yaş grubunda % 12 bir azalma olurken 15-64 yaş grubunda % 10'luk bir artış olmuştur. Bu gelişme **Türkiye açısından bir fırsat penceresi diye adlandırılan olguyu yaratmıştır**. 0-14 yaş grubundaki her çocuğa düşen 15-64 yaş grubundaki yetişkin sayısındaki değişme Tablo.9 'da verilmiştir.

Tablo 9: Türkiye’de Çocuk Başına Düşen Çalışma Yaşındaki Kişi Sayısı, 1950-2025

1950	1960	1970	1980	1990	2000	2005	2010	2015	2020	2025
1.525	1,340	1,287	1,397	1,734	2,164	2,325	2,487	2,683	2,911	3,018

1970 yılında, 1,287'ye kadar düşmüş olan bu oranın sürekli olarak artarak 2025 yılında 3,018'e ulaşması beklenmektedir. Bu çok önemli bir gelişmedir. **Başka nedenler olmasa bile salt demografik nedenlerle Türkiye'nin nüfus başına düşen üretimi artacak ve bunun sonucu olarak Türkiye her öğrencinin eğitiminin kalitesini geliştirmek için yapabileceği yatırım sürekli olarak artırılacaktır. Fırsat penceresi denilen de işte budur.** İrlanda'nın, AB içinde gerçekleştirdiği hızlı gelişmenin, demografik geçiş sırasında karşılaştığı böyle bir demografik fırsat penceresi döneminde, eğitime yaptığı yatırımlar dolayısıyla gerçekleştiği konusunda geniş bir oydaşma bulunmaktadır.

Tablo 8'den çıkan bir başka sonuç, 64+ yaş grubundaki yaşlı nüfusun sürekli olarak artmasıdır. Yaşlı nüfus oranının artışı, Türkiye'nin toplumsal refah politikalarında bir çok yeniliğin yapılmasını gerektirecektir. Bu yaşlı gruplar toplum dışına itilmeyip önlerindeki yıllarda toplumun etkili birer üyesi olarak yaşamlarını sürdüreceklerse, onların araçsal ve araçsal olmayan eğitim talepleri olabileceğini ve bu taleplerin nasıl karşılanabileceğini de hesaba katmak gerekecektir. Hem 15-64, hem de 64+ yaş grubundaki görece büyüme, ekonomideki dönüşümlerin yarattığı gerekliliklerle bir araya geldiğinde, Türkiye'deki **“sürekli eğitim”** talebinde önemli bir artış meydana getirecektir.

0-14 ve 64+ yaş gruplarının ekonomi dışı olduğu kabul edilerek, bu ikisinin toplamının 15-64 yaş grubunun büyüklüğüne bölünmesiyle elde edilen bağımlılık oranı küçüldükçe ülkenin gelecekte yapabileceği yatırım oranının ve toplumun yeni projeler geliştirme kapasitesinin artması beklenir. Türkiye’de bağımlılık oranının sürekli olarak düştüğü görülmektedir (Tablo 10).

Tablo 10: Türkiye’de Bağımlılık Oranı, 1950-2025

1950	1960	1970	1980	1990	2000	2005	2010	2015	2020	2025
0.712	0.811	0,859	0.789	0,647	0,550	0,519	0,494	0,472	0,456	0,459

Türkiye'nin demografik geçiş süreci içinde aldığı yolun, nüfusun yaş grupları arasındaki dağılımında yarattığı değişikliklerin, Türkiye’de eğitim için açtığı fırsat penceresini genel olarak gördükten sonra, yükseköğretim yaş grubu için öngörülerde bulunmak yararlı olacaktır.

Yükseköğretim çağındaki nüfusun gelişimi ile yükseköğretime giriş yılındaki nüfusa ilişkin olarak Tablo 11’de verilen sayılar, ortaöğretimin 3 yıl olduğu varsayımına dayanmaktadır. Lise eğitim süresinin 4 yıla çıkması dolayısıyla, bu tabloda bazı yeniden düzenlemeler yapmak gerekse de, bizi burada üniversite giriş sınavına girecek ve yükseköğretimde lisans düzeyindeki öğrenci sayıları ilgilendirdiği için, bu sayılarda önemli bir değişiklik olmayacağı söylenebilir. Bu nedenle, Tablo.11’deki veriler bu çalışma için yeterli olacaktır. Bu tablodaki verilere göre, yükseköğretime girebilecek nüfus ve yükseköğretim yıllarına ilişkin çağ

nüfusunun önümüzdeki yirmi yılda % 10 dolayında azalması beklenmektedir. Denilebilir ki, **önümüzdeki yıllarda yükseköğretim verilmesi gereken öğrenci sayısındaki artışta, demografik nedenlerden çok, ekonomik gelişmenin talepleri etkili olacaktır.**

Tablo 11: Türkiye’de Okul Çağındaki Nüfus, 2000-2025 (Milyon)

Yıllar	Okul Öncesi 3-5 Yaş	İlköğretim Çağı 6-14 Yaş	Ortaöğretim 15-18Yaş	Yüksek Öğretim 19-22 Yaş	Üniversiteye Giriş Yılı. 19 Yaş
2000	4.113	12.208	5.742	5.648	1.428
2005	3.865	12.015	5.425	5.540	1.358
2010	3.902	11.748	5.314	5.328	1.352
2015	3.777	11.543	5.171	5.257	1.347
2020	3.805	11.294	5.124	5.064	1.258
2025	3.655	11.268	4.956	5.077	1.258

Kaynak: Can Fuat Gürlehel: *Age*, s.78’de bazı değişiklikler yapılmıştır.

Türkiye’nin Gelişme Açığı ve Bu Açığın Kapatılması Konusundaki Beklentileri

Demografik geçişin başlangıcında, hızlı bir nüfus artışı ve kentleşme yaşayan Türkiye’nin eğitime ayırdığı kaynakların kıtlığı ve yenilikçi öğretim programları geliştirme konusunda gerekli motivasyona sahip olmayışı, ortalama eğitim düzeyinin düşük düzeyde kalmasına ve sanayileşmiş ülkelerle arasında insani gelişme ve yarışabilirlik açısından büyük bir açık oluşmasına neden olmuştur.

İnsani gelişme endeksi üç boyutta hesaplanmaktadır. Endeksin birinci boyutu **sağlığa** ilişkindir. İkinci boyutu **bilgiye ve eğitime** ilişkin olup birinci, ikinci ve üçüncü eğitimlerdeki brüt okullaşma oranlarıyla ölçülmektedir. Üçüncü boyutu ise **yaşam standardına** ilişkindir. Kişi başına satın alma gücü paritesine göre hesaplanmış yurtiçi gelirdir.

İnsani Gelişme Endeksinin (İGE) 0,800’den büyük olduğu ülkeler yüksek insani gelişme düzeyinde kabul edilmektedir. 2003 verilerine göre 57 ülke bu kategoride yer almaktadır. İGE değerleri 0.500- 0.800 arasında yeralan 87 ülke ise orta insani gelişme kategorisinde yer almaktadır. Türkiye’ için İGE 1975’de 0.587 iken 2003’de 0.750’ye yükselmiştir. Türkiye, orta insani gelişme kategorisi içinde belli bir yol almış olmasına karşın hala 177 ülke ve yönetim birimi arasında **94’üncü sırada yer almaktadır**. Türkiye’nin konumu bu açıdan çevresindeki ülkelerle kıyaslandığında, bu sıralamada Bulgaristan’ın 55’nci, Makedonya’nın 59’uncu, Romanya’nın 64’üncü, Arnavutluğun 72’nci, Ermenistan’ın 83’üncü, Azerbeycan’ın 101’nci, Suriye’nin 106’ncı sırada yer aldığı görülmektedir. Kişi başına satın alma gücü paritesine göre hesaplanmış milli gelire göre yapılan sıralamada Türkiye 76’ıncı sırada yer almaktadır. **Türkiye insani gelişme endeksine göre yapılan sıralamada gelire göre yapılan sıralamadan 18 basamak daha geride bulunmaktadır.**

Türkiye, gelir bakımından görece iyi konumda olduğuna göre, insani gelişme açığı büyük ölçüde eğitim ve sağlık alanına yapılan yatırımların yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. 1990 yılında Milli Gelirinin % 2’si milli eğitim harcamalarına ayrılırken³² bu oran inişli çıkışlı bir seyir izledikten sonra 2002 ve 2003 yıllarında önemli bir artış göstermiştir. 2003 yılında

³² *Human Development Report 2005*, UNDP, New York,2005.

GSMH'dan eğitime % 2,87'si Milli Eğitim Bakanlığı ve % 0,96'sı YÖK'e olmak üzere toplam % 3,84 oranında pay ayrılmıştır. OECD ülkelerinde eğitime GSMH'dan ortalama % 5,9 oranında pay ayrıldığı ve öğrenci başına 6.361 dolar harcandığı göz önüne alındığında, artan bu oranların bile yetersiz kaldığı çarpıcı bir biçimde ortaya çıkmaktadır.

Türkiye'nin eğitim konusundaki gayretlerinin yetersiz kalmasının, eğitim kalitesine önemli yansımaları olmuştur. Örneğin, 1999'da yapılan Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Araştırması'nda ilk % 10'luk dilime 8. sınıf öğrencilerinin ancak % 1'i girebilmiştir. Öğrencilerin % 65'i en alt % 25'lik dilimde yer alırken, araştırma kapsamında yer alan 38 ülke arasında Türkiye Matematik'te ancak 31. Fen Bilgisinde ise 33. olabilmiş, puanları uluslararası puan ortalamasının % 12 oranında altında kalmıştır.³³

Eğitim alanındaki bu olumsuz tablo, Türkiye'nin uluslararası düzlemdeki yarışabilirliğini de olumsuz yönde etkilemektedir. 2005-2006 Küresel Yarışabilirlik Raporuna göre, 117 ülke arasında Finlandiya 1'nci, ABD 2'nci, Almanya 15'inci, Kore 17'nci, Fransa 30'uncu, Tunus 40'ncü, Mısır 53'ncü sırada yer alırken Türkiye ancak 66. sırada yer alabilmiştir.³⁴

Türkiye, dünyanın en büyük 15. inci nüfusuna sahiptir. Demografik geçiş sürecinde bulunduğu yerin, Türkiye için stratejik üstünlüğe dönüştürülmesi, ilk planda nüfusun işgücüne katılım oranının artırılmasına ve eğitim düzeyinin yükseltilmesine bağlı olacaktır.

Kentleşme ve sanayileşme sürecinde, nüfusun işgücüne katılım oranı düşme eğilimi göstermiş ve 1990'da % 59,4'ten 2002'de 51,5'e düşmüştür. AB ülkelerinde ise bu oran % 69,8'dir. Türkiye'de erkek işgücüne katılım oranının AB ülkelerine yakın buna karşılık kadınların işgücüne katılımının (% 28,5), AB ülkelerindekine (% 61) kıyasla çok düşük olduğu görülmektedir.³⁵ Kadınların işgücüne katılım oranlarının düşüklüğü ise kentlerdeki son derece düşük orandan (yaklaşık %19) kaynaklanmaktadır. Bu derece düşük işgücüne katılım oranları, ülke nüfusunun ülke üretimine ve dolayısıyla gelişmesine katkısını sınırlamaktadır.

İşgücüne katılım oranlarının eğitim düzeyindeki artışlara koşut olarak arttığı görülmektedir. Örneğin, 2002 yılında bir yüksek eğitim kurumundan mezun olan kadınların % 70'i işgücüne katılırken lise altı eğitim düzeyinde bu oran % 12'ye düşmektedir.³⁶

Türkiye'nin 2005 yılında 25-44 yaş grubu içindeki nüfusu 22,4 milyon olarak tahmin edilmektedir. Bu yaş grubunun % 6,5'i okuma yazma bilmeyen, % 2,6'sı okul bitirmemiş, % 48,3'ü ilk okul mezunu, % 10,8'i ortaokul ve dengi mezunu, % 22,6'sı lise ve dengi okul mezunu, %10,2'si ise üniversite mezunudur. Bu profil yüksek kapasiteli bir insan sermayesinin varlığını göstermemektedir.

Gerek işgücüne katılım oranının yükseltilebilmesi, gerek işgücünün verimli olarak kullanılabilmesi, eğitim düzeyinin yükseltilmesine bağlıdır. AB'ye tam üyelik süreci içinde olması Türkiye'nin işgücü eğitimi konusunu Avrupa bağlamında da düşünmesini gerektirmektedir. 2000-2025 döneminde 20-44 yaşları arasındaki çalışma çağı nüfusu AB'de 165,2 milyondan 136,3 milyona gerilerken, Türkiye'de 26,5 milyondan 33,7 milyona çıkacaktır. Türkiye'nin Avrupa'nın bu işgücü açığını kısmen de olsa kapatabilecek bir

³³ Eğitim ve İnsangücü Çalışma Grubu Raporu, 2004 Türkiye İktisat Kongresi, s.14.

³⁴ *Global Competitiveness Report*, 2005-2006 Palgrave MacMillan, 2005.

³⁵ Eğitim ve İnsangücü Çalışma Grubu Raporu, 2004 Türkiye İktisat Kongresi, s.6

³⁶ Eğitim ve İnsangücü Çalışma Grubu Raporu, 2004 Türkiye İktisat Kongresi, s.7.

konuma ulaşabilmesi iyi eğitilmiş, katma değer yaratma gücü yüksek işgücü oluşturabilmesine bağlıdır.³⁷ AB standartlarına yetişebilmek için genç nüfusun eğitim düzeyini yükseltme yolları aranmalıdır. Türkiye'nin AB içinde etkili bir şekilde yer alabilmesi için önümüzdeki 20 yıllık dönemde insan sermayesini hızla geliştirmesi gerekir. Bu amaçla, 20-44 yaş grubu hedef olarak seçilebilir ve 2025 yılında bu yaş grubunun, eğitim düzeyinin istenen düzeye ulaşabilmesi için her eğitim düzeyinde okullaşma oranlarının yükseltilmesi hedeflenebilir.

İnsan sermayesi profilini geliştirmekte, okullaşma oranlarını artırmanın yaratabileceği sonuçları kavramak için yapılmış olan iki senaryo çalışmasının sonuçları **Ek.(1)**'de verilmektedir. Bu senaryolar, okullaşma oranlarındaki artışların işgücü sermayesi profilindeki gelişmeyi belli bir gecikmeyle etkilediğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum, okullaşma oranlarındaki artışların, olabildiğince erken tarihlerde gerçekleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Türkiye'nin eğitim konusundaki amaçlarını sadece sayısal olarak belirlemesi yetersiz kalacaktır. Eğitimin niteliğine ilişkin olarak yapılması gereken saptamalarda Türkiye'nin, bilgi toplumuna geçiş ve AB'ye tam üyelik perspektifleri yol gösterebilir.

1970'li yılların ikinci yarısından itibaren, yaşanmaya başlayan ekonomik krizden çıkış arayışları içinde yoğunlaşan araştırma faaliyetleri içinde, **özellikle bilişim teknolojisindeki gelişmeler, dünyayı sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş aşamasına getirmiştir.** Yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte kitle üretiminden, esnek ve yalın üretime geçilmiş, stratejik insan kaynakları yönetimi ve toplam kalite yönetimi yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçen dünyanın, insangücünün yetiştirme biçimine ilişkin beklentileri değişmiştir. 2000 yılında gerçekleştirilen AB Lizbon Zirvesi'nde "Avrupa'nın, daha çok ve iyi iş ve daha kuvvetli sosyal bağlılıkla sürdürülebilir ekonomik büyüme yetisine sahip, dünyanın en rekabetçi ve dinamik bilgiye dayalı ekonomisi" olması hedefi benimsenmiştir.

Bilgi toplumuna geçiş süreci içinde, toplumda herkesin eğitime tam ve eşit erişimi gereklidir. Çünkü, bilgi toplumunun küreselleşmiş dünyasında ekonomi bilgiye ve bilgili insan gücüne dayanmaktadır. Bilgi toplumunda, başarılı bir birey olabilmek için, salt belli bir düzeyde mesleki ve teknik bilgilere sahip olmak artık yeterli olmamaktadır. Bu bireyden bilgiye ulaşma, bilgiyi çözümlenme ve sürekli olarak işine uygun olarak bilgisini yenileyebilme kapasitesine ulaşmış olması beklenmektedir. Küresel bilgi toplumu içindeki yarışma, çoklu beceriye ve yaşam boyu öğrenme kapasitesine sahip olan işgücüne gereksinimi artırmıştır. Küreselleşmiş bilgi toplumundaki bir kişiden inisiyatif alması, sorumluluk üstlenmekten çekinmemesi, takım çalışmasına açık olması, çoğulcu ve özgür düşünceye ve insan haklarına saygılı olması, toplumsal ve bireysel düzeyde sanat ve kültür bilincine sahip olması beklenmektedir.

Günümüzde, işgücü piyasalarında başarı için, eğitimde başlangıçta uygun konunun seçilmesi kadar, her alanda verilen eğitimin esnekliği, en az o kadar önemlidir. Artık işgücünün yalnızca tek bir alanda eğitimi yeterli olmamakta, değişen işgücü piyasasının gereklerine kısa sürede uyum sağlayabilecek kapasitelere sahip işgücünün ömür boyu eğitimi öngörülmektedir. Bir kişinin yaşamı boyunca işsiz kalmaması, yaşam boyu eğitimle olanaklı hale gelebilmektedir.

³⁷ Can Fuat Gürlesel:Age, s.9.

Türkiye yükseköğretim sisteminin, bu nitelik ve beklentileri gerçekleştirebildiğini söylemek zordur. Bu da, mezunlarının işgücü piyasalarında başarıyla yer almalarını zorlaştırmaktadır. Bu durumda Türkiye'nin **genelde eğitim sistemini, özelde de yükseköğretim sistemini, esnek, açık ve güçlü olarak yeniden yapılandırması gerekmektedir.**

Araçsal Olmayan Yükseköğretim Talebi

Yükseköğretiminin yönlendirilmesi sözkonusu olduğunda, genellikle yükseköğretim sisteminin arzıyla piyasanın eğitilmiş işgücü talebi arasında bir uyum olması istenmektedir. Kısacası, yükseköğretim arzının etkinliği araçsal bir mantıkla çözümlenmeye çalışılmaktadır. Kuşkusuz, eğitim planlamasında böyle oldukça miyopik bir ölçütün egemen olmasının gerisinde ciddi nedenler vardır. Yükseköğretim pahalı bir hizmettir, ülkedeki talebi karşılayacak bollukta arz edilememektedir. Bu durumda araçsal rasyonelliğin sınırlayıcı mantığından kurtulmak çok zor olmaktadır.

Oysa, başka bir bakış açısından yükseköğretime talebi salt piyasanın işgücü talebi açısından kavramanın yetersiz kaldığı kolayca kavranabilir ve yukarıdan çok farklı bir mantık ileri sürülebilir. İnsanlar, toplumda daha zengin bir kültürel birikimle yer almak ve saygınlık kazanmak için de yükseköğretim talep edebilirler. İnsanların mutlaka bir meslek sahibi olmak için değil, kendi yaşam projelerini gerçekleştirmek için de bir öğrenme talebi olabilir. İnsan Hakları Bildirgesi içinde tanımlanan eğitim hakkının, böyle bir eğitim talebini meşru kıldığı kolayca ileri sürülebilir. Burada itiraz edilebilecek tek konu, bu tür bir talebin ücretsiz karşılanması olacaktır. Eğer bu talebe yanıt olarak üretilen hizmetten yararlananlar bunun karşılığını ödüyorlarsa bunun üretilmemesi için bir neden bulmak güçleşecektir. Bunun üretilmemesi insanların onurlu yaşam hakkına getirilen bir sınırlama olacaktır.

Böyle bir tür yükseköğretim talebinin karşılığı ödendiği halde, karşılanmasının bir sakıncası olduğunu ileri sürmek zordur. Bu nitelikteki bir eğitim talebinin karşılanması, toplumda birçok bireysel kapasite yaratacak, bu da toplumun insan sermayesinin gelişmesine ve yeni nitelikler kazanmasına önemli katkılarda bulunacaktır. Oysa, bu tür talep karşılanmaz ve sonuçta bu talebin sahipleri ellerindeki olanakları sadece piyasa mal ve hizmetleri tüketmeye yönlendirirlerse, bu tür bir tüketimin pek çok olumsuz sonucuna da katlanılmak durumunda kalınacaktır. Tüm dünya'da olduğu gibi, Türkiye'de de yaşlı nüfus arttıkça, karşılığı ödenecek bu tür bir eğitim talebi de günümüzde görülenden çok daha yüksek yoğunluklarda Türkiye'nin yükseköğretiminin gündemine girecektir. Gerek insan hakları anlayışlarındaki gelişmeler, gerek demografik gelişmeler aynı yönü işaret etmektedir.

BÖLÜM I

TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNİN BUGÜNKÜ YAPISI VE PERFORMANSI

TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNİN BUGÜNKÜ YAPISI VE PERFORMANSI

Türkiye'de bir yükseköğretim stratejisi geliştirebilmek için, salt dünyadaki eğilimleri bilmek, ve hatta Türkiye'nin beklentilerine teşhis koymak tek başına yeterli olmamaktadır. Türkiye'nin yükseköğretim sisteminin yapısını ve performansını yakından tanımak ve stratejik sorun alanlarını da ortaya koymak gerekir. Bu nedenle, bu bölümde, önce yükseköğretim sisteminin yapısı ve özellikleri ortaya konacak ve daha sonra sistemin performansının hem nesnel, hem de öznel bir değerlendirmesi yapılacaktır. Bu tür bir değerlendirme, stratejik sorunların neler olduğuna ilişkin önemli ipuçları verecektir.

1. KURUMLARIN YAPILARI, YAPISAL FARKLILAŞMALARI VE MEKANSAL DAĞILIMLARI

Türkiye'de yükseköğretim sisteminin yapısını betimlerken üç aşamalı bir sunuşa gidilecektir. Önce yükseköğretim sisteminin zaman içindeki oluşumu ortaya konacak, bunu sistemin günümüzdeki yapısının açıklanması izleyecektir. Son olarak da bu yapının işlerliğinin sağlanmasında karşılaşılan sorunlar ele alınacaktır.

Tarihsel Gelişim

Halen yürürlükte olan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun yürürlüğe girdiği 1981 yılında Türkiye'de, liseüstü eğitim-öğretim veren beş tür "yükseköğretim kurumu" vardı:

- Üniversiteler,
- Akademiler,
- Bakanlıklara bağlı 2 yıllık meslek yüksekokulları ve konservatuvarlar,
- Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 3 yıllık (1979' da, bazıları 4 yıla çıkarıldı) eğitim enstitüleri,
- YAYKUR(1974, Mektupla öğretim).

Bu tarihteki toplam 19 üniversitenin 3'ü İstanbul'da, 3'ü Ankara'da, 13'ü ise, kuruluş tarihlerine göre, Trabzon (Karadeniz Teknik), İzmir (Ege), Erzurum (Atatürk), Diyarbakır (Dicle), Adana (Çukurova), Eskişehir (Anadolu), Sivas (Cumhuriyet), Malatya (İnönü), Elazığ (Fırat), Samsun (Ondokuz Mayıs), Konya (Selçuk), Bursa (Uludağ) ve Kayseri (Erciyes)'de bulunuyordu. Bu dağılıma bölgesel olarak bakıldığında, Karadeniz'de 2, Marmara'da 4, İç Anadolu'da 7, Ege'de 1, Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da 5 üniversite vardı. Bunların yanında, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin Gaziantep'te fen-edebiyat ve mühendislik alanlarına ağırlık veren bir kampüsü tam faaliyet halindeydi. Bu dağılım, yükseköğretimi ülke sathına yayma politikasının 1981 yılından önce başladığını göstermektedir. İstanbul ve Ankara dışındaki üniversiteler büyük ölçüde bu iki büyük şehirdeki üniversitelerin destekleri ile ayakta durmaktaydılar. Karadeniz Teknik Üniversitesi'ne İstanbul Teknik Üniversitesinin, Sivas, Kayseri ve Samsun'daki üniversitelere Hacettepe Üniversitesi'nin, Dicle Üniversitesi'ne Ankara Üniversitesi'nin, Fırat ve Anadolu üniversitelerine Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin sağladığı destek buna örnek olarak verilebilir.

Kitlesel mesleki eğitime ağırlık vermek üzere kurulan ve Avrupa'daki politekniklerden esinlenen akademilerle üniversiteler arasındaki işlevsel fark, 1977 yılında çıkarılan 2095 sayılı Kanunla ortadan kaldırılmış; ancak bu durum daha sonra birtakım rahatsızlıkların yaşanmasına neden olmuştu. Burada not edilmesi gereken bir diğer önemli husus, 1960'lı

yılların ortalarına doğru açılan ve yaklaşık 50.000 öğrenci okutan kâr amaçlı yükseköğretim kuruluşlarının Anayasa Mahkemesi'nce, Anayasa'ya aykırı bulunarak 1971 yılında kapatılması, bunun üzerine bu kuruluşların ve öğrencilerinin 1418 sayılı Kanun ile Akademilere bağlanmalarıdır.

1981 yılına gelindiğinde, yukarıda adı geçen bu beş tür lise-üstü öğretim kurumunda yaklaşık 21.000 öğretim elemanı (profesör, doçent, doktor asistan ve asistan) ve 240.000'e yakın öğrenci bulunmaktaydı. Bu sistem içinde üniversiteler, 13.000 öğretim elemanı ile yükseköğretim öğrencilerin 117.000'ine öğretim hizmeti veriyordu.

2547 sayılı yasanın tüm yükseköğretim kurumlarını aynı çatı altında toplamasıyla **akademiler ve eğitim enstitüleri**, sırasıyla, **üniversitelere ve eğitim fakültelerine** dönüştürülmüş, **meslek yüksekokulları ve konservatuarlar üniversitelere bağlanmış**, bu uygulama çerçevesinde 1982 yılında, İstanbul'da 3 (Marmara, Mimar Sinan, Yıldız Teknik) ve Ankara (Gazi), Antalya (Akdeniz), İzmir (Dokuz Eylül) ve Edirne'de (Trakya) birer üniversite oluşturulmuş, ayrıca Van'da Yüzüncü Yıl adı ile yeni bir üniversite kurulmasıyla üniversite sayısı 27'ye ulaşmıştır.

1984 yılında faaliyete geçen Bilkent Üniversitesi, kâr amacı gütmeyen bir vakıf yükseköğretim kurumu olarak türünün ilk örneğini oluşturmuştur. Bu kurumun üniversite niteliği ise 1992 yılında çıkarılan 3785 sayılı yasa ile belirginlik kazanmıştır. 1987 yılında da Gaziantep kampüsü Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nden ayrılmış ve Gaziantep Üniversitesi kurulmuştur.

Üniversite sayısındaki en büyük artış 1992 yılında yaşanmış, 21 yeni devlet üniversitesi ve iki yüksek teknoloji enstitüsü, bunlara ek olarak, Türkiye'nin ikinci vakıf üniversitesi olan Koç Üniversitesi kurulmuştur. 1993 yılında, Eskişehir'de Anadolu Üniversitesi ikiye bölünerek Osmangazi Üniversitesi oluşturulmuş, 1994 yılında Galatasaray Üniversitesi ve, üçüncü vakıf üniversitesi olarak Başkent Üniversitesi kurulmuştur. Bu gelişmeler sonucunda 1994 yılında Türkiye'deki toplam üniversite ve yüksek teknoloji enstitülerinin sayısı 56'ya ulaşmıştır. Bu tarihte 42 ilimize yayılmış olan bu yükseköğretim kuruluşlarının 17'si üç büyük kentte, İstanbul (8), Ankara (6) ve İzmir'de (3) toplanmıştır.

1994 ile 2006 yılları arasında kurulan ve faaliyete geçen 22 yeni vakıf üniversitesi (15'i İstanbul'da, dördü Ankara'da, ikisi İzmir'de, biri Mersin'de) ile üniversite ve yüksek teknoloji enstitülerinin sayısı 78'e ulaşmıştır. 1 Mart 2006 tarih ve 5467 sayılı yasayla 15 yeni devlet üniversitesi kurulması ile **devlet üniversiteleri sayısı 68'e yükselmiştir. 25 vakıf üniversitesi de eklenince toplam üniversite sayısı 93'e ulaşmıştır. Bu üniversitesiteler ülkede 57 il'e yayılmış bulunmaktadır.**³⁸ Ayrıca, her ilimizde, bir üniversiteye bağlı en az bir tane dört yıllık yükseköğretim kurumu, pek çok ilçemizde ise iki yıllık meslek yüksekokulu bulunmaktadır.

Yeni bir gelişme olarak 2006 yılında üniversiteler arasında işbirliği protokolları yapılmaya başlanmıştır. Atatürk, Cumhuriyet, Erciyes, Fırat, Gaziosmanpaşa, İnönü, Kafkas, Karadeniz Teknik, Yüzüncü Yıl üniversiteleri arasında önlisans, lisans ve lisans üstü öğretim, araştırma ve geliştirme ve sosyal ve kültürel etkinlik konularında geniş bir işbirliğini içeren bir protokol imzalanmıştır. İstanbul'daki üniversitelerin bir kısmı da ortak bir doktora programı yürütmeye karar vermişlerdir.

³⁸ İlgili yasanın geçici 1.maddesi iptal edildiğinden, 2005 yılında kurulan 15 yeni üniversitenin üst yönetim organları henüz oluşturulmamıştır. Bu üniversiteler ve yapıları hakkındaki ayrıntılı bilgil **Ek.2'**de verilmiştir.

Günümüzdeki Yapının Tanıtılması

Türkiye’de 2004-2005 ders yılında örgün öğretim ön lisans ve lisans programlarında 1.247.404 öğrenci bulunuyordu. Bu öğrencilerin % 93,3’ü devlet, % 6,7’si vakıf yükseköğretim kurumlarında öğrenim görüyordu. Bu kurumların öğrenci sayılarına göre dağılımı Şekil 1’de gösterilmektedir.³⁹ Şeklin sol başında devlet üniversitelerinin dağılımı, sonuna doğru da vakıf üniversitelerinin dağılımı verilmektedir. Devlet üniversitelerinin öğrenci sayıları 490 ile 61.557, vakıf üniversitelerinin öğrenci sayıları ise 270 ile 11.429 arasında değişmektedir. Devlet üniversitelerinde medyan büyüklük 18.600 öğrenci, vakıf üniversitelerinde medyan büyüklük 2.600 öğrencidir. Eğer bir yükseköğretim kurumunun en uygun büyüklüğünün 15.000-25.000 aralığında olacağı kabul edilirse, vakıf üniversitelerin genellikle çok küçük ölçekli, bazı devlet üniversitelerinin de çok büyük olduğu hemen görülür.

Yükseköğretim sisteminin 2547 sayılı yasaya göre biçimlenen ve vakıf üniversitelerini de kapsayan organizasyon şeması Şekil 2’de verilmiştir. Bu şemadan da görüleceği gibi , yükseköğretim sisteminin üst kuruluşları;

- “Yükseköğretim Kurulu” ve
- “Üniversitelerarası Kurul”

dur.

Bu iki kurula ek olarak, üniversitelerin denetlenme görevi “Yükseköğretim Denetleme Kurulu” na verilmiştir.

Lise üstü yükseköğretim kurumlarının, anılan yasa kapsamında kurulmaları zorunlu olduğu için, yapılarını bu organizasyon şemasına göre oluşturmaları gerekmektedir. Ancak, her üniversite/yüksek teknoloji enstitüsünde bu şemada gösterilen bütün alt birimlerin bulunması zorunlu değildir. Örneğin, lisansüstü öğretim vermeyen bir üniversitenin enstitü kurması gerekmeyeceği gibi, bir bölümde birden fazla ana bilim dalının bulunması da bir zorunluluk değildir.⁴⁰ Ancak, bir üniversitede ne tür kurum ve organların bulunacağı, bu organların görevlerinin neler olduğu ve nasıl oluşturulacakları 2547 sayılı yasada tanımlanmıştır. Örneğin, senato, fakülte kurulu, üniversite yönetim kurulu, fakülte yönetim kurulu, bölüm kurulu gibi organların oluşumu, rektör yardımcısı, dekan yardımcısı ve bölüm başkan yardımcısı sayısı yasayla belirlenmiştir.⁴¹

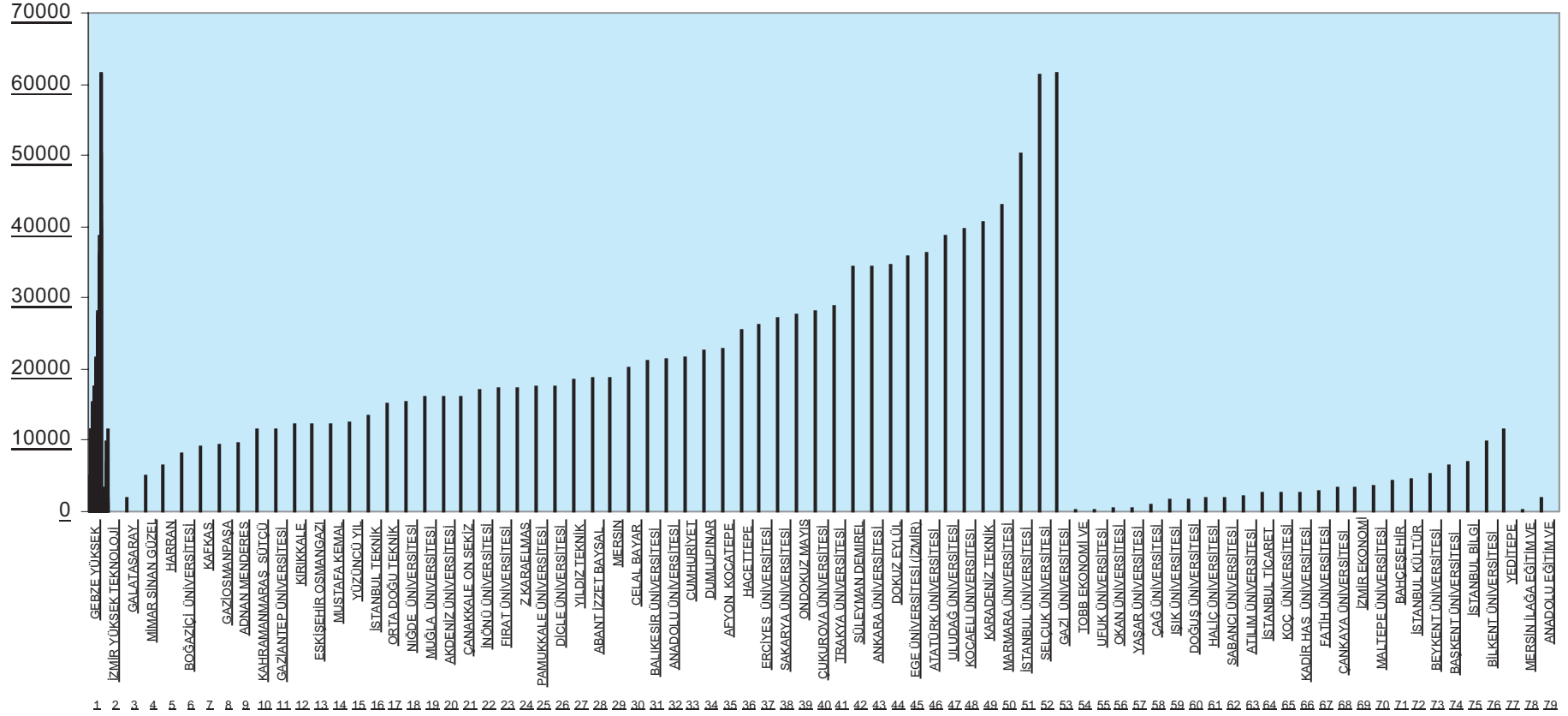
Akademik yöneticilerin göreve getirilme şekilleri ise devlet ve vakıf üniversitelerinde farklılık göstermektedir. Devlet üniversitelerinde rektörler, öğretim üyelerinin seçtiği altı adaydan, Yükseköğretim Genel Kurulu’nun gizli oyla belirleyeceği ve sunacağı üç aday arasından Cumhurbaşkanı’nca atanmaktadır. Vakıf üniversitelerinde ise Rektör, Yükseköğretim Kurulu’nca onaylanan bir adayın mütevelli heyeti tarafından atanması ile göreve getirilmektedir. Ayrıca, devlet üniversitelerinde ita amiri Rektör iken, 1 Mart 2006 tarihinde çıkarılan 5467 sayılı Kanunla vakıf üniversitelerinde ita amiri mütevelli heyeti başkanları olmuştur. 2547 sayılı yasaya göre, üniversite, fakülte, yüksekokul ve enstitülerin açılması

³⁹ Şekil .1’deki üniversitelerin büyüklüklerine ilişkin dağılımın sayısal büyüklükleri için Bknz Ek.3.

⁴⁰ Birimlerin (Fakülte, Bölüm) oluşumları konusundaki esnek uygulamalara Koç ve Sabancı Üniversiteleri örnek olarak gösterilebilir. Ancak, genelde, yükseköğretim kurumlarının yapılaşmasında bir esnekliğin varlığından söz etmek mümkün değildir.

⁴¹ Rektör yardımcılarının sayısı üç, dekan ve bölüm başkan yardımcılarının sayısı ise iki olarak belirlenmiştir.

ÖRGÜN ÖĞRENCİ SAYILARINA GÖRE DEVLET ÜNİVERSİTELERİNİN BÜYÜKLÜK DAĞILIMI



Şekil 1: 2004-2005 Ders Yılında Devlet ve Vakıf Üniversitelerinin Önlisans ve Lisans Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımı

yasaya, meslek yüksekokulu ve bölümlerin açılması ise Yükseköğretim Kurulu kararına tabidir.

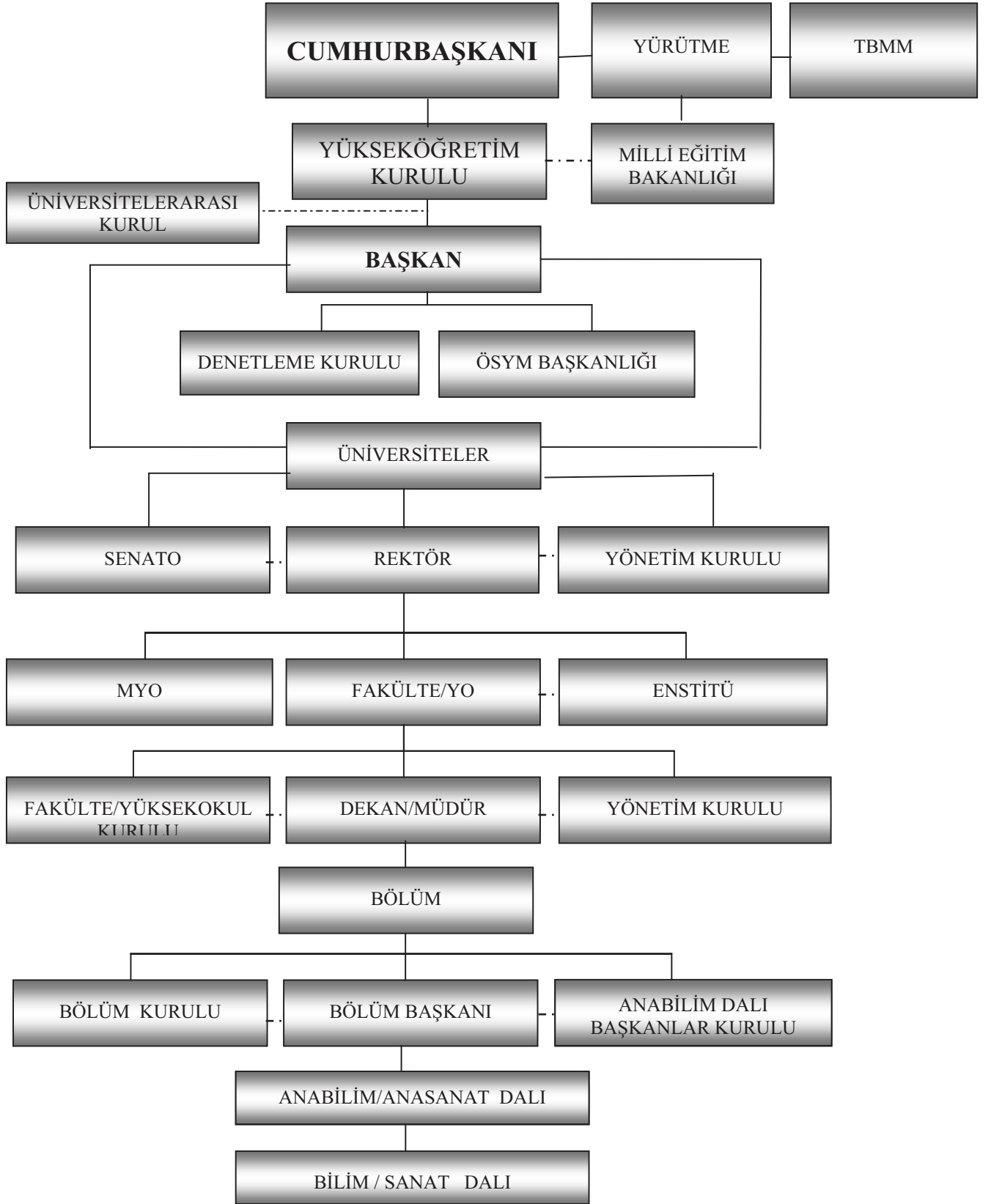
Türkiye'de hükümetler sürekli olarak halktan gelen yükseköğretimde kapasite artırılması isteğinin baskısını hissetmişlerdir. Bu isteği karşılamak büyük yatırımların yapılmasını gerektirdiğinden hükümetler büyük yatırımlara gitmeden kapasite artışını sağlayacak çözüm yolları arayışı içinde olmuşlar ve iki temel sonuca ulaşmışlardır. Bunlardan birincisi **açıköğretimin geliştirilmesi** olmuştur. Türkiye'de açıköğretim 1982 yılında Anadolu Üniversitesi'nde başlamıştır. Bu üniversitede açıköğretim sistemi rektörlüğe bağlı birimlerle Açıköğretim, İşletme ve İktisat Fakültelerinden oluşmaktadır. Açıköğretim Türkiye'deki yükseköğrenim öğrencilerinin % 35'i gibi çok yüksek bir oranına hizmet vermektedir. Dünya mega üniversiteleri arasında büyüklük bakımından üçüncü sırada yer almaktadır.

Bulunan ikinci çözüm yolu **"ikinci öğretim"**i geliştirmek olmuştur. Bu yaklaşım, bir yükseköğretim sisteminin öğrenci kapasitesini artırarak yapılması gereken yatırımlardan tasarruf edilmesi esasına dayanmaktadır. Bir yükseköğretim faaliyeti iki bakımdan büyük yatırımların yapılmasını gerektirmektedir. Bunlardan birincisi yükseköğretimin gerektirdiği mekanları ve altyapıları gerçekleştirecek fiziki yatırımların gerçekleştirilmesi, ikincisi ise öğretim kadrosunun yetiştirilmesi, yani insan sermayesine yatırım yapılmasıdır. 1992 yılında çıkartılan "Yükseköğretim Kurumlarında İkili Öğretim Yapılması Hakkındaki 3843 Sayılı Yasa"yla varolan fizikî sermayenin ve bir ölçüde de olsa insan sermayesinin öğretimde daha etkin değerlendirilmesine gidilmiştir. Aynı fizikî altyapı ve mekan kullanılarak, normal örgün öğretim bittikten sonraki saatlerde ikinci öğretim yapılmakta ve öğretim mevcut öğretim kadroları tarafından ek ücret karşılığı gerçekleştirilmektedir. Fizikî yatırımların etkin kullanılması açısından çeşitli yararlar sağlayan bu uygulama, öğretim üyelerinin aşırı ders yükü taşımasına neden olmakta ve onların kendilerini yenilemelerini ve araştırma yapmalarını güçleştirerek, insan sermayesinin yanlış kullanılmasına neden olmaktadır.

Yükseköğretim sisteminin temel kurumu üniversitedir. Bir yükseköğretim sisteminin başarısı büyük ölçüde üniversitelerin yenilikçiliğine bağlıdır. Yenilikçiliğin sağlanabilmesinin yolu ise üniversitelere güvenmek ve onların kurumsal özerkliklerini yüksek tutmaktır. Bu nedenle sadece üniversitenin organizasyon şeması (Şekil.2) içindeki yerini belirlemek yetmez, onun özerklik derecesini de ayrıca belirtmek gerekir. Daha önce değinilen OECD kurumsal özerklik ölçütlerine göre Türkiye'deki üniversitelerin özerklik düzeyi çok düşüktür. Meksika ve Hollanda'da üniversiteler sekiz ölçütten yedisi bakımından özerktir. OECD bu ölçüte göre ülkelerin aldığı puanı Danimarka'da 6, Norveç'te 5, Avusturya'da 4,5, Kore'de 2,5, Japonya'da 1 olarak hesaplamıştır. Türkiye 1.5 puanla en düşük puanlı ülkelerler arasında yer almaktadır.

Yükseköğretim sisteminin üniversiteye bağlı alt birimlerinin sayılarının dağılımını 2006'da kurulan 15 yeni üniversitenin birimlerini de kapsayacak bir biçimde Tablo 12'de verilmektedir.

Şekil.2 ve Tablo.12'de yer alan enstitüler konusunda bir açıklama yapmakta yarar vardır. Enstitü kavramı üniversite tarihinde von Humbolt türü üniversitelerin getirdiği çok önemli bir yenilik olmuş ve bilimsel bilgi üretimini bireysel düzeyden çıkararak bir grup faaliyeti haline dönüştürmüştü. Araştırma enstitülerinin kurulması, bilimsel bilgi üretimine, sanayide artizanal üretiminden fabrika üretimine geçişe benzer bir atılımı getirmişti. Oysa, burada sözü edilen enstitüler, bu nitelikteki kurumlar olmayıp üniversitelerde lisansüstü eğitimi düzenleyen kuruluşlar niteliindedir.



Şekil 2. Türk Yükseköğretim Sisteminin Organizasyon Şeması

Tablo 12 : Yükseköğretim Kurumlarının Birim Sayıları

	Üniversite Sayısı	Fakülte Sayısı	Enstitü Sayısı	Yüksekokul Sayısı	MYO Sayısı	Toplam Birim Sayısı
Devlet Üniversiteleri	68	549	259	236	599	1711
Vakıf Üniversiteleri	25	126	71	10	24	256
4702 Sayılı Kanunla Vakfa Bağlı Kurulan MYO'ları		-	-	-	5	5
Genel Toplam	93	675	330	246	628	1972

Kaynak: YÖK kayıtları, Nisan 2006

Dünya'da yükseköğretim sistemindeki gelişmelere koşut olarak Türkiye'de üniversiteler öğrencilere, özellikle 2000 yılı sonrasında yoğunlaşan senato kararlarıyla "çift anadal" programları sunmaya başlamışlardır. Halen 36 üniversitede 414 çift anadal programı bulunmaktadır.

Tablo.12'de görülen 246 yüksekokulda belirli bir mesleğe (vocation) ve uygulamaya yönelik bir öğretim yapılmaktadır. Bu okullardaki öğretim lisans düzeyindedir. Organları ve işleyişi açısından Fakülteleere çok benzeyen bu yüksekokullarda yaklaşık 61 000 öğrenciye 28 farklı alanda⁴² öğretim verilmektedir.

Türkiye'de yükseköğretim sistemini betimlerken meslek yüksek okulları (MYO) üzerinde de ayrıca durmakta yarar vardır. 1982 yılında çıkartılan 41 sayılı kanun hükmünde kararnameyle meslek yüksek okulları üniversite sistemi içine alınmıştır. Günümüzde, 26 Haziran 2001'de çıkartılan 4702 sayılı yasa hükümlerine bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmektedirler. Bu yasaya göre üniversite kurma koşuluna bağlı olmadan meslek yüksek okullarının kurulması olanaklı hale gelmiştir. Türkiye'de meslek yüksek okullarının örgün eğitim içindeki payı % 30'dur.⁴³ Tablo 12'de MYO sayısı 632 olarak görülmesini karşın 2005-2006 ders yılında fiilen 495 meslek yüksek okulunda öğrencilere 262 programla öğretim verilmektedir.⁴⁴ Zira, yasal olarak kurulmuş MYO'lardan 137'si faal değildir. Faal MYO'ların % 95'i devlet üniversitelerinde, % 5'i vakıf yükseköğretim kurumlarında bulunmaktadır. Faal olmayan MYO'ların durumlarının incelenerek hukuki varlıklarını sürdürüp sürdürmeyecekleri konusu bir karara bağlanmak durumundadır.

⁴² Bunlar; 1.Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, 2. Sağlık Yüksekokulu, 3.Devlet Konservatuarı, 4.Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu, 5.Hemşirelik Yüksekokulu, 6. Yabancı Diller Yüksekokulu, 7. Sivil Havacılık Yüksekokulu, 8.Deniz İşletmeciliği ve Yönetimi Yüksekokulu, 9.Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu, 10. Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, 11.Ev Ekonomisi Yüksekokulu, 12.Mesleki Teknoloji Yüksekokulu 13.Sağlık İdaresi Yüksekokulu, 14.Sağlık Teknolojisi Yüksekokulu, 15.Sosyal Hizmetler Yüksekokulu, 16.Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu, 17.Ulaştırma ve Lojistik Yüksekokulu, 18.Bankacılık ve Sigortacılık Yüksekokulu, 19.Uygulamalı Teknoloji ve İşletmecilik Yüksekokulu, 20 Takı Teknolojisi ve Tasarımı Yüksekokulu, 21.Deniz İşletmeciliği ve Yönetimi Yüksekokulu, 22.Sağlık İdaresi ve İşletmesi Yüksekokulu, 23. Sağlık Teknolojisi Yüksekokulu, 24.Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu,25.Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, 26. İşletmecilik Meslek Yüksekokulu, 27. Banka ve Sigortacılık Yüksekokulu, 28.Uygulamalı Yönetim Bilimleri Yüksekokulu olarak sıralanabilir.

⁴³ YÖK: I.Ulusal Meslek Yüksekokulları Müdürler Toplantısı, Sonuç Raporu (26-28 Kasım 2004. Nevşehir)

⁴⁴ YÖK: Meslek Yüksek Okulları Mevcut Durum ve Öngörüler, Ankara, Nisan .2006, s.14-16.

Türkiye'nin artan yükseköğretim talebinin bir kısmı 1984 yılından itibaren **Vakıf Üniversitelerince** karşılanmaya başlanmıştır. Tablo 12'de görüldüğü üzere sayıları 25'i bulan vakıf üniversiteleri, bünyelerinde yer alan 126 fakülte, 10 yüksekokul ve 24 MYO ile toplam 475 programda öğretim vermektedirler.

Anayasanın 130. maddesine göre, Kanun'da gösterilen usul ve esaslara göre, kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından, Devletin gözetim ve denetimine tabi yükseköğretim kurumları kurulabilmektedir. Vakıf yükseköğretim kurumlarının hangi usulde kurulacağı 2547 sayılı yükseköğretim kanununun ek 3. maddesinde gösterilmiştir. Vakıflar tarafından kurulan üniversiteler de devlet eliyle kurulan üniversiteler gibi kanunla kurulmakta olup, kamu tüzel kişiliğine haizdirler. Akademik çalışmaları ve öğretim elemanlarının sağlanması yönlerinden, devlet eliyle kurulan yükseköğretim kurumları için Anayasa'da belirtilen hükümlere tabidir.

Vakıf üniversitelerinin kuruluşunun ilk koşulu, **amaçları** arasında üniversite (ya da daha geniş anlamda yükseköğretim kurumu) kurmak olan bir **vakıf** tüzel kişiliğinin bulunmasıdır.. **Vakıf**, Medeni Kanunun ilgili hükümlerine göre, **özel hukuk tüzel kişisi** olarak kurulan ve **özel hukuk** hükümlerine göre çalışan bir kurumdur. YÖK'e yapılan başvuru ile başlayan kuruluş işlemleri süreci **kuruluş yasasının yayımlanması** ile tamamlanmaktadır.

Kamu tüzel kişiliği kuruluş kanununda belirtilen **Üniversite**, **Vakıf** tüzel kişiliğinin dışında, **idari** ve **mali** konular hariç olmak üzere, ayrı ve bağımsız bir tüzel kişiliktir. Bu tüzel kişiliğin **yönetimi** ve **işleyişi**, Mütevelli Heyet adıyla anılan üst organ dışında, 2547 sayılı kanuna tabidir. Üniversite'nin kurucusu olan **Vakıf** tüzel kişi olarak, üniversitenin yönetim ve çalışmalarına katılmak veya müdahale etmek yetkisine sahip değildir. Kuruluşla birlikte Vakıf'tan ayrı ve bağımsız bir tüzel kişilik kazanan üniversite, mevzuatımızda çeşitli tipleri olan bir "**kamu kuruluşu**" niteliği kazanır. Buna karşılık kurucu **Vakıf** özel hukuk hükümlerine tabi bir tüzel kişi olmakta devam eder. Vakfın, **özel hukuk kuruluşu** olmasına karşın, kurucusu olduğu **üniversitenin** çalışmalarına **katılması** veya **müdahalesi** sadece üniversite Mütevelli Heyeti'ni (4 yıl için) seçmek ve Mütevelli Heyet'te boşalma olursa, boşalan üyeliğe yeni üye seçmekle sınırlıdır. **Vakfın**, bunlar dışında, üniversite tüzel kişiliğine herhangi bir suretle müdahale yetkisi yoktur. Vakıf yükseköğretim kurumlarının eğitim - öğretim esasları, öğretim süreleri ve öğrenci hakları ile ilgili hususların 2547 sayılı kanun hükümlerine tabi olduğu, bu kurumların mali, idari ve ekonomik konularda Yükseköğretim Kurulunun gözetim ve denetimine tabi oldukları belirtilmektedir.

Şekil.2'deki yapıya sahip ve kamu tüzel kişiliği niteliğindeki bu yükseköğretim kurumları, bir yandan kamu kaynaklarının sürekli olarak kısıtlanmasının yarattığı sorunlarla başa çıkabilmek ve öte yandan ürettikleri hizmetleri değerlendirebilmek için, özel hukuk hükümlerine tabi mekanizmalara gereksinme duymaktadır. Bu nedenle, üniversitelerin çevresinde değişik vakıflar, dernekler ve şirketlerden oluşan bir kuruluşlar halkası oluşmaktadır. Bir saptamaya göre, günümüzde Türkiye'deki üniversitelerin çevresinde **126 üniversite vakfı** bulunmaktadır. Bir üniversiteyle ilgili olarak fakülte temelinde ya da başka temelde farklılaşan birden fazla vakıf bulunmaktadır. Bu durum, bir yandan vakıfların üniversitelerin gelişmesine çok önemli katkıda bulunmalarına olanak sağlarken⁴⁵ diğer yandan **üniversitenin çevreyle ilişkilerinin saydamlaşmasında önemli sorunlar yaratabilmektedir.**

Üniversitelerin çevresinde oluşturulan özel hukuk hükümlerine tabi kuruluşlar arasına son yıllarda teknoparklar da katılmıştır. Bu oluşumların, üniversitelerin araştırma ve teknoloji geliştirmeye katkısını artırmak bakımından stratejik bir önemi bulunmaktadır. Günümüzde,

⁴⁵ Ali Akyıldız: "Vakıf Üniversiteleri", *Bilgi Toplumunda Hukuk, Ünal Tekinalp'e Armağan*, Cilt.3, Beta Yayınları, İstanbul, 2003, s.462

yeniliklerin üretilmesinde üniversitelerin yarattığı dışsallıklardan yararlanılması önemli hale gelmiştir. Türkiye'de de 2001 yılında 4691 sayılı Teknoloji Geliştirme Bölgesi Yasası'nın çıkarılmasıyla, **teknoparklar özel ayrıcalık kazanmışlar ve üniversitelerin ulusal yenilik sistemleri içindeki kritik önemini artırmışlardır.** ODTÜ ve TÜBİTAK-MAM'ın başını çektiği bu yeni açılım hızla yaygınlaşmıştır. 2006 yılı başında Türkiye'de 22 üniversite teknoloji geliştirme bölgeleri oluşturmanın değişik aşamalarında bulunuyordu (**Ek.4**). Bu girişimler, henüz çok yeni olduğu için, bu aşamada onların başarı derecelerini değerlendirecek bir deneyim birikimi henüz oluşmamıştır.

Türkiye'de yükseköğretim sisteminin ulaştığı karmaşık yapının genel bir değerlendirmesini yaptığımızda, **sistemin tüm kısıtlamalara, karşılaştığı tüm emrivakilere karşı büyük bir uyum yeteneği gösterdiği, birçok sorununun varlığına karşın belli bir gelişmeyle varlığını sürdürdüğü söylenebilir.** Öte yandan Türkiye'de yükseköğretimin planlamasıyla ilgili değişik kurumlar bulunmasına karşın, Türkiye yükseköğretim sisteminin planlı bir gelişme gösterdiği söylenemez. Yükseköğretim sistemi toplumda hızla yükselen talebi karşılayamayınca, bu talebi karşılamak için yapılması gerekenler konusundaki çözüm önerileri genellikle üniversitelerden gelmemiştir. **Üniversitelerin geliştirdiği öneriler, kapasite artışı sağlamaktan çok öğretim kalitesini geliştirme amacına odaklanmıştır.** Oysa, halkın artan yükseköğretim talebinin baskısını daha yakından hisseden siyasetçiler tamamen ters beklentiler içindedir. Bu durumda, kamuoyundan ve siyasi çevrelerden gelen talepler üzerine YÖK, çoğu kez üniversitelere emrivaki halinde gelişen ve yeterli kaynak artırımlarını içermeyen kapasite artım kararları almak zorunda kalmıştır. Üniversiteler de sonradan bu kararlara uyum sağlamak için çaba göstermişlerdir. Bu durumda üniversiteler çevrelerindeki özel hukuk hükümlerine tabi kuruluşlar ağını geliştirmişler, ikinci öğretim gibi yeni düzenlemelere gitmişlerdir. *Kısıtlı zamanda ve kısıtlı kaynakla emrivakilere karşı uyum sağlamak bazı sorunları çözmüş ama başka bazı önemli sorunlar yaratmış ve sistem günümüzdeki karmaşık yapısına ulaşmıştır.*

Öğrencilerin Örgütlenmesi ve Öğrenci Konseyleri

Üniversitelerin kurumsal yapısını betimlerken sadece öğretim kurumlarının üzerinde durulması tek başına yeterli olmaz. Bu kurumsal yapı içinde öğrenci örgütlenmesinin özelliklerinin de belirtilmesi gerekir.

12 Eylül 1980 askeri müdahalesinin önemli gerekçelerinden birini üniversitelerdeki çatışmalı ortama son verilmesi oluşturuyordu. Müdahale sonrasında, başta öğrenciler olmak üzere genelde üniversiteye karşı bir güvensizlik yaygındı. Bu ortamda çıkan 2547 sayılı yükseköğretim yasası ve buna dayanarak yükseköğretim kurumlarını disiplin altına almaya çalışan uygulamalar içinde öğrenci örgütlenmesi, büyük ölçüde gündem dışı kalmıştır. Yasa bu konuya ilişkin bir düzenleme getirmemiştir.

Oysa, Türkiye'nin üyelik müzakerelerini sürdürdüğü AB üniversitelerinde gelişmiş bir öğrenci örgütlenmesi bulunmaktadır. Bu örgütlenmelerin günümüzdeki en iyi örneklerinden biri ESIB, Avrupa'daki Ulusal Öğrenci Birliklerini bir araya getiren organizasyondur. Avrupa'nın 34 ülkesinden 44 Ulusal Öğrenci Birliğini bir şemsiye altında toplamış 10 milyondan fazla öğrenciyi temsil eden bu organizasyon, Avrupa Yükseköğretim Alanının gelişme sürecine aktif bir katılım sağlamaktadır. Bu organizasyon, Avrupa Birliği, Avrupa Konseyi ve UNESCO gibi kuruluşlarla birlikte çalışmakta ve yükseköğretim ile ilgili alınan kararlarda etkin ve belirleyici bir rol oynamaktadır.

Bu konuda ilk yasal düzenleme 2002 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından yürürlüğe konmuş olan “**Öğrenci Konseyleri**” yönetmeliği ile yapılmış ve daha sonra bu yönetmelik 20 Eylül 2005 tarihinde, yükseköğretim kurumlarında tüm öğrencilerin daha geniş ve demokratik katılımına ve öğrencilerin ulusal boyutta da temsiliyetine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenerek yürürlüğe konmuştur. Yönetmelik çerçevesinde öğrencilerin yükseköğretim kurumlarındaki ve öğrenci konseylerinin ulusal boyutta yapılanma şemaları **Ek.5**' de verilmektedir..

Bu yasal düzenleme ile ülkemizdeki tüm üniversitelerde 2005–2006 öğretim yılı başından itibaren demokratik şekilde seçilmiş ve üniversitenin yönetim organlarıncı tanınmış konseyler oluşturulmuş ve bu konseylerin en üst temsilcileri, Ulusal Öğrenci Konseyi'nde bir araya gelerek ülkemizin yükseköğretim öğrencilerini temsil etme hakkına sahip olmuşlardır. Amaç, öğrencilerin demokratik bir yapılanma içerisinde yükseköğretim kurumları ile Yükseköğretim Üst Kurulları'nın tüm akademik ve yönetim mekanizma ve süreçleri içerisinde yer alarak, kendi sorunlarını ifade etmelerine, haklarını savunmalarına ve daha demokratik bir üniversite kültürünün oluşmasına katkı sağlamaktır.

Varolan Yapının İşletilmesi Sırasında Yaşanan Sorunlar

Bu bölümde, Türkiye'de varolan yükseköğretim sisteminin uygulamada ortaya çıkan sorunları ele alınacaktır. Bu sorunların hepsinin doğrudan yapıdan kaynaklandığı iddia edilemezse de uzun süredir varlığını sürdürdükleri bilinmektedir. Ancak, varolan yapının ürettiği sorunlara, Türkiye'de geçerli yönetim kültürünün yarattığı sorunları da eklediğimizde, kapsamlı bir listeye ulaşabiliriz. Ortaya çıkan sorunları yükseköğretim sisteminin **üst kuruluşlarından başlayarak** ele alalım.

Değerlendirmeye YÖK'ten başladığımızda, ilk olarak YÖK Genel Kurulu'nun mevcut yasa ile kendisine yüklenen görevlerin ne kadarını yerine getirebildiğini sorabiliriz.

- YÖK'ün başlangıç tasarımı, yükseköğretim sisteminin yönlendirilmesinde mali teşvik unsurlarından yararlanması düşünülerek, bütçe süreçlerinde önemli roller oynaması öngörülmüştü. Ama zaman içinde ve özellikle yaklaşık son 15 yıldır, üniversitelerin bütçelerinin dağıtımında, bir çeşit “postacı” rolünden daha fazla bir görev üstlen(e)memiştir. Şu andaki idari yapısı da bu işlevi taşıyabilecek kapasitelere sahip olacak şekilde oluşmadığını göstermektedir.
- Üniversitelerin tüm kadroları, üniversitelerin kuruluş kanunlarında belirlendiği için, bu kadroların bir makro plan dahilinde dağıtımı veya gözden geçirilmesi gibi rol üstlenilememiştir.
- Sistemin büyümesine karşın, küçük bir sistem için uygun olabilecek bir merkezi karar alma mekanizması içinde, bu büyümenin gerektirdiği esnekliği sağlayacak düzenlemeler yapılamamıştır. Bu tür düzenlemeleri yapabilecek idari bir kadro oluşturulamamıştır. Bunda, geçerli mevzuatın uygun nitelikte personeli istihdam edebilmesine elverişli olmamasının da rolü vardır.⁴⁶

⁴⁶ Örneğin, YÖK personeli fazla mesai alamaz. Ne idari personelin, ne sekreterlerin ne de şoförlerin 17:30'dan sonra çalışmasını motive edecek maddi bir olanak yoktur. Daire Başkanı düzeyinin altındaki personelin maaşları son derecede düşüktür. DPT, MEB ve diğer bakanlıklardaki parasal olanaklardan hiçbiri YÖK personeline sağlanmamıştır.

- Çok ayrıntılı olan yasada zaman zaman yapılan değişiklikler, bunlara bağlı veya bağımsız olarak, çok sayıdaki yönetmelikte yapılan değişiklikler ve bunlara ek olarak, Başkanlık, Yürütme Kurulu veya Genel Kurul tarafından yürütmeye yönelik alınan kararlar, YÖK'ün kuruluşundan beri görev alan personel için dahi, içinden çıkılması çok zor bir mevzuat yumağı oluşturmuştur. Belki de bu tür kararların tümünü iptal edip sıfırdan başlamak sistemi rahatlatacaktır.
- **Yönetmeliklerin tümünün yeniden ele alınması**, ekler-değişiklikler şeklinde değil, “yürürlükten kaldırma” ve yeni yönetmelikler çıkarma **daha rasyonel bir seçim olacaktır.**
- Devlet üniversiteleri, kendi yönetmeliklerini çıkarabilmekte, bu yönetmeliklerden bazılarının aykırıklar içerdiği bilinmesine rağmen, bunların YÖK yönetmeliği ile uyumu incelenmemektedir. Öte yandan, vakıf üniversitelerinin yönetmelik taslakları YÖK onayına tabi olduğundan onların, YÖK yönetmelikleri ile uyumu sağlanmakta, bu da devlet ve vakıf üniversitelerinde akademik konularda farklı uygulamalara yol açmaktadır.
- Rutin işler, gerek Genel Kurulun gerekse tam-gün çalışan kurul üyelerinin gündemlerini doldurmaktadır.
- YÖK'ün örgütlenmesinin yeterince geliştirilmemiş olması dolayısıyla, özellikle son yıllarda, yapılması gereken rutin dışı işlerin gerçekleştirilebilmesi, ancak özveri ile çalışan “gönüllü komisyonlar” oluşturularak sağlanabilmiştir.

Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) akademik konularda karar ve tavsiye kararı almak için oluşturulmuş olmasına karşın, bugünkü yapısı içinde, bu işlevini yerine getirmekte önemli güçlüklerle karşılaşmakta ve günümüzde işlevini ancak üniversite öğretim üyelerinin ve az sayıda personelinin özverisiyle sürdürebilmektedir.

- ÜAK'nın üye sayısı yeni kurulan 15 devlet üniversitesi ile birlikte 186'ya ulaşmıştır.⁴⁷ Bu sayıdaki bir grubun verimli bir şekilde çalışmasının olanaksız olduğu, üye sayısının 45-50 olduğu yıllardan beri gözlenen bir durumdur. Bu yapıdaki ÜAK'ın gündemi, toplantı bittikten sonra üyelerinin o günkü toplantıda konuşulanların çoğunu unuttukları maddelerle dolmakta ve ÜAK yükseköğretimin gelişme sağlayacak önemli konularının tartışıldığı bir platform haline gelememektedir.
- Üniversitelerarası Kurul'un başkanlığı, üniversitelerin Cumhuriyet dönemindeki kuruluş tarihlerine göre belirlenen sıraya göre, ilgili üniversite rektörü tarafından birer yıllık sürelerle yürütülmektedir. Kurula bir Genel Sekreter, bir Genel Sekreter Yardımcısı olmak üzere 32 kadro tahsis edilmiş olmakla beraber, fiilen 24 kişi görev yapmaktadır. ÜAK'ın tüm sekreteryası ÜAK personeline yürütülmektedir. İdari kadroda halen bir Hukuk Müşaviri görev yapmaktadır. **Doçentlik Etik Kurulu** kararları ve **Bilgi Edinme Kanunu** kapsamında yapılan talepler hukuk müşavirliğinin işlerini çok yoğunlaştırmıştır. Bu rutin görevlere ek olarak, yılda yaklaşık 2000-2500 dolaylarındaki doçentlik başvuruları, önceki yıllara göre çok büyük bir artış göstermiştir. Eski uygulamaya göre, başvuru talepleri üniversiteler tarafından alınıp

⁴⁷ ÜAK'da 93 üniversitenin her biri ikişer üyeye temsil edilmektedir.

tüm postalama işleri üniversitece yapılmakta, jüriler ÖSYM tarafından kurulmakta, ÜAK sadece oluşan jürileri üniversitelere göndermekte, sonra da sonuçlanan sınavlara göre işlemleri tamamlamaktaydı. Mevcut uygulamada ise, başvurudan başlayarak tüm işlemler Kurul personeline yapılmakta, asgari ölçütler doçentlik üst komisyonu ve alan komisyonları tarafından belirlenip ÜAK onayına sunulmakta, bu kurulların ve etik kurulun sekreteryasını 24 personel yürütmektedir. Kurulun acilen 15 kadro ile takviye edilmesi için Milli Eğitim Bakanlığına sunulan talebi henüz sonuçlanmamıştır.

- Kurula bağlı olarak 120 dolayında öğretim üyesi komisyonlarda çalışmaktadır. Ancak, bu üyelere ödeme yapacak herhangi bir fasıl, ÜAK bütçesinde bulunmamaktadır. Bütçelerinde sadece daimi personele ait personel giderleri ve sembolik bir temsil-ağırlama ödeneği bulunmakta, sadece bir adet ulaşım aracı ile komisyonların görevlerini sürdürmelerine çalışılmaktadır. ÜAK personelinin ücretleri de, YÖK personelinin ücretleri gibi, son derecede düşük bir düzeydedir. Personel, fiziki alt yapıdan yoksun olup YÖK'ün tahsis edebildiği çok kısıtlı mekanlarda hizmet verebilmektedir.
- Son ve en önemli hususlardan biri, doçentlik jürilerinin karşılaştığı maddi sorunlardır. Bilindiği gibi, jüri üyeleri yolluk ve gündeliklerini görev yaptıkları üniversitelerden almaktadır. Yolluklardaki sıkıntı nedeni ile jüri üyeleri, otobüsle yolculuk yapmak zorunda kalmakta, gittikleri yerlerde konaklama masraflarını da kendileri karşılamak zorunda kalmaktadır. Görevlendirme ÜAK'ca yapıldığına göre, jüri üyelerinin yolluk ve gündeliklerinin ÜAK bütçesine konulması ve uçakla yolculuk ve iase-ibate giderlerini karşılayacak bir düzenlemeye gidilmesi kaçınılmazdır.

Üniversiteler, yükseköğretim sisteminin temel birimidir. **Yükseköğretim sisteminin başarısı üniversitelerin başarısına bağlı olmaktadır.** Varolan sistemin işleyişinde ortaya çıkan sorunları üst yönetimden başlayarak şöyle sıralayabiliriz.

- Varolan sistem içinde, **Rektörlerin görev süreleri ve donatıldıkları yetkiler** onlardan rektör olurken önerdikleri **programları liderlik yaparak uygulamalarının beklendiğini göstermektedir.** Bu işlev, belli bir vizyona dayandığında başarılı olarak yerine getirilebilmektedir. Üzerinde oydaşma sağlanmış böyle bir vizyona dayanmadığı durumlarda ise "tek adam" yönetimine dönüşerek, üniversitenin yaratıcı bireylerinin katılımına kapalı bir yönetim niteliği kazanabilmektedir. Bu nedenle de yeterli kapasitelerle donatılmış **rektörün kim olacağı, üniversitelerin başarısı açısından çok kritik** bir önem kazanmaktadır.
- Yürürlükteki mevzuatta, rektör yardımcılarının sayısının üçle sınırlanmış ve bu sayının artırılmasına olanak veren prosedürün tanımlanmamış olması, yönetimi çok karmaşıklaşmış bulunan üniversitelerin yönetiminde darboğazlara yol açmakta ve danışmanlık vb. adlar altında, rektör yardımcısı işlevinin yerine getirilmesine yönelik atamalar yapılması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.
- Günümüz üniversite yapısı içinde, yürütme işlevleri bakımından, **Üniversite Yönetim Kurulu** rektörden sonraki en önemli yönetsel organdır. Bu nedenle, bu kurulun yapısı, çalışmalarının saydamlık düzeyi, yetki alanlarının genişliği, üniversite yönetimlerinin üniversite öğretim üyeleriyle ilişkilerinin kurulması bakımından kritik bir öneme sahiptir. Günümüzdeki oluşma ve çalışma biçimiyle yönetim kurulları, rektörlerin bakış açılarının dışına çıkmadıkları, yeterince saydam olmadıkları, karar alanlarının

sadece mali konularla sınırlı kalması, atama-yükseltme-kadro ilanları ve kadroların fakülte ve bölümlere tahsisleri gibi konuları kapsamaması ya da bu konulardaki belirsiz durumlar bakımından eleştirilmektedir.

- Üniversitelerin temelde akademik konulardaki karar ve tavsiye organı olan **Senatolar** özellikle büyük üniversitelerde, ÜAK'ın üye sayısı dolayısıyla yaşadığı sorunlara benzer sorunlar yaşamaktadır. Ayrıca, senatoların bileşimi içinde, yönetimin temsili ağırlıklı olmakta, öğretim kadrolarının temsili ise zayıf kalmaktadır.
- Üniversite sisteminin işleyişinde, **sadakat arayışlarının değil, liyakat ilkelerinin hakim olması**, başarının sağlanmasında özel bir öneme sahiptir. Bu da atama ve yükseltme standartlarının hakça uygulanmasını gerektirir. Tüm dünyada, akademik sistemler bu sorunu çözmek için akran değerlendirmelerine baş vururlar. Günümüzde akran değerlendirmeleri hem dünyada, hem de Türkiye'de önemli sorunlarla karşılaşmaktadır. Öğretim üyelerinden çok sayıda akran değerlendirmesi istenmesi, bu işlevin yeterli düzeyde yerine getirilmesini olanaksız hale getirmiştir. Bu genel soruna ek olarak Türkiye'de **kültürel alışkanlıklar, akran değerlendirmelerinde nesnel kalmayı zorlaştırmaktadır**. Ama liyakat esasına göre gelişen bir üniversite oluşturulmak isteniyorsa, bu zorlukları aşmak için gayret göstermek gerekecektir.
- Bir üniversitede öğretim üyelerinin yaşam koşullarını iyileştirmek esastır. Oysa, öğretim üyelerinin bazı özlük işlerini (harcirah alma, avans kapatma, yabancı uyrukluların oturma izni ve sözleşme yenilemeleri v.b.) takipleri günümüzde çok zaman almaktadır. Bu zorluklar çoğu kez üniversite yönetiminden kaynaklanmamakta, **onların tabi oldukları mevzuat dolayısıyla** ortaya çıkmaktadır. Bu konuda kolaylaştırıcı yeni düzenlemelere gitmek gerekmektedir.
- **Fakültelerde** de dekan yardımcılarının sayısının iki ile kısıtlanması bir sorun oluşturmaktadır .
- **Fakülte Yönetim Kurulu'nun** yapısı, Üniversite Yönetim Kurulu'nun tersine, tümüyle seçilmişlerden oluşmakta, bu ise bölümlerle kopukluk yaratma potansiyelini taşımaktadır. Bazı rutin (örneğin, kuralları çok açık olan ve bölümle öğrenci işleri arasında sonuçlandırılabilir olan) işler yönetim kurulunu boşuna işgal ettiği gibi bölüm yönetimine güvensizlik olarak da algılanabilmektedir.
- **Fakülte Akademik Kurulları** kalabalık ve işlevsel olmaktan uzaktır. Öğretim üyeleri bu kurulları yönetmelikler gereği her akademik dönem toplanması zorunlu kurullar olarak görmektedir. Bu kurulların işlevsel hale getirilmesi amacıyla, ÜAK için önerilenlere benzer çözümler gündeme getirilebilir.
- **Enstitüler** ile Fakülte dekanlıkları arasında kopukluk vardır. Enstitüler doğrudan bölümlerle temas halinde oldukları için dekanlıklar bu iletişim ağının dışında tutulmakta, alınan kararlarda ve uygulamalarda fakülte dekanlıkları devre dışı kalmakta, bu da işleyişte zorluklara neden olmaktadır. Belki bundan da önemlisi, Enstitülerin işlevleri tümü ile gözden geçirilmelidir. Batı ülkelerindeki lisansüstü okul (graduate school) karşılığı olarak sisteme eklenen bu birimlerin bu rolü yürütebilmedeki başarıları ve günümüzde nasıl bir işlevle sorumlu tutulabilecekleri tartışılmalıdır.

- **Bölümlerin** gelişmesi çoğu kez bir plana dayanmamakta, güçlü ve üretken öğretim üyelerinin bulunduğu ihtisas alanlarında plansız bir büyüme, adeta bir deformasyon yaratmaktadır. Bir bölümün yüklenmesi gereken doktoralı eleman yetiştirme işleviyle bölümlerin büyüme gereksinmelerinin birbirinden net olarak ayrılamaması sorunlar yaratmaktadır.
- **Bölüm Başkanlarının** atanmasında unvan şartının bağlayıcılığı özellikle yeni kurulan üniversitelerde, bölümlerin gelişmesini zorlaştırmaktadır. Büyük bölümlerde başkan yardımcılıklarının iki ile sınırlı kalması sorun yaratmaktadır.
- **Vakıf Üniversitelerinde** mütevelli heyetlerinin kompozisyonları ve mütevelli heyeti başkanlarının yönetime aşırı karışması eleştiri konusu olmaktadır. Gerek dünya uygulamalarının gelişme yönü gerekse Türkiye'deki Vakıf Üniversiteleri Yönetmeliğinin genel espirisi, mütevelli heyetinin ve başkanının ilke olarak icraya ve akademik konulara karışmamasıdır. İta amirliğinin Rektörden alınarak Mütevelli Heyet Başkanına verilmesi bu ilkeyle uyum içinde değildir.
- Vakıf Üniversiteleri yönetmeliğinde, mütevelli heyetine verilen yetkilerin en önemlisi⁴⁸, üniversite rektörünün belirlenmesidir. Vakıf üniversitelerinin, devlet üniversitelerinden belki de en önemli farkı, rektörün seçilme yöntemidir. Yasaya göre, mütevelli heyet rektör adayını belirleyerek, “olur” almak üzere YÖK'ün olumlu görüşüne başvurmakta, rektör seçiminde Cumhurbaşkanlığı devre dışı bırakılmaktadır. Oysa, Anayasa'da yer alan(m.130/6) özel hüküm uyarınca vakıf üniversitesi rektörlerinin de Cumhurbaşkanınca atanması hukuki bir zorunluluk olmaktadır.
- **Yüksekokulların organları:** “yüksekokul müdürü, yüksekokul kurulu ve yüksekokul yönetim kuruludur” şeklinde belirlenmiş olup, genelde fakülte organlarına benzerlik göstermekte ise de, yüksekokul müdürünün atanması fakültelele bağlı yüksekokullarda, üç yıl için ilgili fakülte dekanının önerisi üzerine rektör tarafından, rektörlüğe bağlı yüksekokullarda bu atama doğrudan rektör tarafından yapılmaktadır. Süresi biten müdür, tekrar atanabilirken, süre kısıtlaması bulunmamaktadır. yüksekokul müdürü, üniversite senatosunun doğal üyesidir. Bu okullarda öğretim faaliyetleri bölümler halinde örgütlenmiştir. Fakülte bölümlerine benzer sorunları vardır.

Üniversitelere destek olmak için, genel vakıflar mevzuatına göre kurulmuş olan **üniversite vakıflarının**, geçmişte üniversitelerin gelişmesini sağlamakta önemli katkıları olmuştu. Kamu kurum ve kuruluşlarını desteklemek üzere kurulmuş bu tür vakıfların faaliyetlerinden toplumda yakınmalar yoğunlaşınca Dernek ve Vakıfların Kamu Kurum ve Kuruluşları ile İlişkilerine Dair **5072 sayılı yasa**⁴⁹ çıkarılmış ve çok kapsamlı düzenlemeler getirmiştir. Bu yasa uyarınca vakıflar; kamu kuruluşunun ismini alamaz, kamu kurumunun yerini kullanamaz, kamu kuruluşlarının ihalelerine katılamaz, sunulan kamusal hizmet için ücret, bağış vs alamaz sunulan hizmetlerle ilgili malzemenin vakıftan alınması istenemez, kamu görevlileri vakıflarda görev unvanlarını kullanamazlar, bu vakıflardaki çalışmalarını karşılığında ücret vb. alamazlar, kamu personeli maaş ve ücretlerinden vakıf için kesinti

⁴⁸ Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği, <http://yok.gov.tr>

⁴⁹ 22.01.2004 gün ve 5072 sayılı yasa (RG. 29.01.2004, sayı 25361).

yapılamaz. Genel olarak kamu vakıflarına getirilen bu kısıtlar/düzenlemeler, üniversite vakıflarının işleyişinde de sıkıntılar yaratmıştır.

- Bu sorunlardan birisi, bir vakfın üniversiteyle ilişkilendirilmesinin zorlaşmasıyla ilgilidir. 5234 sayılı yasanın 24. maddesine göre, 5072 sayılı yasanın yürürlüğe girmesinden önce kurulan vakıfların (ve derneklerin) kamu kurum ve kuruluşu ile ilgili almış oldukları “isimler” ile senetlerindeki (tüzüklerindeki) kamu görevlilerinin “unvanlarını kullanma hakkı” saklı tutulmuştur. Bu yolla sorun eski vakıflar için çözülmüştür. Ama yeni kurulacak vakıflar için sorun devam etmektedir. Üniversite yönetim kurulu kararıyla bir vakfın üniversiteyle ilişkilendirilmesi sağlanamamaktadır.
- Bu vakıfların, rektör olan mütevelli heyeti başkanlarının, başkanlık sürelerinin rektörlük seçim sonuçlarıyla ilişkilendirilmemiş olması sorun yaratmaktadır. Süresi dolan rektörlerin yerine gelen yeni rektörler vakıf yönetimi dışında kaldığında üniversite yönetimiyle vakıf arasında çekişmeler yaşanmaktadır. Seçim sonrasında önceki rektörler vakıf yönetimindeki yerlerini yeni rektörlere bırakmalıdır.
- Öğrencilerin üniversite ortamına uyum sağlamanın ve eğitim süreçleri içinde bu ortama yabancılaşmalarının önlenmesinin bir önkoşulu öğrencilerin seçilmiş temsilcileri aracılığıyla, akademik yöneticilerin seçiminde ve üniversite yönetiminde söz sahibi olabilmeleridir. Son yıllarda “öğrenci konseylerinin” kurulması yoluyla üniversitemizde bu yönde önemli adımlar atılmışsa da bu adımların henüz yeterli derecede etkili oldukları söylenemez. Bazı durumlarda öğrenci örgütlenmelerine karşı üniversite yönetimlerinin güvensiz tutumlarını sürdürdükleri ve öğrencilerin yönetime katılım sürecine kuşkuyla ve biçimsel olarak ve adeta usulen yaklaştıkları görülmektedir. Bu *güvensizliğin ortadan kaldırılması* için iki tarafın da gerçekleştirmesi gerekenler vardır. Bir yandan bu örgütlenme seçimlerine öğrencilerin kitlesel katılımı ve öğrenci konseylerinin öğrencilerin genel eğilimlerini temsil eden bir nitelik kazanması gerekirken öte yandan öğrencilerin katılımına fırsat verilerek kendilerine güven oluşturabilmesinin yolları açılmalıdır.

2.TÜRKİYE’DE YÜKSEKÖĞRETİMİN FİNANSMANI

Türkiye’de yükseköğretimin finansmanının niteliğini ortaya koyabilmek için önce bu finansmanın dayanağını oluşturan yasal çerçeveyi tanımak, daha sonra da bu çerçevede oluşturulan finansmanın niceliksel yeterliliğini değerlendirmek gerekir.

Türkiye'nin Yükseköğretim Sisteminin Finansal Akımlarının Yasal Çerçevesi

Türkiye’de yükseköğretimin finansmanındaki ortak payda, sunulan her düzeydeki yükseköğretimin Anayasa’nın 130.maddesinde ifadesini bulan **kamu hizmeti** niteliğini taşımasıdır. Bu nitelik Anayasa Mahkemesi’nin içtihadı ile de teyit edilmiştir. Devlet üniversiteleri de, vakıf üniversiteleri de kanunla kurulmakta, kamu tüzel kişisi özelliğini taşımakta ve kamu yönetim ve denetim organlarının akademik, idari ve mali gözetim ve denetimi altında kamu hizmeti sunmaktadırlar.

Kamu hizmeti niteliği taşıdığı konusunda görüş birliği olan yükseköğretimin finansmanı, devlet ve vakıf üniversiteleri itibariyle iki temel yöntemle yapılmaktadır. Anayasal olarak devlet üniversitelerinde *kamusal finansman*, vakıf üniversitelerinde ise *özel finansman* sistemi benimsenmiş bulunmaktadır.

Üniversitelerin finansal yönetimine ilişkin yasal çerçeve üç aşamada ortaya konulacaktır. İlk olarak günümüzdeki üniversitelerin tabi oldukları bütçe rejimi üzerinde durulacak, ikinci olarak üniversite bütçelerinin gelir kaynaklarının neler olduğu ortaya konulacak, üçüncü olarak da vakıf üniversitelerinin finansmanında devletin katkısı üzerinde durulacaktır.

Devlet üniversitelerinin kamusal finansman şekli **bütçe ile finansmandır**. Üniversitelerin bütçeleri Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana uygulandığı ve 1961 ve 1982 Anayasalarında aynen düzenlendiği biçimiyle genel ve katma bütçelerin (yeni değişiklikle **merkezi yönetim bütçesinin**) bağlı olduğu esaslara göre yürürlüğe konulmakta ve denetlenmektedir. Son 35 yılda devlet üniversitelerinin tabi olduğu bütçe sistemi üç kez değişmiştir.1973 yılında klasik bütçe sisteminden *Program Bütçe Sistemine* geçilmiş, 1998 yılında bir süre *Torba Bütçe Sistemi* uygulanmış, 2004 yılından itibaren ise analitik bütçe sistemi uygulanmaya başlamıştır. Bu sistemlerin hepsinde de üniversiteler **aşırı merkezîyetçi bürokratik eğilimlerden şikayetçi olmuşlardır**.

Dünyadaki kalite yönetimi ve performans yönetimi konusundaki gelişmeler sonucu 1927 yılından beri yürürlükte olan 1050 sayılı Muhasebe-i Umumiye Kanunu 10 Aralık 2003'de çıkarılan **5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'yla** değiştirilmiştir. Yeni kanun 2006 yılı bütçesinden başlayarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu kanun, kamu idarelerinin kalkınma planları, programlar ve benimsedikleri temel ilkeler çerçevesinde geleceğe ilişkin misyon ve vizyonlarını oluşturarak stratejik amaçlar ve ölçülebilir hedefler saptamalarını, performanslarını önceden belirlenmiş göstergeler doğrultusunda ölçmelerini ve bu sürecin izleme ve değerlendirmesini yapmak amacıyla katılımcı yöntemlerle stratejik plan hazırlamalarını; **kurum bütçelerini de hazırladıkları bu stratejik plana göre yapmalarını öngörmektedir**. Yani üniversitelerimiz de tüm kamu kurumlarıyla birlikte uygulamak durumunda oldukları yeni bir bütçe sistemi ile yüz yüze gelmişlerdir: **Stratejik Plana Dayalı Performans Esaslı Bütçe Sistemi**.

Devlet üniversitesi bütçeleri 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (*KMKY*)'na göre **özel bütçe**dir. Üniversite özel bütçesi, merkezi yönetim kapsamındaki kamu idaresi sayılan “...belirli bir kamu hizmetini yürütmek üzere kurulan, **gelir tahsis edilen**, bu gelirlerden harcama yetkisi verilen, kuruluş ve çalışma esasları özel kanunla düzenlenen ...” (*KMKY m.12*) bir bütçedir.

Devlet üniversitelerinin merkezi yönetim bütçesi esaslarına tabi olması; ”... tüm gelir ve giderlerinin bütçelerinde gösterilmesini, belirli gelirlerin belirli giderlere tahsis edilmemesinin esas olduğunu, gelir ve gider denkliliğini, bütçeyle verilen harcama yetkisinin kanunlarla düzenlenen görev ve hizmetlerin yerine getirilmesi amacıyla kullanılmasını ... “ öngörmektedir.

Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nun üniversitelerin finansal yönetimlerine getirdiği yenilikler şunlardır:

1) Farklı mevzuata tabi olarak bütçeleştirilen, harcanan, muhasebeleştirilen kamu kaynakları bu yasa altında toplanmıştır. (Öğrenci Sosyal Hizmetler, Döner Sermaye ve Sosyal Tesis kaynakları gibi)

2) Birden çok yılı kapsayan bütçe hazırlanmasına geçilerek bütçe hazırlanmasında orta erimli bakış açılarının hesaba katılması sağlanmıştır.

3) Harcamaların denetiminde anlayış değişikliğine gidilmiştir. Bu anlayış çerçevesinden denetim;

- Üst yönetici tarafından atanan denetçi tarafından gerçekleştirilen iç denetim,
- Sayıştay tarafından gerçekleştirilen dış denetim olmak üzere ikiye ayrılmıştır.
- Belge üzerinde yapılan denetim anlayışı, yerindelik ve performans denetimi şekline dönüştürülmüştür.

4) Harcamalardan sorumlu görevliler yeniden tanımlanmış ve sorumlulukların yaygınlaştırılması yoluna gidilmiştir. Dekanlar ita amiri olmuşlardır.

5) Harcamaların ön denetimi ve ödemesini gerçekleştiren Maliye Bakanlığı'na bağlı Bütçe Dairesi Başkanlığı, Saymanlık Müdürlüğü gibi birimler kaldırılmış, mali hizmetlerin kurum yapısı içinde oluşturulan Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından yürütülmesi sağlanmıştır.

Yıllardır uygulanan sistemin değiştirilmesi, geçiş döneminde belli rahatsızlıkları beraberinde getirecektir. Ancak sistemin oturması ve merkezi idarenin (Başbakanlık, Maliye Bakanlığı gibi) müdahaleci baskılarının sona ermesinden ve Kanununun tam olarak anlaşılmasından sonra getirilen sistemin sağladığı kolaylıklar daha açık olarak görülebilecektir.

2005 verilerine göre devlet üniversitelerinin gelir kaynakları içinde bütçenin payı % 57, üniversite döner sermayesinin payı % 38, öğrenci katkısının payı % 4, diğer gelirlerin payı ise sadece % 2 dir. 1990 sonrası eğilime bakıldığında, bütçe finansman payının % 80'lerden bu düzeye düştüğü, döner sermaye gelirleri ile finansmanın ise % 20'lerden hemen hemen iki katına çıktığı görülmektedir. **Devlet, üniversiteleri kendi ürettiği kaynaklarla bir başka ifadeyle özel finansmanla başbaşa bırakmak eğilimindedir.** Öte yandan, 2547 sayılı yasanın 55.maddesi, üniversitelerin gelir kaynaklarının başında "...her yıl bütçeye konulacak ödenekleri..", bir başka ifadeyle bütçe ile finansmanı saymaktadır.

Normal örgün öğretim, paralı denilmesine rağmen ikinci örgün öğretim, açıköğretim, bunların ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeyleri 5018 sayılı yasa ile getirilen özel bütçe uygulamasına kadar, iki temel kamusal finansman kaynağıyla finanse edilmekteydi. Bunlar **hazine yardımı** ve yasada kullanılan ifadeyle **öğrenciden alınacak harç ve ücretlerdir**. Bunların dışında kalan finansman biçimleri, sosyal tesis ve faaliyetlerden elde edilen gelirler, yayın ve satış gelirleri, taşınır ve taşınmaz malların gelirleri, döner sermaye gelirleri gibi fiyatlama yoluyla özel finansman ile bağış ve yardımlardır. Bu gelirler 2007 sonunda kaldırılmakta, yasa hükmüne bağlanan döner sermaye dışında kalanlarının tümü, yeni bütçe rejiminde **öz gelir** olarak ele alınmaktadır.

Üniversitelerin ikinci büyük gelir kaynağını **döner sermaye gelirleri oluşturmaktadır**. Üniversitelerin kamu hizmetini üreterek, bu faaliyetleriyle kaynak yaratabilmesi için, 5018 sayılı yasayla kaldırılmış olan 1050 sayılı Muhasebe-i Umumiye Kanununun 49.maddesine göre kurulan döner sermaye işletmelerinden yararlanılmaktadır. Döner sermaye gelirleri, 2547 sayılı yasanın 55. maddesindeki yükseköğretim kurumlarının gelirleri içine biraz da zorlama olarak eklenen ve her yıl bütçe yasaları ile uygulaması düzenlenen bir gelir türünü oluşturmaktadır.⁵⁰ Döner Sermayeler, ilk kurulmaya başladıkları yıllarda Sayıştay vizesinden ve denetiminden, Devlet Satınalma Kanunlarından, Muhasebe-i Umumiye Kanunundan muaf tutularak büyük esneklik içinde etkinlik gösterebilmiş; ancak bu muafiyet

⁵⁰ Ahmet Kesik ; *Yüksek Öğretimde Yeni Bir Finansman Modeli Önerisi : Bütünsel Model*, Ankara 2003, ss.217-219)

ve esnekliklerin zaman içinde aşama aşama yok edilmiş olmaları sonucunda genel bütçe kavram ve usulleri içine alınmıştır. Bu süreç devam etmektedir. 5018 sayılı yasanın genel ilkesinin uygulanması sonucu 31 Aralık 2007'sonrasında bu işletmelere son verilecektir.

Bütçe içinde devletçe verilen kaynakların yanı sıra, **öğrencilerden alınan katılım payları ve ücretler de yer alacaktır.** Anayasa'nın 130.maddesinde yükseköğretimin paralı olduğuna dair herhangi bir düzenleme yer almamakla birlikte, 14.6.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun halen yürürlükte olan 38.maddesinde “**.Yükseköğretim paralıdır** hükmü yer almaktadır. Başarılı olan fakat maddi imkanları elverişli olmayan öğrencilerin kayıt ücreti, imtihan harcı gibi her türlü öğrenim giderleri, burs, kredi, yatılılık ve benzeri yollarla sağlanır. Öğrenim harç ve ücretlerinin tutarları ve bunların ödenme tarzları ile burs ve kredilerin tutarları ve bunların verilmiş esasları, Maliye Bakanlığı ile birlikte hazırlanacak yönetmelikle tespit edilir...” denerek düzenlenmektedir. Bu düzenleme, açılan bir iptal davası çerçevesinde Anayasa Mahkemesi'nin 26.3.1974 tarih E.1973/22 ve K.1974/11 sayılı kararıyla “...yükseköğretimin parasız olacağı yolunda ne 1961 Anayasası'nın *öğrenimin sağlanmasını* düzenleyen 50.maddesi , ne de başka bir maddesinde kural olmadığı, özel hizmet olamayacak yükseköğretim hizmetinin kamu hizmeti olmasının vergi yoluyla finansmanı dışında harç, ücret, gider ve benzeri özel karşılık istenmesine engel teşkil etmeyeceği, yükseköğretimin paralı olmasının akçalı kaynakları yetersiz bir ülkede sosyal devlet ilkesinin bir alan ve oranda bir çeşit uygulaması sayılabileceği...” gerekçeleri ile **anayasaya aykırı görülmemiştir.**

Öğrencilerden alınacak katılım paylarına ilişkin düzenlemelerde, normal sürelerinde mezun olmayan öğrencilerin katılım payları bir yıl gecikme halinde yüzde elli, ikinci yıl gecikme halinde yüzde yüz artırılma yoluna gidilerek, yükseköğretimde yığılmayı caydırıcı bir tutum izlenmiştir.

Yükseköğretim sistemi ile ilgili yürürlükteki Yükseköğretim Kurumlarında İkili Öğretim Yapılması hakkındaki, 27.11.1992 tarih ve 3843 sayılı yasanın 7.maddesinde belirtildiği üzere, yükseköğretim kurumlarında normal örgün öğretimin bitimini takiben yapılan **ikinci öğretim de..isteğe bağlı ve paralıdır.** 3843 sayılı yasa ikinci öğretimin finansman şeklini de belirlemiş ve alınacak ücretlerin “...normal örgün öğretim için belirlenen *cari hizmet maliyetinin yarısından az olamayacağı*mi ...” hükme bağlamıştır.

Yükseköğretimin finansmanında, 16.08.1961 tarih ve 351 sayılı yasa ile kurulan ve yüksek öğrenim gören öğrencilere öğrenim kredisi, cari hizmet maliyetine katkı kredisi ve beslenme yardımı desteği veren **Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu**'nun (*Yurt-Kur*) da dolaylı katkısı bulunmaktadır. Bu konu üzerinde ileride ayrıca durulacaktır.

Yükseköğretim sisteminin finansmanda kullanılan gelir kaynaklarının bazıları, bütçe ilkeleri arasında sayılan belli gelirlerin belli giderlere tahsis edilememesi (*adem-i tahsis*) ilkesine istisna teşkil edecek biçimde;

- i. 2547 sayılı yasanın 46.maddesine göre, cari hizmet maliyetine öğrenci katkısı ile sosyal tesis ve faaliyetlerden, yükseköğretim kurumlarınca önceki yıllarda bastırılan ders kitapları ve teksirlerin satışından elde edilen gelirler; başta öğrencilere beslenme, sağlık, spor, kültür hizmetleri ve diğer sosyal hizmetler olmak üzere üniversitenin mal ve hizmet alımı, yatırım ve transfer harcamalarıyla öğrencilerin kısmi zamanlı olarak geçici işlerde çalıştırılmasına ilişkin giderlerde kullanılabilir. Nitekim, bu kaynaktan elde edilen gelirlerin, 2004 yılı için kesinleşmiş verilerine göre % 34'ü öğrencilerin beslenmesine, % 9'u sağlık harcamalarına, % 6'sı spor faaliyetlerine, % 4' ü barınmaya, % 3'ü kültür ve

% 7'si diğer sosyal faaliyetlerine ayrılırken; beslenmeden sonra en büyük pay %31 ile üniversitenin mal ve hizmet alımı, sermaye gideri ve transfer harcamalarına tahsis edilmiştir⁵¹.

Üniversiteler son yıllarda, öğrenci katkı paylarının daha büyük bir bölümünü, özel ödenek kaydedilmesi gereken hizmetlerin yanında bir *torba bütçe kaynağı* gibi kullanmışlardır. Yükseköğretimin finansmanında öğrenci katkısının ortalama payının % 4 olduğu düşünülürse, üniversitelerin 2006 mali yılına kadar harcamalarının % 1.3 ünü, öğrenci katkı paylarından torba bütçe kaynağı gibi kullanmış oldukları söylenebilir.

- ii. 3843 sayılı yasanın 7.maddesine göre, ikinci öğretim öğrenci katkı payları, ikinci öğretime ilişkin giderlerin yanısıra bu öğretimin yapıldığı birimlere öncelik verilerek suretiyle, o üniversitenin veya yüksek teknoloji enstitüsünün harcama kalemlerine konabilir. Bu kaynakta herhangi bir harcama kalemi sınırlaması olmadığından, bir torba bütçe kaynağı olarak düşünülebilir.
- iii. 2547 sayılı yasanın 58.maddesine göre, döner sermayelerden elde edilen gayrisafi hasılatın %10'undan az olmamak üzere, üniversite yönetim kurulunun belirleyeceği orandaki tutarlar ile araştırma projelerinden elde edilen gelirler ve bu amaçla tahsil edilen bağış ve yardımlar da **bilimsel araştırma projelerine** ayrılabilir.
- iv. 2547 sayılı yasanın Ek.25.maddesi uyarınca, yükseköğretim kurumları adına tapuda kayıtlı taşınmazların kiralanması, satılması ve işletilmesi, hazine adına kayıtlı olup yükseköğretim kurumlarına tahsisli taşınmazların eğitim, sağlık ve sosyal amaçlı kiralanması ve işletilmesi sonucu elde edilen gelirler, mal ve hizmet alımlarında kullanılabilir ve sermaye harcamalarına (taşınmaz satış geliri yalnızca yatırımlara) tahsis edilebilir.
- v. Aynı yasanın Ek.26.maddesi ile **yaz okulu** öğretim ücreti gelirin % 70'i ders ve sınav ücretlerini karşılamak için kullanılırken, kalanı mal ve hizmet alımlarında kullanılabilir.
- vi. Yine aynı yasanın Ek.27.maddesi ile açılan **tezsiz yüksek lisans** programlarının öğretim ücretlerinin %30'u bilimsel araştırma projelerine, kalan kısım ders ve sınav ücretine, bunlardan arta kalanı da mal ve hizmet alımlarında kullanılmak üzere tahsis edilebilir..

Bu altı kalem kaynakta üniversitelerde **özel gelir - özel ödenek** uygulaması öngörülmüştür. Özel ödenek uygulamasında üniversitelerin ürettiği özel gelirlerin düzeyine göre belli kalemlere harcama yetkisi verilmektedir. 2004 yılında eklenen üç yeni kaynakla bu uygulamalar yükseköğretimin paralı olmasına kısmi birer örnek kabul edilse de oldukça sınırlı nitelikte tutulmuştur. 5018 sayılı yasanın 3. maddesinin **özel gelirleri**, *yalnızca genel bütçe kapsamındaki idarelerin* kamu görevi ve hizmeti dışında ilgili kanunlarda belirtilen faaliyetlerinden ve fiyatlandırılabilir nitelikteki mal ve hizmet teslimlerinden sağlanan gelirlerle sınırlaması, 2006 yılından itibaren üniversiteleri, öğrenci katkı payı gelirleri ve ikinci öğretim gelirleri ile oluşturulan **özel ödenek** uygulamasını yapamaz hale getirmiştir.

2006 Bütçe Yasası'nın 15. maddesi ile bu altı tür özel gelir-özel ödenek uygulaması 2006 yılından başlamak üzere değiştirilmiştir. Anılan maddeler uyarınca tahsil edilen tutarlar ve diğer gelirlerin yükseköğretim kurumları bütçelerine **öz gelir** olarak kaydedileceği, kaydedilen bu tutarlar karşılığı ilgili yükseköğretim kurumu bütçesine konulan ödeneklerin gelir gerçekleştirmelerine göre kullanılacağı öngörülmüştür. Bu düzenleme ile yükseköğretim kurumlarının kısmi paralı uygulaması devam edecek, ancak yükseköğretim kurumları kendi ürettikleri gelirlerini harcama kalemlerine tahsisli olarak kullanamayacak, sadece ödenek

⁵¹ Yükseköğretim Kurulu: *Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu*, Kasım.2005,s.133.

tahminlerinde öngörüldüğü kadar gider yapabileceklerdir. Öğrenci katkı paylarının ve özellikle ikinci öğretim katkı paylarının torba bütçe kaynağı olarak uygulanması imkanı artık kalmamıştır. Genel bütçenin üniversitelere yaptığı hazine yardımı da, bu üretilen altı özel gelir kaleminin öz gelir haline dönüştürülmesi ile oluşan öz gelir toplamı kadar **azaltılmış** bulunmaktadır.

Vakıf üniversiteleri finansman modelinde ise, özde özel finansmana dayalı olmakla birlikte, bu kurumlara 2547 sayılı yasanın Ek.18.maddesi ile giderlerine katkıda bulunmak amacıyla ve bütçedeki ödenekle sınırlı olmak kaydıyla hazine yardımı yapılması, kamusal finansman ögesinin de kullanıldığını göstermektedir. Vakıf üniversitelerinin mali özerkliği, bu üniversitelerin başlıca finansman kaynağı olan öğrenim ücretlerinin, vakıf yükseköğretim kurumlarının tüzel kişiliğini temsil eden mütevelli heyetçe tespit edilmesini gerektirmektedir. 2547 sayılı yasanın Ek.9.maddesinde bu yetki teyit edilmiş bulunmaktadır. Vakıf üniversitelerinin, mali ve idari konular dışında devlet üniversitelerinin yasal düzenlemelerine ve kurallarına tabi olmaları, kazanç amacına yönelik olmadan üniversite kurup işletmeleri anayasal olarak öngörülmesine karşın, **devlet yardımı** almaları ve devlet üniversitelerine 2547 sayılı yasanın 56.maddesinde sayılan ve bir finansal avantaj olarak kabul edilebilecek **mali kolaylıklardan** istifade edebilmeleri tartışma konusu olmaktadır.

Vakıf üniversitelerinin finansman yapısı hakkında yayınlanmış veriler bulunmadığından, öğrenim ücretleri ile devlet yardımlarının finansman yapıları içindeki payı hakkında herhangi bir görüş ileri sürülememektedir. Oldukça sınırlayıcı şartlarla verilen devlet yardımının üst sınırı, devlet üniversitelerine o yıl tahsis edilen toplam bütçe ödeneklerinin örgün öğrenci sayısına bölünmesi ile bulunan tutarın, yardım yapılacak vakıf yükseköğretim kurumunda okuyan örgün öğrenci sayısı ile çarpılmasıyla bulunan tutarın % 30'udur. Bu kaynak, özellikle bilimsel araştırma ve öğretim üyesi yetiştirme işlevlerini yerine getirerek bilgi stokuna katkı sağlayan vakıf üniversitelerine verilen bir kamusal destek olarak kabul edilebilir.

Yükseköğretimin Finansmanının Niceliksel Yeterliliği Üzerine

Türkiye'de okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim için Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB), yükseköğretim için ise, Yükseköğretim Kurumlarına (YÖK) ayrılan bütçe ödeneklerinin genel bütçe içindeki payları ve GSMH'ya oranları Tablo 13' de gösterilmiştir. 2005 Mali Yılı bütçesi 148.822.595.000 YTL, YÖK bütçesi 5.218.467.000 YTL, toplam eğitim bütçesi ise 20.100.776.500 YTL olarak gerçekleşmiştir.

2005 yılı itibariyle yükseköğretim bütçesinin toplam bütçe içindeki payı % 3,4, toplam eğitim bütçesi içindeki payı %26, GSMH içindeki payı ise % 1,1 dir. Tüm öğrenciler hesaba katıldığında, bütçe ödeneklerinde öğrenci başına cari harcama 1197 dolar düzeyindedir. Sadece örgün öğretimdeki öğrenciler hesaba katıldığında, bütçe ödeneklerinde öğrenci başına cari harcama 1.938 dolara yükselmektedir. Bu rakam OECD ortalamasının dörtte birine tekabül etmektedir.⁵²

Tablo.13' de görüldüğü gibi, ülkemizde son on yılda toplam eğitim ödeneklerinin genel bütçe içindeki payı %9,2 ile %13,5 arasında, GSMH payı ise %2,3 ile %4,18 arasında değişmiştir. Son üç yılda toplam eğitim ödeneklerinde bir artış gözlenmektedir. Ancak Türkiye, GSYİH'dan eğitime ayırdığı pay bakımından OECD ülkeleri arasında her yıl sonuncu sırada yer almıştır.

⁵² YÖK: *Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu*, Ankara, Kasım 2005, s.125.

Tablo 13: MEB ve Yükseköğretim Bütçe Ödeneklerinin Genel Bütçe ve GSMH'ya Oranları, 1995-2005

Yıllar	MEB Bütçesi		YÖK Bütçesi		Toplam Eğitim Bütçesi	
	Genel Bütçeye Oranı %	GSMH'ya Oranı %	Genel Bütçeye Oranı %	GSMH'ya Oranı %	Genel Bütçeye Oranı %	GSMH'ya Oranı %
1995	10.3	1.40	3.2	0.90	13.5	2.30
1996	7.2	1.57	2.6	0.80	9.8	2.37
1997	8.1	2.01	3.1	0.80	11.2	2.81
1998	8.4	2.53	2.9	0.86	11.3	3.39
1999	8.9	2.66	2.8	0.84	11.7	3.50
2000	7.1	2.68	2.2	0.84	9.3	3.52
2001	8.4	2.64	2.8	0.89	11.2	3.53
2002	7.6	2.65	2.5	0.89	10.1	3.54
2003	6.9	2.87	2.3	0.94	9.2	3.81
2004	8.5	3.06	2.6	0.93	11.1	3.99
2005	9.5	3.09	3.4	1.09	12.9	4.18

Kaynak: YÖK: *Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu*, Ankara, Kasım.2005,s.121,122.

Son on yılda yükseköğretime ayrılan bütçe ödeneklerinin genel bütçe içindeki payı % 2,3 ile % 3,4 arasında, GSMH payı ise % 0,8 ile % 1,09 arasında değişmiştir. Öğrenci başına ayrılan bütçe ödeneklerinin, yıllar boyunca değişimi Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14'de sabit fiyatlarla öğrenci başına verilen ödenekte YTL bazında önemli bir artış görülmemektedir. 2001 krizinin yarattığı düşüşün ancak 2005 yılında giderilebildiği görülmektedir. ABD doları üzerinden yapılan hesaplamalardaki artışlar, büyük ölçüde son yıllarda Türk parasının yaşadığı aşırı değerlenme süreciyle de yakından ilişkilidir. Son on yılda yükseköğretime ayrılan bütçe ödenekleri ve bu ödeneklerin harcama kalemleri itibarıyla dağılımı Tablo 15' de gösterilmiştir.

Tablo 14: Örgün Eğitimdeki Öğrenci Başına Bütçe Ödenegi, 1995-2005 (sabit fiyatlarla YTL, cari fiyatlarla ABD \$)

Yıl	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
2005 Fiyatlarıyla YTL	2646	2996	3379	3802	3813	4053	2896	3076	3541	3353	4095
Ödenek ABD \$	1538	1509	2195	2002	1924	1934	1125	1463	2059	2153	3072

Kaynak: YÖK: *Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu*, Ankara, Kasım.2005,s.124

Tablo 15'den görüleceği gibi, son on yılda bütçe ödeneklerinin ortalama olarak yaklaşık %61'i personel giderlerine, %10'u diğer cari giderlere, %26'sı yatırım giderlerine, %3'ü ise transfer harcamalarına ayrılmıştır. Son yılda personel harcamalarının payındaki gerileme ve buna karşılık transfer harcamalarının payındaki artış özellikle dikkati çekmektedir.

Tablo 15: Harcama Kalemlerine Göre Bütçe Ödenekleri, 1995-2005

Yıl	Bütçe ödeneği (Bin YTL)	Personel (%)	D.Cari (%)	Yatırım (%)	Transferler (%)
1995	45232	66	11	20	3
1996	92172	60	9	28	3
1997	202352	56	9	31	4
1998	422657	58	8	30	4
1999	676900	65	8	23	4
2000	1054610	64	8	24	4
2001	1372910	62	8	26	4
2002	2495967	62	10	25	3
2003	3346669	66	8	24	2
2004	3894070	62	14	21	3
2005	5218467	52	11	18	19

Kaynak: YÖK: Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu, Ankara, Kasım.2005,s.132

Tablo 16: Yükseköğretim Yatırım Ödeneklerinin Alt Sektörlere Dağılımı, 1995-2005

Yıllar	Toplam Yatırım Ödeneği (Bin YTL) (2005 Fiyatlarıyla)	Sektörel Dağılım (%)		
		Eğitim	Sağlık	Diğer
1995	374.821,5	59.9	34.7	5.4
1996	598.503,5	66.2	29.3	4.5
1997	824.238,9	59.8	35.9	4.3
1998	975.020,4	54.3	40.3	5.4
1999	791.256,1	61.5	32.9	5.6
2000	887.402,0	60.1	33.9	6.0
2001	683.737,0	62.0	30.0	8.0
2002	891.105,0	61.0	28.1	10.9
2003	1.015.559,0	51.8	33.5	14.8
2004 *	940.826,0	53.2	32.6	14.2
2005	903.765,0	50.8	32.9	16.3

*10 trilyon kamulaştırma ödeneği hariç

Kaynak: YÖK: Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu, Ankara, Kasım.2005,s.126

Tablo 16' dan görüldüğü üzere, son on yılda yükseköğretim yatırım ödeneklerinin ortalama % 58'i eğitim, % 33'ü sağlık ve % 9'u diğer sektörlere ayrılmıştır. Bu rakamlar, zaten küçük olan yükseköğretim yatırım ödeneklerinden sağlık sektörüne dolaylı bir transfer yapıldığını göstermektedir. Yatırım ödeneklerinin alt sektörlere dağılımı Tablo 16' da verilmiştir.

Devlet üniversitelerinin gelir kaynakları, genel bütçeden ayrılan ödenekler, döner sermaye ve kantin, kafeterya, yurt, kira v.b. gelirleri ile öğrenci katkı paylarından oluşmaktadır. Bu gelirlerin son on yıldaki dağılımı Tablo 17'de verilmektedir.

Tablo 17: Devlet Üniversitelerinin Gelirlerinin Kaynaklarına Göre Dağılımı, 1995-2005 (%)

Yıllar	Devlet Bütçesi	Döner Sermaye ve Diğer	Öğrenci katkı Payları
1995	69	27	4
1996	65	28	7
1997	57	38	5
1998	61	34	5
1999	60	35	5
2000	57	38	5
2001	52	44	4
2002	52	44	4
2003	57	39	4
2004	56	40	5
2005	57	38	4

Kaynak: YÖK: Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu, Ankara, Kasım.2005,s.132.

Tablo 17' den görüldüğü gibi, devlet üniversiteleri özellikle döner sermaye ve diğer işletme gelirlerini artırarak, bütçe ödeneklerine yakın özkaynak yaratmaya başlamışlardır. Ancak, yaratılan bu kaynaklar büyük oranda tıp fakülteleri olan üniversitelerimizin hastane gelirlerinden oluşmakta, diğer işletme gelirleri ve öğrenci katkı paylarında önemli bir artış gözlenmemektedir.

2003 yılından itibaren üniversitelerin döner sermayeleri hükümetin kararlarıyla önemli kayıplara uğramıştır. Bunlar arasında Hazine payının %9'dan %15'e çıkarılması, hastahane tedavi faturalarından büyük oranlarda açıklamasız kesintiler yapılması, bütçe uygulama talimatındaki fiyatlara uygulanan oranın 0,700'den 0,593'e düşürülmesi ve Bütçe Uygulama Talimatının KDV'siz olarak hazırlanması vb.leri sayılabilir.

Öğrenci katkı paylarının öğretim maliyetini karşılama oranı fakülteler arasında önemli bir farklılık olduğunu göstermektedir. Örneğin, 2002-2003 öğretim yılı içinde bir tıp fakültesi öğrencisi öğretim maliyetinin % 3,8'ini, mühendislik fakültesi öğrencisi % 12,7'sini, fen ve edebiyat fakültesi öğrencisi % 11'ini, iki yıllık meslek yüksek okulu mezunu % 12,3'ünü, cari maliyeti çok düşük olan açıköğretim öğrencisi % 33,7'sini, ikinci öğretimdeki öğrenciler ise % 50'sini karşılamışlardır.⁵³ 2004 yılı kesin hesaplarına göre öğrenci başına harcamalar ve alınan harçlar ayrıntılı olarak **Ek .6**'de verilmektedir.

Yaratılan özkaynakların eklenmesi ile yükseköğretimde öğrenci başına yapılan toplam harcama artmakla birlikte, Türkiye bu açıdan hala OECD ülkeleri arasında son sırada yer almaktadır.

Vakıf üniversiteleri, üç ayrı finansman kaynağına sahiptirler: (1) Kurucu vakfın katkısı, (2) Öğrenci harçları, (3) Devlet yardımı. Belirtilen gelirlerin oransal değişimleri, vakıf üniversitelerine göre değişmektedir.

Birinci ve ikinci gruptan sağlanan kaynaklar hakkında bir fikir verebilmek için Tablo 18 hazırlanmıştır.

⁵³ Ahmet Kesik: Age; s.212.

Tablo 18: Vakıf Üniversitelerinin 2005 Yılı Gelirleri

Üniversite Adı	Toplam Gelirler (YTL)	Eğitim Öğretim Hizmet Hasılatları (YTL)	Öğrenci Gelirlerinin Toplam Gelire oranı(%)
Bilkent Üniversitesi	176.368.891,00	83.107.424,00	47,12
Yeditepe Üniversitesi**	166.417.903,71	138.216.943,93	83,05
Sabancı Üniversitesi**	85.339.721,00	22.914.242,00	26,85
Başkent Üniversitesi	71.619.904,99	48.447.349,47	67,65
Koç Üniversitesi	61.773.957,04	33.896.130,17	54,87
İstanbul Bilgi Üniv.**	61.179.272,08	56.177.687,35	91,82
Fatih Üniversitesi	54.793.814,00	24.000.414,00	43,80
İstanbul Kültür Üniv**.	37.508.508,00	31.821.745,00	84,84
İzmir Ekonomi Üniv.	29.372.704,42	26.791.531,18	91,21
İstanbul Ticaret Üniv.**	28.439.933,98	24.038.418,59	84,52
Kadir Has Üniversitesi	28.188.117,00	23.537.825,00	83,50
Beykent Üniversitesi**	27.804.076,00	24.218.903,00	87,11
Bahçeşehir Üniv.**	25.097.303,65	23.264.849,90	92,70
Maltepe Üniversitesi *	22.231.383,42	10.968.309,36	49,34
Atılım Üniversitesi	20.299.903,29	19.388.730,77	95,51
Çankaya Üniversitesi**	19.295.378,00	17.879.111,00	92,66
Işık Üniversitesi	18.019.619,00	15.801.709,00	87,69
Haliç Üniversitesi	14.770.174,84	13.373.832,73	90,55
Doğuş Üniversitesi**	13.932.168,00	12.840.940,00	92,17
TOBB Ekon. ve Tekn. Üniv.	12.865.522,24	2.705.092,46	21,03
Çağ Üniversitesi**	10.063.079,87	8.803.868,33	87,49
Ufuk Üniversitesi	7.791.728,20	3.151.036,41	40,44
Yaşar Üniversitesi	6.937.660,44	6.235.129,95	89,87
Okan Üniversitesi	5.759.815,00	5.282.841,00	91,72

* Maltepe Üniversitesinin 01,01,2005 - 30,06,2005 tarihleri arasında gerçekleşen ve Yeminli Mali Müşavirce onaylanan toplam gelir ve gideri

** 2005 yılı toplam gelirlerinden geçmiş yıldan devreden gelirler düşülmüştür.

Kaynak: YÖK Vakıf Üniversiteleri Birimi

Gelirlerin dağılımları bakımından vakıf üniversitelerini iki gruba ayırmak mümkündür. İlk gruptaki vakıf üniversitelerinde güçlü bir vakıf bulunup gelirlerin büyük oranı, kurucu vakıf tarafından karşılanmaktadır. İkinci gruptakilerde ise, üniversite gelirlerinin büyük oranı öğrenci harçlarından sağlanmaktadır. Vakıf üniversitelerinin sayıca büyük bölümü ikinci gruba girmektedir. Vakıf üniversitelerinin öğrenciden aldıkları öğrenim ücretleri, üniversitelere ve bir üniversite içinde programlara göre farklılık göstermektedir. (2005 yılı itibarıyla, ücretler, 5.000 YTL ile 29.000 YTL arasında değişmektedir).

Vakıf üniversitelerinin öğrenci başına harcamaları hakkında bir fikir verebilmek için Tablo 19 hazırlanmıştır.

Bu tablodan vakıf üniversitelerinin öğrenci başına harcamaları bakımından çok önemli bir farklılaşma içinde oldukları açıkça görülmektedir. Vakıf üniversitelerinin öğrenci başına yaptığı harcamalarda, 12 kata varan bir farklılık bulunmaktadır. Tabii bu farklılık, öğretim kalitesinde de bir farklılık yaratmaktadır

⁵⁴ Ahmet Kesik :Age: Tablo 62 ve 63 yardımıyla hesaplanmıştır.

Tablo 19: Vakıf Üniversitelerinin Öğrenci Başına Harcamaları

ÜNİVERSİTE ADI	2005 Yılı Yıllık Toplam Harcama (YTL)	2005 Yılı Yatırım Hariç Toplam Harcama (YTL)	2004-2005 Eğitim-Öğretim Yılı Öğrenci Sayısı**	2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi Öğrenci Sayısı***	2004-2005 Öğrenci Sayılarına Göre Yatırım Hariç Öğrenci Başına Harcama(YTL)	2005-2006 Güz Dönemi Öğr.Sayılarına göre Yatırım Hariç Öğrenci Başına Harcama (YTL)
Bilkent Üniversitesi	170.436.790,08	120.682.749,08	10889	11701	11.083,00	10.313,88
Yeditepe Üniversitesi	163.204.036,01	136.464.026,25	13231	14600	10.313,96	9.346,85
Sabancı Üniversitesi	92.799.588,00	86.529.420,00	2400	2883	36.053,93	30.013,67
Başkent Üniversitesi	71.619.904,99	67.146.484,00	7033	8452	9.547,35	7.944,45
İstanbul Bilgi Üniversitesi	65.541.268,48	57.229.120,00	8275	8897	6.915,91	6.432,41
Koç Üniversitesi	61.773.957,04	54.548.517,91	2961	3278	18.422,33	16.640,79
İstanbul Kültür Üniversitesi	58.722.757,31	30.668.960,00	4741	5875	6.468,88	5.220,25
Fatih Üniversitesi	51.552.989,00	49.731.050,00	2972	4364	16.733,19	11.395,75
TOBB Ekon. ve Tekn. Üniversitesi	31.565.960,28	14.572.887,00	270	750	53.973,66	19.430,52
İzmir Ekonomi Üniversitesi	28.503.398,00	23.396.899,00	3512	2468	6.661,99	9.480,10
Işık Üniversitesi	27.868.258,00	18.748.755,00	2132	1807	8.793,98	10.375,63
Bahçeşehir Üniversitesi	21.306.114,97	21.306.114,97	4388	4726	4.855,54	4.508,28
İstanbul Ticaret Üniversitesi	20.992.084,56	18.002.192,00	3127	3637	5.757,02	4.949,74
Beykent Üniversitesi	19.399.000,00	17.859.416,00	5856	6838	3.049,76	2.611,79
Kadir Has Üniversitesi	18.500.244,00	17.707.473,00	3084	3697	5.741,72	4.789,69
Atılım Üniversitesi	17.589.356,86	16.753.297,00	2602	3313	6.438,62	5.056,84
Maltepe Üniversitesi *	17.072.100,00	15.602.666,00	3916	3508	3.984,34	4.447,74
Doğu Üniversitesi	15.957.415,00	14.019.990,00	1932	2072	7.256,72	6.766,40
Çankaya Üniversitesi	15.459.430,00	15.374.413,00	3474	3682	4.425,57	4.175,56
Haliç Üniversitesi	12.556.016,28	10.661.243,00	1995	2349	5.343,98	4.538,63
Çağ Üniversitesi	10.189.107,66	5.439.107,00	973	1347	5.590,04	4.037,94
Ufuk Üniversitesi	7.581.317,34	4.060.174,26	335	578	12.119,92	7.024,52
Okan Üniversitesi	5.762.820,00	4.958.578,00	426	927	11.639,85	5.349,06
Yaşar Üniversitesi	4.514.317,82	4.514.317,82	560	1176	8.061,28	3.838,71
GENEL TOPLAM	1.010.468.231,68	825.977.850,29	91084	102925	9.068,31	8.025,05

Kaynak: YÖK Vakıf Üniversiteleri Birimi

* 01/01/2005-30/06/2005 tarihleri arasında gerçekleşen ve yeminli mali müşavirce onaylanan rakamlardır.** 2004-2005 ÖSYM verisi, *** 2006 Denetleme Raporu Verisi

Vakıf Üniversitelerinin üçüncü kaynağını **Devlet bütçesinden vakıf üniversitelerine tahsis edilen ödenekler** oluşturmaktadır. Yapılabilecek devlet yardımı, kamu yükseköğretim kurumlarına o yıl tahsis edilen toplam bütçe ödeneklerinin örgün eğitimdeki öğrenci sayısına bölünmesiyle elde edilecek tutarın, ilgili vakıf yükseköğretim kurumunda okuyan örgün öğrenci sayısı ile çarpılması sonucu bulunacak miktarın % 30'unu geçmemektedir. Gerçekleşen yardım, öngörülen enyüksek oran olan % 30'luk oranın çok altında kalmaktadır. Örneğin, 2002 yılında verilen devlet yardımı miktarı bu oranın oldukça altında,

% 6 düzeyinde kalmıştır.⁵⁵ 2005 yılında ise vakıf üniversitelerinden 15'i devlet katkısından yararlanmamış, yararlanan 10 üniversitenin aldıkları ödenek bütçelerinin yüzde 3,6'sı ile yüzde 0,9'u arasında değişmiştir.⁵⁶

Yükseköğretim sisteminin tümünün **finansman durumunun genel bir değerlendirmesi** yapıldığında, **ilk belirtilmesi gereken nokta Türkiye'nin yükseköğretime ayırdığı kaynakların azlığıdır**. Eğer arzı artırıp, kaliteyi yükselterek, çağdaş bir iddia taşınmak isteniyorsa finansman modelinde önemli değişiklikler yapmak gerekecektir. Tabii ki, yalnız kaynakları artırmak yeterli olmayacak, aynı zamanda bu kaynakların etkin bir biçimde kullanılması için yeni yaklaşımlar ortaya koymak gerekecektir. 5018 sayılı yasayla uygulanmaya başlanan yeni yaklaşımın bu bakımdan ne kadar başarılı olacağı, ancak 2007 yılında döner sermaye gelirlerinin üniversite bütçeleri içine alınmasından sonra anlaşılacaktır.

Devletin ve bireylerin yükseköğretime yaptıkları harcamaları, sadece belli bir hizmetin üretilmesi ya da bu hizmetten yararlanılması için yapılan fedakarlıklar olarak değerlendirmek yetersizdir. Bu harcamaları hem birey, hem de devlet tarafından yapılan bir yatırım olarak değerlendirmek gerekir. Türkiye'de yükseköğrenimin getirisi konusunda yapılan bir çalışmada, yükseköğretiminin toplumsal getirisi % 8,5, bireysel getirisi ise % 16,2 olarak hesaplanmıştır. Aynı çalışmada, bu oranların dünya ortalamaları sırasıyla % 10,8 ve % 19 olarak belirlenmiştir.⁵⁷ Bu sonuçların, kullanılan verilerin güvenilirliğine bağlı olduğu unutulmadan, Türkiye'de yükseköğretim yatırımlarının getirisinin dünya ortalamasının altında kaldığı söylenebilir.

3. TÜRKİYE'DE ORTAÖĞRETİM SİSTEMİNİN ARZI VE ÖĞRENCİ SEÇME VE YERLEŞTİRME SINAVLARI

Ortaöğretimde Okullaşma Oranları ve Arzın Nicelik ve Nitelik açısından Değerlendirilmesi

Türkiye için önerilecek yükseköğretim stratejisi, ortaöğretim sisteminin arzından iki bakımdan etkilenecektir. Bir yandan yükseköğretim sisteminin eğitmek durumunda kalacağı öğrenci sayısı büyük ölçüde orta eğitimin arzıyla ilişkiliyken, öte yandan verilecek eğitimin niteliği orta eğitimin kalitesinden etkilenecektir. Bu nedenle, yükseköğretim sisteminin performansını analiz etmeden önce, ortaöğretim arzının niteliğini ortaya koymak gerekmektedir.

Ortaöğretim okullaşma oranlarında 1970'den beri bir artış görülmektedir (Şekil 3). 1970'de % 17 olan ortaöğretim okullaşma oranı 2005'de % 67'ye yükselmiştir. Okullaşma oranlarında son yıllardaki gelişmelerin ayrıntısı **Ek.7'**de verilmektedir.

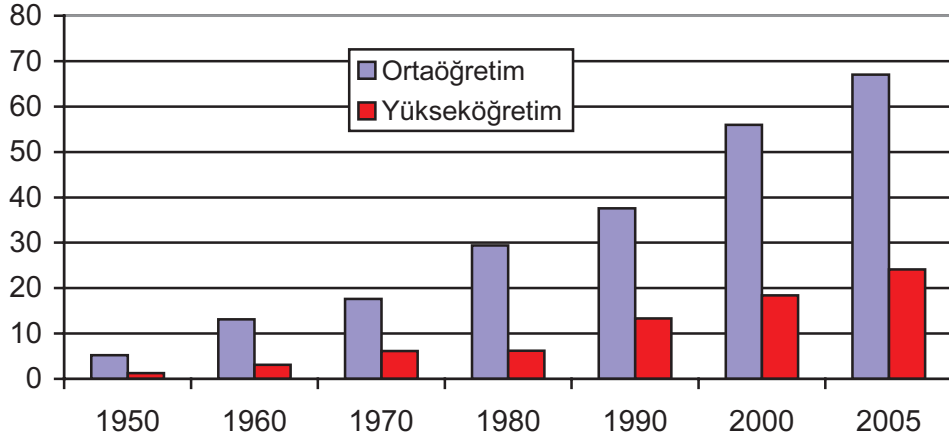
Ortaöğretimdeki öğrenci sayılarının gelişimi Şekil 4'de verilmiştir. Toplam öğrenci sayısı 2000 yılından sonra hızlı bir artış göstererek 2005 yılında 3.046.285'e ulaşmıştır. Toplam öğrenci sayısı içinde meslek liselerinin payı % 32'dir. Cumhuriyet tarihi boyunca meslek liselerinin payı önemli dalgalanmalar göstermiş, 1923'de % 67'den, 1943'de % 23'e

⁵⁵ Ahmet Kesik :Age: Tablo 62 ve 63 yardımıyla hesaplanmıştır.

⁵⁶ YÖK Vakıf Üniversiteleri Koordinasyon Biriminden alınmıştır.

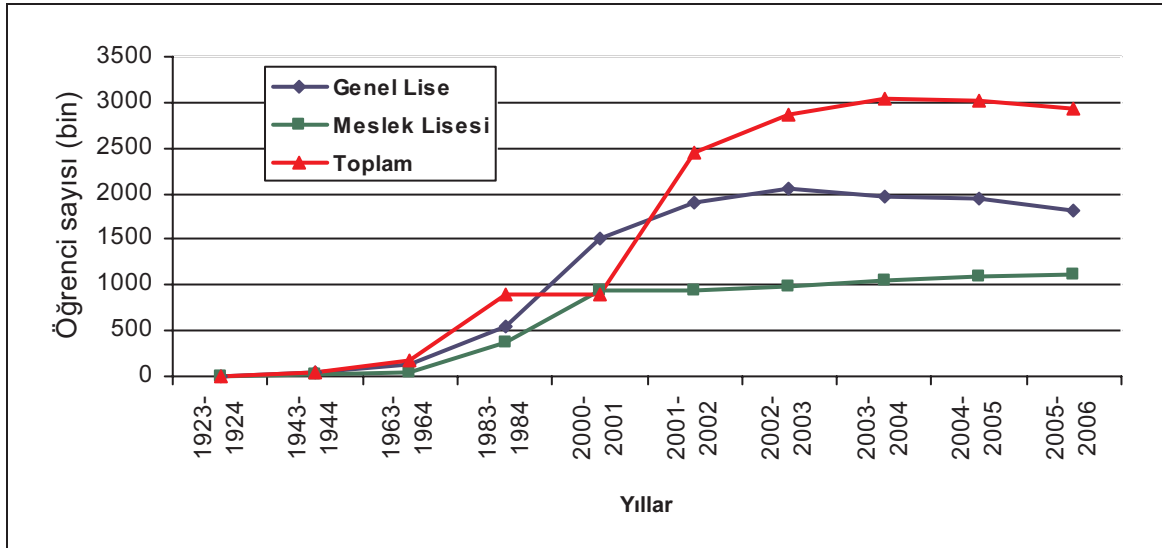
⁵⁷ George Psacharopoulos ve Harry Anthony Patrions:" Returns to Investment in Education: A Further Update", *World Bank Policy Research Working Paper 2881*, Washington D.C., September 2002, s.13 ve19, Zikreden: Ahmet Kesik:Age, s.176.

düşükten sonra 1983'de % 40'a yükselmiş ve nihayet 2005'de yeniden % 32'ye düşmüştür. Öğrenci sayılarındaki artışa ilişkin sayıların ayrıntısı **Ek.8** 'de verilmiştir.



Kaynak: Milli Eğitim Sayısal Veriler, DİE İstatistikleri, Nüfus ve Kalkınma Göstergeleri: <http://nkd.die.gov.tr>, erişim tarihi 10 Ocak 2006

Şekil 3: Yıllara Göre Okullaşma Oranlarındaki Gelişmeler



Kaynak: MEB, Milli Eğitim İstatistikleri, 200, 2001, 2002, 2003, 2004-2005, 2005 Bilgileri, (MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'ndan temin edilmiştir.)

Şekil 4: Yıllara Göre Ortaöğretim Öğrenci Sayıları, 1923-2006 (seçilmiş yıllar)

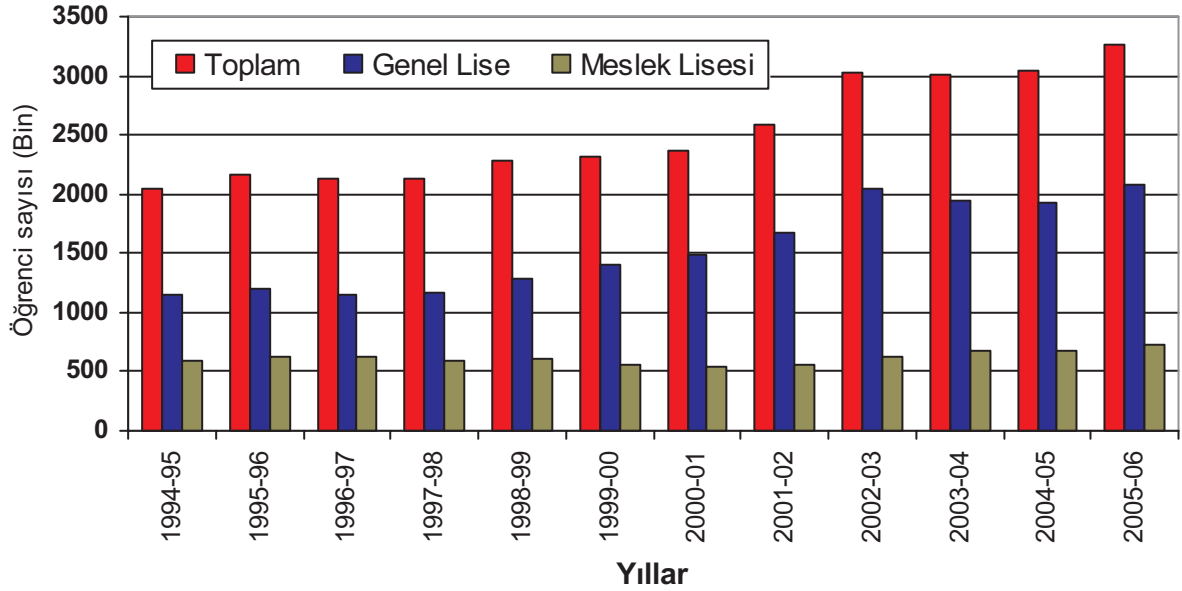
2005-2006 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim kademesindeki öğrenci sayıları okul türlerine göre Tablo 20'de verilmiştir.

Ortaöğretimden mezun olan öğrenci sayılarının yıllar itibariyle değişimi Şekil 5'de verilmiştir. Şekil 5'den görüldüğü gibi, son 10 yılda genel lise mezun sayısındaki artışa karşılık, meslek lisesi mezun sayısında önemli bir değişiklik görülmemiştir. 2003-2004 öğretim yılında ortaöğretim mezunlarının okul türlerine göre dağılımı **Ek.9'**da verilmektedir.

Tablo 20: 2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılında Lise Türleri ve Öğrenci Sayıları

Genel Lise Türü	Öğrenci Sayısı	Meslek Lisesi Türü	Öğrenci Sayıları
Lise (Klasik)	1.256.196	Endüstri Meslek Lisesi	306.124
Lise (Y.Dil Prog. Uyg)	179.978	Ticaret Meslek Lisesi	163.091
Anadolu Lisesi	268.113	Kız Meslek Lisesi	75.463
Çok Programlı Lise	49.965	Teknik Lise	57.627
Açık Öğretim Lisesi	220.318	Anadolu Meslek Lisesi	15.646
Fen Lisesi	17.135	Anadolu Kız Meslek Lisesi	42.109
Güzel Sanatlar Lisesi	7.739	Anadolu Ticaret Lisesi	53.271
Özel Lise/Özel Fen Lisesi	75.893	Anadolu Öğretmen Lisesi	40.874
Sosyal Bilimler Lisesi	745	İmam Hatip Lisesi	78.537
Spor Lisesi	490	Anadolu İmam Hatip Lisesi	29.527
Diğer Lise Türleri	3.157	Diğer Meslek Liseleri	104.078
Toplam	2.079.938	Toplam	966.347

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'ndan temin edilmiştir.



Kaynak: Türkiye Eğitim İstatistikleri, 2005-2006, MEB Yayınlar, 2006

Şekil. 5: Ortaöğretim Mezun Sayılarının Yıllara Göre Değişimi

Sayılar tekbaşına ortaöğretimin içinde bulunduğu durumu anlatmakta yetersiz kaldığından durumun açıklıkla ortaya konabilmesi için kalite açısından da bir değerlendirmeye gereksinim vardır. Ne yazık ki bu açıdan elimizde sınırlı bilgi bulunmaktadır.

İlk ve ortaöğretimde verilen eğitimin niteliğini belirlemek amacıyla uluslararası düzeyde yürütülen ölçme ve değerlendirmelere, Türkiye ilk kez 1999 yılında Matematik ve Fen Bilgisi alanlarında katılmıştır. Sekizinci sınıf düzeyinde yapılan bu uluslararası değerlendirmede (TIMSS 1999) Türkiye 38 ülke arasında matematik dalında 31., fen bilgisi dalında ise 33. sırada yer alabilmiştir. 2001 yılında Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu

(IEA)'nın ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirme çalışmasında (PIRLS) ise Türkiye 35 katılımcı ülke arasında, ancak 28. sırada yer alabilmiştir.

Son olarak, Türkiye, 2003 yılında OECD'nin, matematik, fen, okuma ve problem çözme yeteneği dallarında, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'na katılmıştır. 15 yaşındaki öğrenciler üzerinde yapılan değerlendirmelerde, Türkiye üç dalda (matematik, fen, problem çözme yeteneği), 29 OECD ülkesi arasında ancak Meksika'nın önünde 28. sırayı alabilmiştir. Öte yandan, öğrencilerin performansında gözlenen standart sapmalar açısından Türkiye'nin birinci sırada yer aldığı görülmüştür. Türkiye'de değişik okullar arasındaki performans farkı % 70'lere ulaşırken, bu oran İskandinav ülkelerinde % 5'ler düzeyinde kalmaktadır. Bu durumda **eğitim fırsat eşitliğini geliştirmekte yararlanılabilecek bir yol olma niteliğini kaybetmiş olmaktadır. Ek.10'da** bu sınavda OECD ülkelerinden ve Türkiye'den gelen öğrencilerin performanslarının dağılımları grafik olarak verilmektedir. Tüm OECD ülkelerinin öğrencilerinin performansları ortalama değer etrafında çan eğrisi halinde dağılırken, Türkiye'den gelen öğrencilerin performansları en düşük düzeyde kümelenip en başarılı düzeye doğrusal olarak azalmaktadır. Bu istatistik olarak beklenen bir dağılım değildir. Bu durum ilköğretim ve ortaöğretimde, öğretim kalitesinin mekansal dağılımının çok büyük eşitsizlikler içermesinin, istatistiksel dağılımlara yansımaları olarak yorumlanabilir.

Genel olarak lise eğitiminin başarısını ve değişik lise türleri arasındaki başarı farklılaşmasını değerlendirmek için ÖSS'ye giren öğrencilerin sınavda çözdükleri net soru ortalamaları ilginç ip uçları vermektedir (Tablo 21).

Tablo 21: 2005'de ÖSS'ye İlk Kez Girenlerin Yanıtladıkları Net Doğru Sayıları

Lise Türü	Başvuran Sayısı	Matematik 45 Soru	Fen 45 Soru	Türkçe 45 Soru	Sosyal 45 soru
Genel Lise	294.000	5.72	2.25	20.11	11.81
Lise (Y.Dil Prog Uyg)	51.115	17.95	9.79	31.62	16.21
Anadolu Lisesi	36.017	27.86	19.39	33.90	16.89
Fen Lisesi	2.588	38.52	36.42	36.55	21.45
Çok Programlı Lise	40.407	3.13	1.12	15.24	9.05
Lise Toplamları	463.451	9.11	4.76	22.47	12.71
Endüstri Meslek	40.501	0.98	0.33	6.04	3.11
Ticaret Meslek	23.760	0.36	0.23	10.69	6.14
Anadolu Tic.Lis.	3.494	4.15	1.37	19.06	9.05
Anadolu Öğretmen	4.183	24.77	16.92	35.31	20.06
Anadolu Mes.Lis.	5.603	7.32	4.89	15.34	3.96
İmam Hatip Lisesi	8.886	1.38	0.07	17.35	12.65
Anadolu İmam Ha.	2.912	4.76	0.35	27.62	20.09
Teknik lise	4.965	5.41	2.54	8.64	2.38
Kız Meslek Lisesi	23.077	0.40	-0.03	14.27	7.06
Anad.Kız. Mes. Lis.	5.874	2.77	1.12	20.57	9.62
Meslek Liseleri Top.	135.705	2.38	1.1	12.72	6.72
Genel Toplam	599.156	7.58	3.93	20.26	11.35

Kaynak: ÖSYM, Ortaöğretim Kurumlarına Göre 2005 Öğrenci Seçme Sınavı Sonuçları.

Bu tablodan önemli bazı sonuçlara ulaşılabilir. Anadolu ve Fen liseleriyle Anadolu Öğretmen liseleri dışındaki tüm okulların matematik ve fen sorularına verdikleri doğru yanıt sayıları çok düşüktür. Bu üç tür okuldan sınava girenlerin tüm sınava girenler içindeki oranı ise sadece %7,14'tür. Öte yandan, genel liselerden gelenler 45 matematik sorusundan ortalama 5,72, 45 fen bilgisi sorusundan ortalama 2,25 soruyu doğru olarak yanıtlayabilmişlerdir. **Matematik**

ve fen bilgisi bu kadar zayıf bir ortaöğretiminin yükseköğretim için yeterli temeli verebildiği söylenemez.

Sosyal Bilgiler ve Türkçe bakımından liseler arası farklılaşma azalmaktadır. Meslek liselerinin ise Sosyal Bilgiler ve Türkçe sorularına verdikleri doğru yanıtların düşüklüğü özellikle dikkat çekicidir. **Bir öğrencinin meslek eğitimi görmekte olması, onun Türkçe ve sosyal bilim alanlarında yetersizliğinin hoşgörülmesinin gerekçesi olamaz.** Onun bir yurttaş niteliği kazanması için bu alanlarda da bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Türkiye’de ortaöğretimin kalitesi açısından çok önemli eşitsizlikler bulunmaktadır (Tablo 22). Bu tablo Güneydoğu Anadolu, Doğu Anadolu ve Karadeniz Bölgeleri’nde eğitim alanındaki başarısızlığı açıkça ortaya koymaktadır. Ekonomik bakımdan geri kalmış olan bu bölgelerdeki eğitim kalitesindeki düşüklük, bu bölgelerin gelecekteki geri kalmışlığının koşullarını da yaratmaktadır. Marmara Bölgesi’nin eğitim kalitesi göstergesi açısından oldukça geride kalması tablodan çıkan kayda değer bir başka sonuçtur.

Tablo 22: Ortaöğretim Kalitesinin Bölgearası Farklılaşması

ÖSS 2005’de EN BAŞARILI 20 İLİN BÖLGELERE GÖRE DAĞILIMI		
• İÇ ANADOLU	6	
• EGE	6	
• AKDENİZ	4	
• MARMARA	2	
• KARADENİZ	1	
• DOĞU ANADOLU	1	
• GÜNEYDOĞU ANADOLU	0	
ÖSS 2005’de EN BAŞARISIZ 20 İLİN BÖLGELERE GÖRE DAĞILIMI		
• DOĞU ANADOLU	7	
• KARADENİZ	6	
• GÜNEYDOĞU ANADOLU	4	
• İÇ ANADOLU	2	
• EGE	1	
• AKDENİZ	0	
• MARMARA	0	

Not Başarı ölçütü olarak sınavda alınan sayısal puanlar alınmıştır.

Kaynak: ÖSYM.

Ortaöğretimin kalitesi hakkındaki değerlendirme açısından, yukarıdaki nesnel ölçütlerin dışında, **öğrencilerin gördükleri eğitim hakkındaki öznel değerlendirmelerini** de bilmek gerekir. 2004 yılında lise son sınıfında okuyanlarla lise mezunu olup dershaneye devam eden gençlerin içinden, geçtikleri eğitim sürecini nasıl değerlendirdiklerini öğrenmek için Türkiye’yi temsil eden bir örneklem üzerinden bir araştırma yapılmıştır.⁵⁸ Bu araştırma, öğrencilerin % 63’ünün aldıkları eğitiminin bilgi yüklemeye dayalı ve ezberci olduğuna, %89’unun eğitimin asıl amaç olarak sınavın kazanılmasına yönlendirdiğine, %80’inin eğitimin eleştirel düşünme, kişiye kendini ifade etmesi becerisi vermediğine, %80’inin

⁵⁸ İsa Eşme, Ali Temel, Filiz Sunar; *Eğitim Araştırması, Öğrenciler Eğitim İçin Ne Diyor?*, Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Mayıs.2004.

aldıkları eğitimin kendilerine bağımsız karar yetisi kazandırmadığına, % 82'sinin ülke ve dünya sorunlarına duyarlı olarak yetiştirilmediklerine, % 85'inin ağır ders yükü dolayısıyla öğrencilerin ders dışı etkinliklere zaman ayıramadıklarına, % 74'ünün verilen eğitimin öğrencilere yabancı dil öğretilmediğine ilişkin görüşlere tamamen ya da kısmen katıldıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin % 91'i mevcut sistemden memnun olmadıklarını, % 84'ü çok sık ya da zaman zaman sınavı başaramama kaygısı taşıdıklarını, % 82'si ailesini hayal kırıklığına uğratma endişesi içinde olduklarını, %76'sı sınava hazırlık dolayısıyla yaşamdan hiç ya da yeterince zevk almadıklarını belirtmişlerdir.

Ortaöğretimin kalitesi hakkındaki nesnel ve öznel değerlendirmeler, bu öğretim sürecinin kalite bakımından önemli sorunlar taşıdığını, öğrencilere yükseköğretim için yeterli temel sağlayamadığını ortaya koymaktadır. Eğer bu değerlendirme üzerinde bir oydaşma varsa, üniversiteye girişte sadece bir sıralama sınavı yapmanın sakıncaları açıkça ortaya çıkmış olmaktadır. **Üniversiteye giriş sınavı, öğrencileri, yeterliliklerini gözönüne almadan, sadece aralarındaki sıralamaya bakarak yükseköğretim kurumlarına yerleştirebilmektedir. Seçme sınavını kazananların yetersizlikleri, büyük ölçüde gözardı edilmektedir. Yükseköğretim de ortaöğretimin yetersizliğinin sonuçlarıyla başbaşa bırakılmaktadır.**

Öğrenci Seçme Sınavının Gerekçesi ve Geçirdiği Aşamalar⁵⁹

Ortaöğretimi bitirenlerden yükseköğretime geçmek isteyenlerin seçimi, ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir.⁶⁰ Bazı ülkeler, girdi yerine çıktılarını esas alan bir yöntemi benimsemekte, adaylar bir giriş sınavı yerine öğrenimleri sırasında bir elemenden geçirilmektedirler. Türkiye ise elemeyi, kendi eğitim sisteminin tarihsel gelişmesi içinde girişte yapma yolunu benimsemiştir.

Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının toplam kapasitesinin, lise mezunlarının sayısına ve yükseköğretim talebine paralel bir artış gösterememesi, üniversiteleri öğrenci seçme ve yerleştirme yöntemlerini aramaya zorlamıştır. Üniversiteye giriş sınavı öncelikle, çok sayıdaki aday arasından, kontenjanlara uygun sayıyı belirlemeyi hedeflemektedir.

Türkiye'de öğrenci sayısının fazla oluşu ve büyük sayılardaki öğrenciye güven sorunu yaratmayacak bir sınav yapabilmek için çoktan seçmeli sorulara dayanan merkezi bir sınav yapılması yolu seçilmiştir. Ülkemiz, seçme sınavı yönünden dünyanın bir çok ülkesine model olabilecek **bir merkez (ÖSYM) oluşturmuş** ve bu merkez tarafından yürütülen bir sınav sistemi geliştirmiştir. Sınavın, bugünkü uygulama biçimine bir çok aşamadan geçtikten sonra ulaşılabilmektedir.

Üniversitelerarası Kurul, 1974 yılında üniversiteye giriş sınavının bir merkez tarafından yönetilmesini uygun bularak, Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezini kurmuştur. Bu merkez, 1981 yılından bu yana, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 10. ve 45. maddeleri uyarınca, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) adı altında, Yükseköğretim Kurulu'nun bir alt kuruluşu olarak görev yapmaktadır. Bu yasa, yükseköğretim kurumlarına girmek isteyen ortaöğretim kurumu mezunlarının, ÖSYM'nin yaptığı merkezî Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavına katılmalarını zorunlu hale getirmiştir.

1974-1981 yılları arasında tek basamaklı olarak yürütülen **Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (ÖSYS)**, 1981 yılında iki basamaklı hale getirilmiştir. 1982 yılında, ortaöğretim diploma notlarından elde edilen **“Ortaöğretim Başarı Puanı”**nın üniversiteye giriş sınav

⁵⁹ ÖSYM Eski Başkanı F. Toker'den bilgi notu olarak alınmıştır.

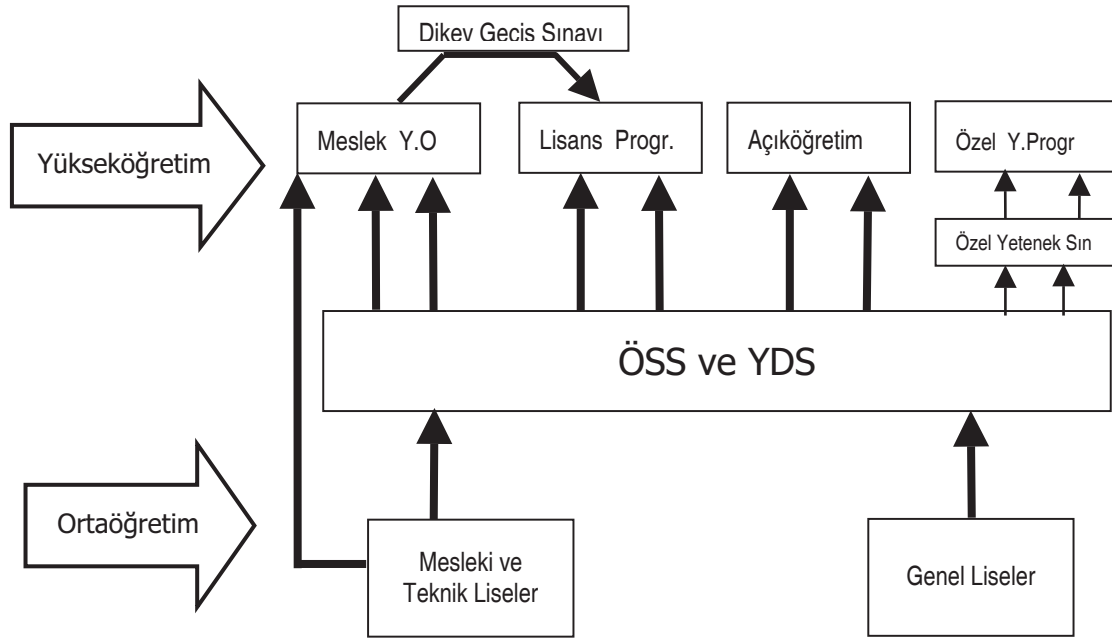
⁶⁰ Bakınız: (Ek.17).

puanına eklenmesine başlanmış, bu puanın sınav puanlarına katılması yönteminde bazı önemli değişiklikler yapılmak suretiyle uygulama günümüze kadar gelmiştir.

Sınav 1999 yılında tekrar tek basamaklı olarak uygulanmaya başlanmış ve bu uygulama günümüze kadar devam etmiştir. Yükseköğretim Kanunu'nda yapılan bir değişiklikle 2002 yılından itibaren, mesleki eğitimi özendirmek amacıyla, meslek liseleri mezunlarının kendi alanlarındaki meslek yüksekokulları programlarına sınavsız yerleştirilmeleri uygulamasına geçilmiştir.

Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS), 1999-2006 yılları arası uygulanan yapısıyla, tüm lise türleri için ortak müfredat olan 9.sınıf ve öncesini kapsamaktaydı. Öğrencinin lise 2. ve 3. sınıf konularındaki başarısı, ortaöğretim başarı puanı (OBP) ile değerlendiriliyordu. Tüm lise türleri için eşitlik ilkesine dayanan bu sistem, uygulamada umulan sonucu vermedi. Okulların ve öğretmenlerin başarısı, üniversiteye giren öğrenci sayısı ile ölçülmeye başlandığından; derslerde, lise 2 ve 3 müfredatındaki konular yerine ÖSS kapsamındaki konular işlenerek, OBP'nin bu çalışmalar bazında verildiği gözlemlendi. Bu durum, lise eğitiminde büyük bir zaafa yol açarak, **öğrencilerin üniversiteye lise bilgilerinden yoksun olarak gelmesine yol açtı**. Bu durum karşısında Haziran 2005'de, sınav sisteminde yeni bir değişikliğe gidilerek, tüm lise müfredatı sınav kapsamına alındı.

Bugün uygulanmakta olan ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sistemi Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil. 6: Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Sistemi

⁶¹ ÖSYM Eski Başkanı F Toker'den bilgi notu olarak alınmıştır.

Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) Neyi Ölçüyor ? Hangi Ağırlıkla Neyi Başarmak İstiyor ?

Ülkemizde merkezi olarak uygulanan yerleştirme sınavı (ÖSS), iki temel amaca yöneliktir. i) adaylar arasından başarı ve yetenekte üstün olanları, seçme ve ii) yükseköğretime devam edebilmek için gerekli asgari bilgi ve beceri donanımına sahip olanları belirleme.

Öğrenci seçme sınavının amacı, genel olarak, ortaöğretim mezunları arasından, yükseköğretim programlarında daha başarılı olabilecek yetenekli öğrencilerin seçilmesinde ve bunların yükseköğretim programlarına yerleştirilmesinde kullanılacak farklı nitelikte puanların nesnel bir yolla elde edilmesidir. Sınavın içeriğini, ortaöğretim kurumlarında kazanılması beklenen, okuduğunu anlama, matematik ile ilgili işlemleri yapabilme, fen ve sosyal bilimlerdeki temel kavramlarla düşünebilme gibi temel bilgi ve beceriler oluşturmaktadır. Böyle bir yolun seçilmesinin nedeni, ortaöğretimde temel bilgileri ve bu bilgilerle akıl yürütme becerilerini daha iyi kazanmış adayların yükseköğretim programlarında daha başarılı olacakları ilkesinin benimsenmiş olmasıdır.⁶²

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sisteminin (ÖSYS) Gerçekleştiremedikleri

Yükseköğretim programlarına, merkezî olarak öğrenci seçme ve yerleştirme işlemleriyle, yukarıda da değinildiği gibi, önemli amaçlardan pek çoğu gerçekleştirilmiş olmaktadır. Halen uygulanmakta olan sistemin başarmak isteyip de başaramadığı amaçlar da bulunmaktadır. Bunlar şöyle özetlenebilir:

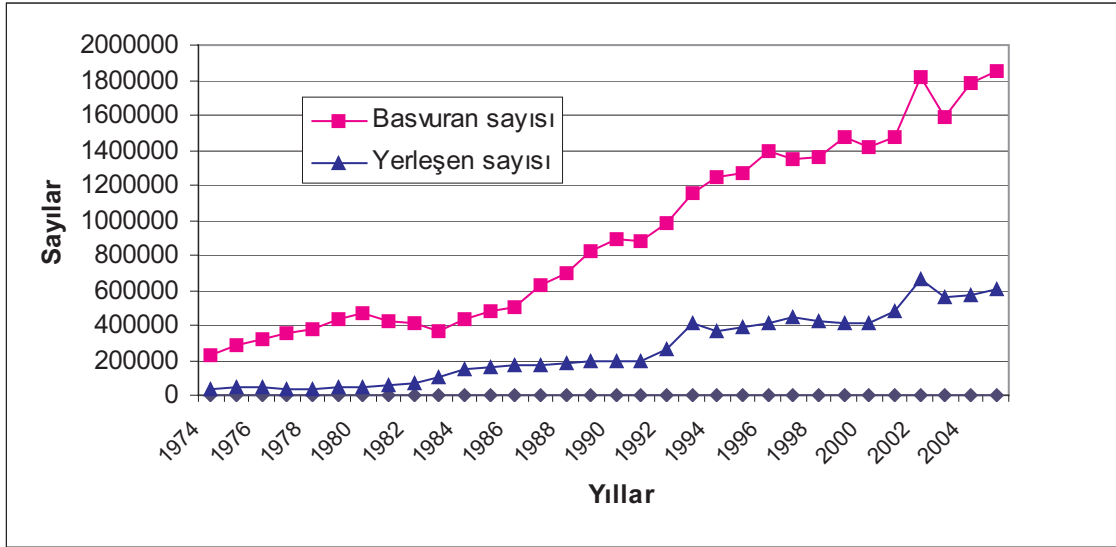
- Yükseköğretime girişte, geçerliliği bulunan farklı ölçütlerin kullanılması, istenilen bir özelliktir. ÖSYS'de **sadece bir sınavın sonuçları ile ortaöğretim başarı puanının ölçüt olarak kullanılması, öğrencilerin diğer niteliklerinin göz ardı edilmesine neden olmaktadır.** Öğrenciyi diğer yönleri ile de tanıyarak yükseköğretime öğrenci almak, seçme işleminin geçerliğini artırabilir, ancak bu uygulamaya, getireceği sakıncaların daha fazla olması nedeniyle geçilememektedir.
- Sınava giren öğrenci sayısının çok fazla olması nedeniyle, bir zorunluluk olarak uygulanan **çoktan seçmeli sorularla, öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme yeteneklerini ölçmek son derece zorlaşmaktadır.** Ayrıca, adayların ana dillerinde sözlü ve yazılı olarak kendilerini ifade etme becerilerinin ölçülmesi gerçekleştirilememektedir. Oysa bu yetenekler, yükseköğretimde gerekli olan önemli özellikler arasında yer almaktadır. Bu yeteneklerin ölçülmesi için sınavın bir kısmının uzun cevaplı soruları kapsamaması gerekmektedir. Ancak bu doğrultudaki değişiklikler, aday sayısının iki milyona yaklaşması ve bu sorulara verilecek yanıtların nesnel olarak değerlendirilme güçlükleri karşısında uygulamaya konamamaktadır.
- ÖSYS, **yükseköğretim programlarına yerleştirmede, puanı yüksek olana öncelik vermekte,** ancak, yüksek puanlı adaylar tarafından tercih edilmeyen programlara puanı düşük olan adayları yerleştirebilmektedir. Böyle bir uygulama, bazı çevrelerce “üniversiteye girişte belli standartların göz önünde tutulmadığı” gerekçesiyle eleştirilmektedir. Bu eleştiriye karşın mevcut uygulamanın sürdürülmesinin iki temel nedeni vardır. Bunlardan birincisi, kimin üniversitede okuyacağı kimin okuyamayacağı standardının belirlenmesinin son derece zor ve hatta olanaksız oluşudur. İkincisi ise, sadece belirli standartlara göre seçilen öğrencilerin yükseköğretime alınması, olanak olduğu halde standardın altında kalan öğrencilerin yükseköğretimde okutulmaması sonucunu doğurur. Böyle bir uygulama ise “**eğitimin yaygınlaştırılması**” ilkesine ters düşmektedir.

⁶² ÖSYM Eski Başkanı F Toker'den bilgi notu olarak alınmıştır.

- Yukarıda da değinildiği gibi, merkezi yerleştirmede, adayların sınav ve okul başarısı dışındaki özellikleri göz önüne alınamamaktadır. Bunun bir eksiklik olduğunu ileri süren bazı çevreler, merkezi sınavın yine ÖSYM tarafından yapılmasının uygun olacağını, fakat yerleştirmenin üniversitelerin kendileri tarafından diğer etmenler de göz önünde tutularak yapılmasını önermektedirler. Bu yol izlendiği takdirde, üniversitelerin adayları değerlendirirken öznel yollara başvurma ve hatta önemli ölçüde dış baskılar altında kalma olasılığı göz ardı edilmemelidir. Önceki yıllarda karşılaşılan sorunların tekrar yaşanmaması için, daha iyi bir çözüm bulunana kadar, merkezi yerleştirme uygulamasının sürdürülmesinin yararlı olacağı konusunda bir oйдаşma bulunduğu söylenebilir.

Yükseköğretim programlarına, merkezi olarak öğrenci seçme ve yerleştirme işlemleri ile, önemli amaçlardan pek çoğu gerçekleştirilmiş olmaktadır. Ancak, doğal olarak sayıları iki milyona yaklaşan adayın sadece beşte birlik bir bölümünü seçme durumunda olan bir merkezi sınav sisteminden kaynaklanan önemli sorunlar da bulunmaktadır.

Üniversiteye Başvuru ve Yerleştirme



Kaynak: ÖSYM'den sağlanan verilerle hazırlanmıştır.

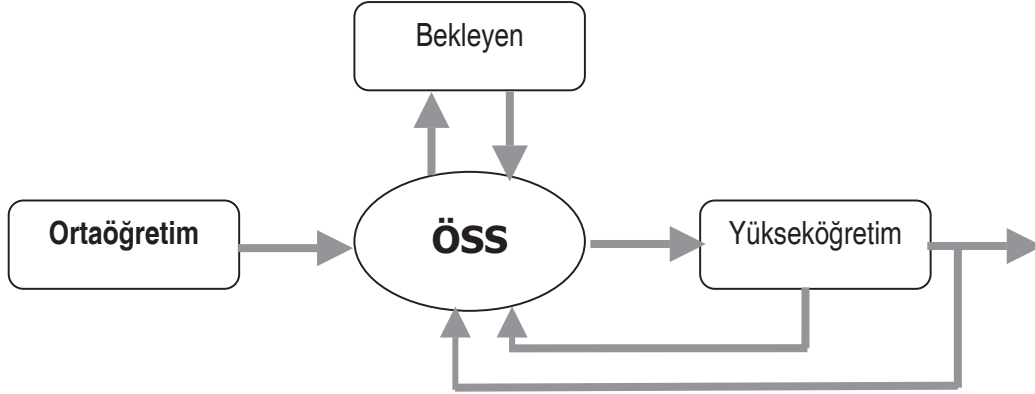
Şekil 7: Yıllara Göre Yükseköğretime Başvuran ve Yerleşen Öğrenci Sayıları

Öğrenci seçme sınavına başvurarak yükseköğretim sistemine yerleştirilen öğrenci sayılarının yıllar itibariyle gelişimi Şekil 7'de verilmektedir. 1980 yılında 466.963 olan başvuru sayısı 2005'de 1.856.618'e yükselmiştir. Başvuru sayısındaki artışın, yerleştirilenler sayısındaki artıştan daha hızlı olduğu görülmektedir.⁶³

Öğrenci seçme sınavına girenlerin sayısı ortaöğretimden mezun olanların sayısının üç katına yaklaşan bir düzeydedir. Yükseköğretim kuruluşları önünde bir yığılma olduğu açıktır. Bu yığılmanın nedenlerini açıklayabilmek için, başvuruları türlerine göre ayırarak ele almak gerekir. Başvurular dört ana kaynaktan gelmektedir (Şekil 8). Bunlar; ortaöğretimin son yılında olup mezun olması beklenenler, daha önce seçme sınavına girerek başarısız olanlar, daha önceki yıllarda yükseköğretime yerleştirilmiş ama memnun olmayanlar ile bir

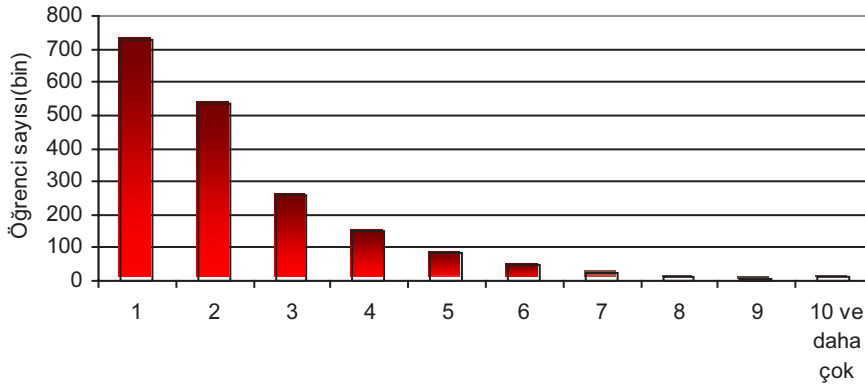
⁶³Bu şekilde kullanılan sayısal değerler (Ek.11)'de verilmektedir

yükseköğretim kurumundan mezun olmasına karşın farklı bir alanda öğretim görmek isteyenlerdir. Başvuruların çok büyük bir kısmını ilk iki kesim oluşturmaktadır.



Şekil 8: ÖSS Başvurularının Kaynakları

Ortaöğretimi bitirmiş adaylardan, ÖSS'ye başvurularında istediği sonuca ulaşamayanların yeniden başvurma eğilimlerinin zaman içinde azalarak yok olduğu, yani sönümlendiği, Şekil 9'da açıkça görülmektedir.⁶⁴



Kaynak: ÖSYM, 2005.

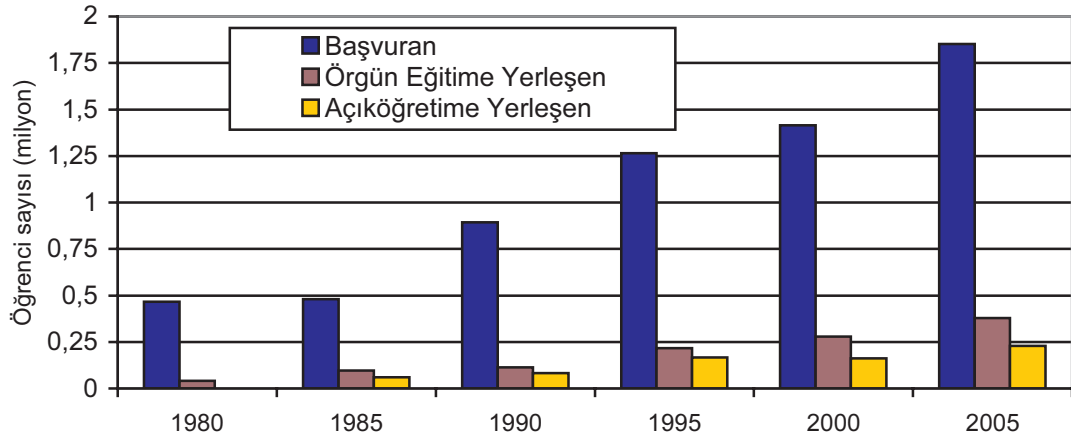
Şekil 9: Adayların ÖSYS'ye Başvuru Sayısına Göre Dağılımı, 2005

ÖSS'ye bir kez girenlerin çok büyük bir bölümü, ortaöğretimin son sınıfında bulunanlardır. İki kez girenler, ilk girdiklerinde yerleştirilemeyenlerle, yerleştirildiği yerlerden memnun olmayanlardan oluşmaktadır. İkinci kez sınava girenlerin sayısı, ilk kez girenlere göre yaklaşık $\frac{1}{4}$ oranında azalmaktadır. Oysa üçüncü kez sınava girenler, ikinci kez sınava girenlere göre $\frac{1}{2}$ oranında azalmaktadır. Yani ÖSS'ye giriş talebinin sönümlenmesi, sınava ikinci kez girişten sonra hızlanmaktadır.

⁶⁴ Şekil 9'a ilişkin veriler (Ek.12)'de ayrıntılı olarak verilmektedir.

⁶⁵ Şekil 9'a ilişkin veriler (Ek.12)'de ayrıntılı olarak verilmektedir.

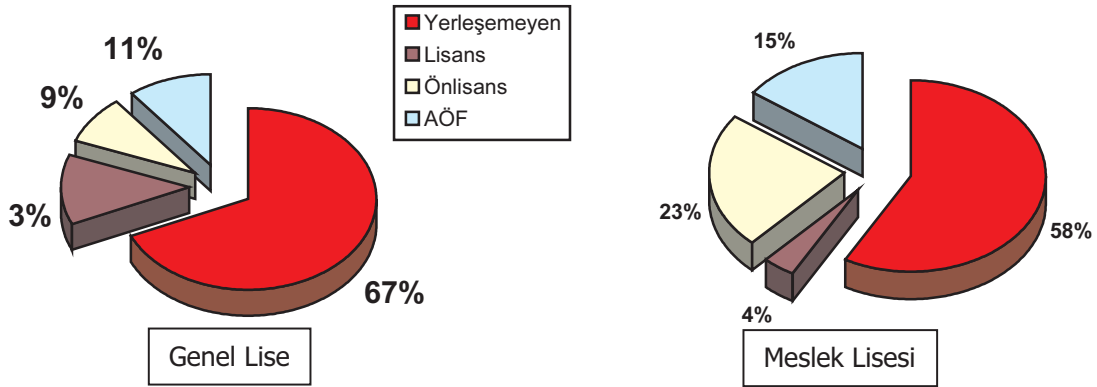
ÖSS'ye girenlerin örgün ya da açıköğretim kurumlarına yerleştirilenlerin sayısındaki gelişme Şekil 10'da verilmektedir.⁶⁶



Kaynak: ÖSYM'den temin edilmiştir.

Şekil. 10: Yıllara göre Yükseköğretime Başvuran ve Örgün ve Açık Eğitime Yerleşen Öğrenci Sayılarının Değişimi

Şekil 11'de, 2005 yılı için, lise ve meslek lisesi öğrencilerinin, önlisans, lisans ve açıköğretim programlarına yerleşme oranları verilmiştir.⁶⁷ Şekilden görüldüğü gibi, genel lise çıkışlılardan yükseköğretime başvuran her 100 adayın yaklaşık olarak 9'u önlisans, 11'i lisans ve 12'si, kontenjan sınırlaması olmayan açıköğretim programlarına yerleştirilmiştir. Meslek lisesi çıkışlılar için bu sayılar sırasıyla, 23, 4 ve 15'dir. Açıköğretimde kontenjan sınırlamasının 1999 yılında kaldırılmış olmasına karşın, açıköğretime yerleştirilenler sayısı, talep olmadığı için daha fazla yükselmektedir. Açıköğretime yerleştirilenlerin önemli bir kısmı, kayıtlarını yaptırmamaktadır. Örneğin, 2003 yılında kayıtlarını yaptırmayanların oranı %19,6'ya ulaşmıştır.⁶⁸



Kaynak: ÖSYM'den sağlanan verilerle hazırlanmıştır.

Şekil. 11: Genel Lise ve Meslek Lisesi Öğrencilerinin Yükseköğretime Yerleşme Bilgileri (2005)

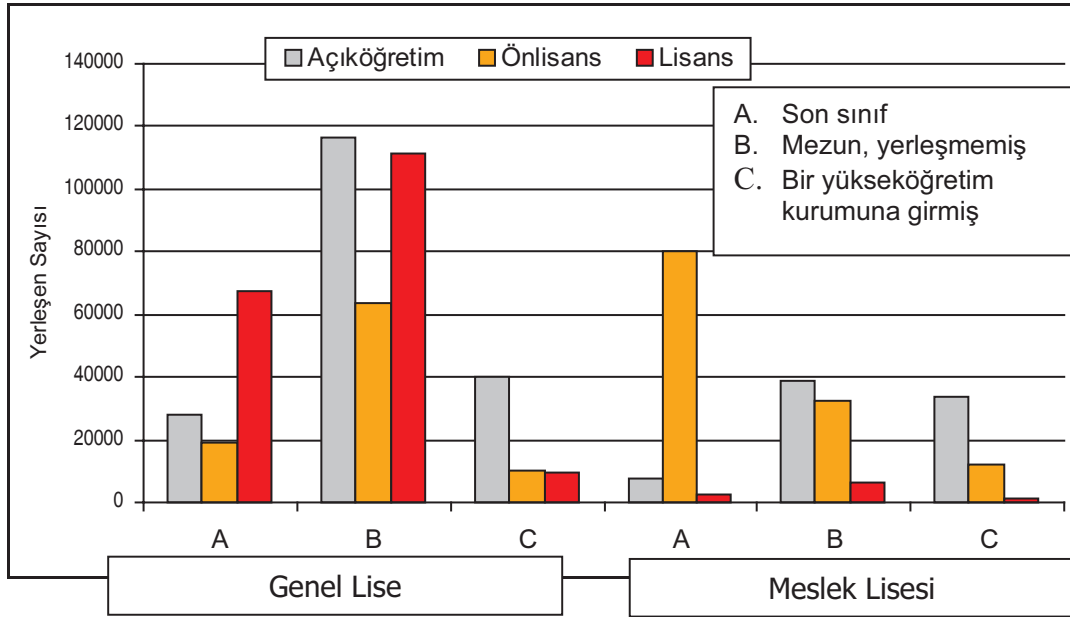
⁶⁶ Şekil (10) ilişkin veriler **Ek.13'**de verilmiştir

⁶⁷ Bu şekle ilişkin daha ayrıntılı veriler **Ek.13'**de izlenebilir.

⁶⁸ TED:Türkiye'de Üniversiteye Giriş Sistemi Araştırması ve Çözüm Önerileri, Ankara.2005,s.25.

Üniversiteye giriş bağlamında dikkate değer bir başka husus, yükseköğretim talebinin, örgün lisans programları üzerinde yoğunlaşması ve bu programlarda başvuru/yerleştirme oranının ancak % 10 civarında gerçekleşebilmesidir. Bu son derece düşük bir orandır. Ön lisans ve lisans düzeylerini kapsayan tüm örgün programlar için bu oran yaklaşık % 20'dir. Oysa bu oran için AB ülkeleri ortalaması % 50'nin üzerindedir. Şekil 11, sınava giren genel lise mezunlarının % 67'sinin, meslek lise mezunlarının ise % 58'inin yükseköğrenim kurumlarına yerleştirilemediğini göstermektedir. Diğer bir deyişle, meslek lisesi çıkışlılar daha yüksek bir oranda yerleşmiş olmaktadır.

Şekil 12'de, 2005 yılı için öğrenim durumlarına göre yükseköğretim programlarına yerleşen adayların, lisans, önlisans ve açıköğretim programına yerleşme sayıları verilmiştir.⁶⁹ **Şekilden görüldüğü gibi, mezun olan ama bir önceki sınavda yerleşmemiş adayların yerleşme sayı ve oranları, sınava ilk kez girenlerden daha fazladır.** Bu bulgu, ikinci kez sınava girenlerin geçen süre içinde kendilerini daha iyi hazırlayabildiklerini göstermektedir. **Bu saptama daha sonra üzerinde durulacağı gibi dersane sektörünün genişleme nedenleriyle yakından ilişkilidir.** Öteyandan, daha önce bir yükseköğretim kurumuna yerleştirilen ya da bir yükseköğretim programını bitirenlerin yeniden yerleştirilme oranı % 15,7 olarak bulunmuştur. **Bu oran, üniversiteye giriş sınav sisteminin yol açtığı kapasite zıyanının bir diğer göstergesi olarak yorumlanabilir.**



Kaynak: ÖSYM'den Sağlanan Veriler.

Şekil 12: Öğrenim Durumlarına Göre Yükseköğretim Programlarına Yerleşen Aday Sayıları

Tablo 23'den görüldüğü üzere, ortaöğretim sistemimizin temelini oluşturan klasik liselerden o yıl mezun olan öğrencilerin ancak yaklaşık % 5'i örgün lisans programlarına yerleşebilirken, Fen Lisesi mezunlarının yaklaşık % 75'i yerleşebilmişlerdir. Klasik liselerden mezun olan öğrencilerin ortalama ÖSS ham puanları birçok meslek lisesinin altında kalmıştır. Meslek

⁶⁹ Şekil 12'nin hazırlanmasında kullanılan veriler Ek.14'de verilmiştir.

liseleri arasında Anadolu Öğretmen Liseleri'nin, hem sınavda başarılı oldukları hem de katsayı uygulaması nedeniyle, % 66'ya varan oranda, örgün lisans programlarına (genellikle Eğitim Fakülteleri'ne) yerleşebildikleri görülmektedir.

Tablo 23: ÖSYS-2004 de Genel Lise ve Meslek Lisesi Türlerine Göre, Son Sınıf Düzeyindekilerin Sınavda Aldıkları Puanların ve Üniversiteye Yerleşme Oranlarının Farklılaşması

Lise Türleri	Başvuran	Ortalama OSS Puanları			Yerleşme Oranı %		
		Sayısal	Sözel	Eşit Ağ.	Lisans	Önlisans	Açıköğr.
Genel Liseler							
Klasik	318.743	153	180	168	4.9	1.0	2.7
Y.Dil. Prog. Uyg.	49.283	179	203	196	22.0	1.3	2.8
Özel	5.903	176	195	191	29.0	1.9	5.1
Anadolu	69.242	206	216	217	45.5	0.6	1.5
Y.Dil. Uyg. Özel	16.123	188	211	206	53.1	2.4	3.8
Fen	3.583	267	245	259	73.5	0.1	0.3
Özel Fen	2.588	239	216	233	71.7	0.2	0.6
Çok programlı	39.582	143	167	156	3.1	0.7	1.4
Meslek Liseleri							
Anadolu öğretmen	9.711	191	220	211	66.0	1.5	1.2
İmam Hatip	6.480	139	175	157	2.9	1.8	6.1
Anadolu İmam Hatip	3.271	156	206	185	8.4	3.4	9.3
Ticaret Meslek	30.573	134	157	145	1.9	0.3	1.9
Anadolu Tic. Meslek	3.573	147	175	163	1.4	0.1	2.2
Erkek Teknik	4.119	146	147	147	1.7	0.0	0.4
Endüstri Meslek	49.973	134	144	138	0.1	0.0	0.3
Anadolu Meslek	5.783	153	162	159	3.2	0.0	1.0
Kız Meslek	24.741	135	163	149	1.7	0.1	2.9
Anadolu Kız Meslek	5.088	144	178	162	4.9	0.2	1.9

Kaynak: ÖSYM, Ortaöğretim Kurumlarına Göre 2004 Öğrenci Seçme Sınavı Sonuçları.

2004 ÖSS sınavına son sınıf öğrencisi olarak giren lise öğrencilerinin % 19,1'i yükseköğretim programlarına yerleşme hakkı elde ederken; bu öğrencilerin % 69,8'i lisans programlarına, %12,9'u ise önlisans programlarına yerleştirilmiştir. Aynı dönemde meslek lisesi öğrencilerinin % 42,3'ü yükseköğretime girmeye hak kazanmış bu rakamın ancak % 2,53'ü lisans programlarına, % 90,77'si ise ön lisans programlarına yerleştirilmiştir.

2004 yılında yapılan sınavlarda 6599 liseden 2200 lise birincisi herhangi bir programa yerleşememiştir. Bunların % 43'ü genel, % 57'si mesleki ve teknik lise birincileridir. Tabii ki bu durum, ÖSS'den çok ortaöğretim sisteminin yarattığı fırsat eşitsizliğinin bir yansıması olarak değerlendirilmelidir.

Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçişin Bir Seçme Sınavıyla Yapılmasının Yarattığı Yan Etkiler

Uygulanmakta olan öğrenci seçme sınavı, adayları bir programa yerleştirirken, bu programı tercih edenler arasında, sadece puan üstünlüğünü esas almaktadır. **Aday, çoğu zaman kendi ilgi ve yeteneklerini gözardı ederek, aldığı puana göre, gelecekte belki hiç ilgi duymayacağı meslek alanına yerleşebilmektedir.** Örneğin fen alanında başarılı bir öğrenci, tıp, fen bilgisi öğretmenliği, bilgisayar mühendisliği ya da mimarlık programlarını tercih edebilmektedir. Sistem bu alanların her birinde çalışmak için adayda bulunması gereken özel

nitelikleri aramadığından, aday, aldığı puana göre özel nitelikler gerektiren ve birbirinden önemli ölçülerde farklı olan bu alanlardan birine yerleşmektedir.

Sadece Fen Liseleri, Anadolu Liseleri ile birkaç özel lise ve Anadolu öğretmen lisesinden mezun olanlar, ilk tercihlerinden birine yerleşebilmektedirler. Bu öğrencilerin ortaöğretimdeki toplam öğrenci sayısı içindeki payı ise % 10'un altındadır. Diğer büyük çoğunluk, ya ilgi duymadıkları bir programa devam edip tamamlamaya çalışmakta, ya da sınava birden fazla girerek program değiştirmeye çabalamaktadır.

ÖSYS sınavlarına giren öğrencilerin yerleştirildikleri programlar ile kendi tercihleri arasında büyük farklılık bulunmaktadır (Tablo 24). İlk tercihlerine yerleştirilenlerin tüm yerleştirilenlere oranı ancak % 9.25, ilk üç tercihinden birine yerleştirilenleri oranı ise %25.63 olmuştur. 10'nuncu tercihinin gerisindeki bir tercihe yerleştirilenlerin oranı %36.65'dir. Tercihler ile yerleştirilen programların bu kadar farklı olduğu bir sistemin bir çok yan etkisi bulunmaktadır. Bu etkilerden en belirgin olanı öğrencilerin eğitimleri sırasındaki memnuniyetsizlikleri nedeniyle, yeniden sınava girmeleri ya da mezuniyet sonrasında kendi eğitim alanları dışına kaymalarıdır. Bir yükseköğretim programına yerleşmiş olmasına karşın, sınava yeniden girenlerin oranının dikkate değer derecede olması, bu etkinin büyüklüğüne işaret etmektedir (Ek.14).

Burada, sınavın, üniversite öncesi eğitime olumsuz etkilerine değinmekte yarar vardır. İki milyona yaklaşan adaydan yalnız % 20'sini seçerek yükseköğretime yerleştiren merkezi sınav, yol açtığı yarış nedeniyle, ortaöğretimde sınavı amaç, eğitimi araç durumuna getirmiştir. Sınavın çoktan seçmeli test oluşu, az zamanda çok soru çözmeyi gerektirmesi,

Tablo 24: 2005-ÖSYS'DE Lisans Programlarına Yerleştirilen Adayların Tercih Sıralarına Göre Dağılımı

Tercih Sırası	Aday Sayısı	%	Yıgmal Aday Sayısı	Yıgmal %
1	18.364	9,25	18.364	9,25
2	17.123	8,62	35.487	17,87
3	15.403	7,76	50.890	25,63
4	14.074	7,09	64.964	32,72
5	13.133	6,61	78.097	39,33
6	11.361	5,72	89.458	45,06
7	10.838	5,46	100.296	50,51
8	9.968	5,02	110.264	55,53
9	9.048	4,56	119.312	60,09
10	8.454	4,26	127.766	64,35
11 -24	70.785	36,65	198.551	100,00
Toplam	198.551			

Kaynak: ÖSYM Verileri

tüm eğitim sisteminin buna göre biçimlenmesine neden olmuştur. Müfredat dışı okuma, sosyal ve öteki uğraşlar, değişik faaliyet ve projelere katılım, üniversiteye giriş sınavı açısından bir zaman kaybı olarak görülmektedir.⁷¹ **Bu nedenle, sistem; kendini ifade etmede zorlanan, sorun çözme becerisi yeterince gelişmemiş, sosyal etkinlik deneyimi**

⁷⁰ Özkaş H, İkibinli Yıllarda Türkiye'de Yükseköğretim Üzerine Düşünceler, *Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, Aralık 2004, s:7.*

⁷¹ Özkaş H, İkibinli Yıllarda Türkiye'de Yükseköğretim Üzerine Düşünceler, *Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, Aralık 2004, s:7.*

olmayan, toplumdan kopuk, ortaöğretimin temel amaçları ile yoğrulmamış bir lise mezunu profilinin yetişmesine yol açmaktadır.

Ortaöğretimden yükseköğretime geçişte izlenen ve sınava odaklanan eğitim sürecinin bir başka yansıması da, doğrudan adayların ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkisi ile ilgilidir. Adayların sınav sonucunda bir yere yerleşememe ya da istemedikleri bir yükseköğrenim alanında okuma kaygıları, gelecek için karamsar olmalarına, onların ve onlarla birlikte ailelerinin yaşamlarında iz bırakacak büyüklükte sorunlara yol açabilmektedir. **Bu sınav, kazananlar kadar kazanmayanların da yaşamını etkilemekte, ailece önemli gerilimlerin taşınmasına neden olmaktadır.**

Türkiye’de sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin çok yüksek olduğu bilinmektedir. ÖSS, öğrencinin yeteneğini ve bilgisini nesnel olarak ölçen bir sınavdır. **Kuşkusuz böyle bir sınavdan bu eşitsizlikleri gidermesini beklemek doğru değildir. Ancak bu saptama, sınav sonuçlarının öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına yerleştirilmesinde belirleyici rol oynadığı ve bu eşitsizliğin sürdürülmesine katkıda bulunduğu gerçeğini göz ardı etmenin gerekçesi olmamalıdır.**

Daha önce de belirtildiği gibi, sınava girenlerin çok büyük kısmının bir programa yerleştirilemeyişi, öğrencilerin ek bir hazırlık dönemi geçirerek ikinci, üçüncü kez sınava girmesine (Şekil 9) yol açmaktadır. **Öğrencilerin kendilerini yeniden eğitime talebinin karşılanması “özel dersaneler” eliyle olmaktadır.** Yükseköğretime ilişkin kapasite arzı yükseltilemedikçe yükseköğretim önündeki yığılma artmakta, buna koşut olarak da özel dershane sektörünün genişlemesi hızlanmaktadır. Tüm yükseköğretim öğrencilerini temsil eden bir örneklem temelinde yapılan bir araştırmada, bu öğrenciler arasında sadece dershaneye gidenlerin % 71.8, hem dershaneye giden hem de özel ders alanların %16.7, sadece özel ders alanların %1,1, hem dershaneye gitmeyen hem de ders almayanların ise sadece % 10,6 oranında olduğu saptanmıştır.⁷²

Kurucularının görüşlerine göre dersanelerin iki temel amacı bulunmaktadır: 1) öğrencilerin bilgi eksikliklerini gidermek, 2) hızlı düşünme ve hızlı soru çözme becerisi kazandırmak.

Dersanelerle ilgili öğrenci sayılarının yıllara göre değişimi Şekil 13’de verilmiştir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılı itibarıyla, dershaneye devam eden öğrenci sayısı 940.928 olup dershane sektöründe 51.692 öğretmen görev yapmaktadır. Dershane başına ortalama beş yardımcı personelin bulunduğu varsayımı altında, bu sektördeki toplam istihdam edilen sayısının 70.000 civarında olduğu kestirilebilir.⁷³ Son yıllar içinde dershane sayısındaki artış hızlanmıştır. 2002-2003 öğretim yılında 2122 olan dershane sayısı, 2003-2004 döneminde 2984’e, 2004-2005 döneminde ise 3.650’ye çıkmıştır.⁷⁴

Üniversite seçme sınavlarının da katkısıyla ortaya çıkan öğrenim eksikliklerini tamamlamanın tek yolu “özel dersaneler” olmamaktadır. Bu yola göre daha pahalı olan bire-bir özel eğitim gibi bir alan daha gelişmektedir. Bu ikinci yol, birinci yola göre çok daha büyük ölçüde vergi açısından kayıt dışı kalmaktadır.

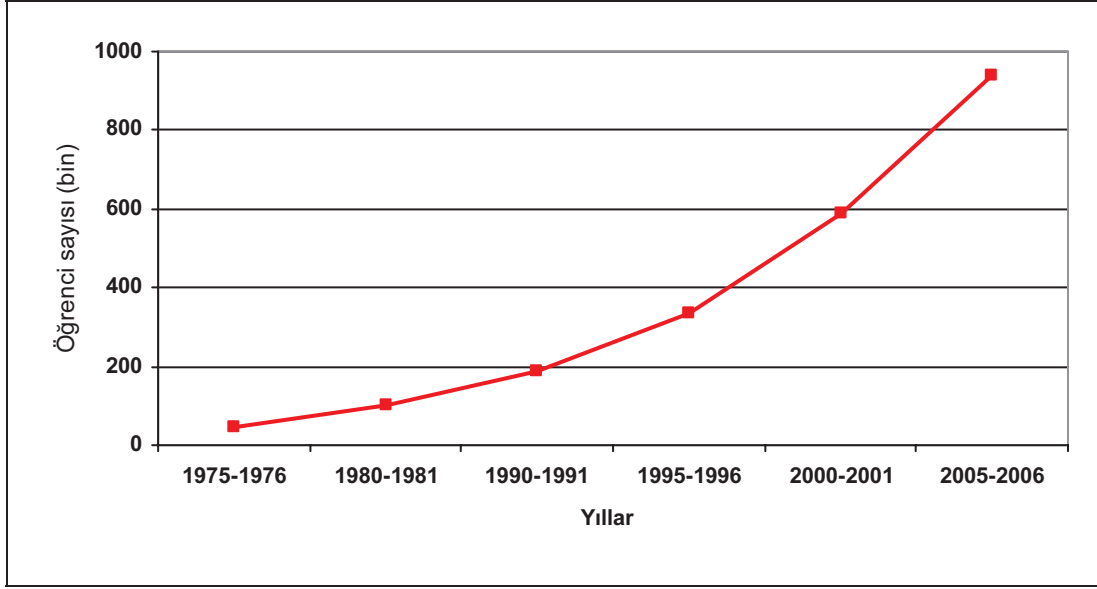
Eğer bir ülkede ortaöğretim homojen nitelikte ve başarılı olarak verilemiyorsa, eğitimdeki açıkları kapatmak için, “özel dershane” sektörünün genişlemesi beklenen bir gelişmedir. Ama, Türkiye’de dershane sektörü konusunda yaşanmakta olan eleştiri yoğunlaşması, bunların ortaöğretim kurumları üzerinde yarattığı olumsuz etkiler yüzünden

⁷² Ahmet Kesik: *Yükseköğretimde Yeni Bir Finansman Önerisi*, T.C. Maliye Bakanlığı, Ankara,2003,s.322.

⁷³ Bu konuda ayrıntılı veriler için bk.(Ek.15).

⁷⁴ TED,*Türkiye’de Üniversiteye Giriş Sistemi*, Ankara,2006,s.15.

olmaktadır. Dershane sektörü devletin ortaöğretim kurumlarındaki iyi yetişmiş öğretmenleri kendine kanalize etmektedir. Ayrıca, sınavların tek amaç haline gelmesi sonucu, öğrencilerin okullarına devam etmeyerek dershanelere gitmesi ve ortaöğretimin son sınıflarını boşaltan etkiler yaratmasına yol açmaktadır. Bu tür bir etkileşme sonucu, “**özel dershaneler**”, **ortaöğretimin açıklarını kapatacak bir işlev görmek için yola çıkarken, ortaöğretimin kalitesini daha da düşüren etkiler yaratmakta, kendine olan gereksinmeyi güçlendirmektedir.**



Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Özel Dershaneler Birliğinden temin edilen verilerden derlenmiştir.

Şekil 13: Yıllara Göre Özel Dershane Öğrenci Sayılarının Gelişimi

Getirilen eleştirilerin bir başka yönünü, seçme sınav sisteminin topluma ve ailelere maliyeti oluşturmaktadır. Bu maliyetin düzeyi yaklaşık olarak Tablo 25’de verilmiştir. Görüldüğü gibi, bir yıllık toplam maliyet, 1,5 Milyar YTL düzeyindedir. Kayıt dışı harcamaların eklenmesi halinde bu miktar daha da yükselecektir.

Dershane sistemine olan talebin, ortaöğretimin yetersizliğinden kaynaklanan nesnel temelleri olmasına karşın, bu durum mevcut talebin derecesini açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Bu talebin nesnel gerekliliğinin üzerinde bir düzeye yükselmesinin önemli toplumsal nedenleri bulunmaktadır. TED’in Kasım 2004’de 13 ilde yaptığı bir araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin % 41,4’ü dershaneye gitmeden ÖSS’nin kazanılabileceğine inanmaktadır. Öte yandan, öğrenci velileri arasında buna inananların oranı % 21,0 olarak bulunmuştur. Bu sayılar **dershane talebinin yüksekliğinin gerisinde velilerin ısrarının etkili olduğunu göstermektedir.** Ayrıca lise son sınıf öğrencileri arasında yapılan bir anket, dersane talebinin yükselmesinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin de önemli etkisi olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin % 47,1’i, öğretmen ve yöneticilerin mutlaka dershaneye gidilmesini telkin ettiğini söylemişlerdir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin dershanenin gereksiz olduğunu söylediklerini belirtenlerin oranı sadece % 11,6 olmuştur.⁷⁵ Diğer bir

⁷⁵ TED: Age:, s.34, 37

deyişle *günümüz koşullarında öğretmenler ve okul yöneticileri dershaneye ihtiyaç bırakmayacak bir öğretim verme iddiasını taşıyamamaktadırlar.*

Tablo 25: Sınavın Maliyeti

ÖSYM Giderler Türü	Birim Ücret YTL	Öğrenci Sayısı	Toplam YTL
Kılavuz ve Başvuru Ücreti	4.00	1.851.618	7.406.472.00
Sınav Ücreti	40.00	1.851.618	74.064.720.00
Sınavsız Geçiş Başvuru Ücreti	6.00	120.798	724.788,00
YDS Sınav Ücreti	40.00	40.049	1.601.960,00
Tercih Formu ve Yerleşme Ücreti	20.00	1.613.436	32.268.720,00
Tercih Formu Toplama Ücreti	2.00	890.169	1.780.338,00
TOPLAM			116.066.660.00
Dershane Gideri	1.800.00	672.000	1.209.600.000.00
Kitap Kırtasiye Gideri	120.00	1.730.876	207.705.120,00
TOPLAM			1.417.305.120,00
GENEL TOPLAM			1.533.371.780.00

- *Dershaneye giden öğrenci sayısı 840.000 olarak alınmış ve bunun %20'sin ücretsiz olduğu kabul edilmiştir.*
- *Türkiye genelinde 2005 yılında üniversite hazırlık dersane ücretleri 1000 YTL ile 4000 YTL arasındadır. Burada öğrenci başına ortalama ücret 1800 YTL alınmıştır.*
- *Kitap kırtasiye giderinde sınavsız geçiş için başvuran adaylar dikkate alınmamıştır*

Kaynak: ÖSYM, Özel Dershaneler Birliği ve Dershanelerden Sağlanan Veriler

Toplumda çok değişik aktörlerin karşılıklı etkileşim içinde pekiştirdiği dersane talebi, daha önce büyüklüğü üzerinde durduğumuz bir sektörün oluşmasına neden olmuştur. Bu sektör ortaöğretime yardımcı olmaktan çok, onu ikame eder hale gelmiştir. TED'in yaptığı ankette son sınıf öğrencilerinin ancak % 19'u, velilerin % 34'ü lisenin son yılının ikinci döneminde okula devam edileceğini bildirmişlerdir.⁷⁷ Sonuçları 2006'da açıklanan ve Atatürk Üniversitesi tarafından yapılan bir araştırmanın bulgularına göre, üniversiteye giren öğrencilerin yüzde 43,4'ü üniversiteye girişlerindeki başarılarını dersaneye, yüzde 38,9'u kendi çalışmasına, yüzde 14,7'si lise eğitimlerine, yüzde 3,1'ri özel derslere bağlamıştır.⁷⁸

Yükseköğretim sistemindeki kapasite yetersizliği, çocuklarını Türkiye'deki yükseköğretim kuruluşlarına yerleştiremeyen kimi aileleri, çözümü yurt dışında aramak durumunda bırakmaktadır. 1 Ekim 2003 tarihi itibarıyla yurt dışında yükseköğrenim gören Türk vatandaşlarının sayısı 50.801 idi. Bu sayı yurt dışına yerleşmiş Türk ailelerin çocuklarını da kapsamaktadır. Türkiye'den giderek yurt dışında öğrenim görenlerin sayısı ise 13.567'si lisans, 6245'i (resmi+özel) lisansüstü düzeyinde olmak üzere 19.862'idi. 1.Ekim.2004 tarihi itibarıyla 20.990'a ulaşan bu sayı içinde öğrenciler, Lisans (6.602 Fen, 7.548 Sosyal), Yüksek Lisans (1970 Fen, 2464 Sosyal) Doktora (1538 Fen, 868 Sosyal) olarak dağılmıştı. 20.990 öğrencinin 459'u öğrenimlerini devlet bursuyla, 20.531'i ise özel olanaklarıyla sürdürmekteydi. Son yıllar içinde öğrenim amacıyla gidilen ülkeler arasında Azerbaycan, Kırgızistan ve Kazakistan'ın payında önemli bir artış görülmektedir⁷⁹. Türkiye'nin uluslararası öğretim pazarından aldığı hizmet miktarı çok yüksektir. Örneğin, 2004-2005 öğretim yılında ABD'ye Türkiye'den gelen öğrenciler, uluslararası öğrenciler arasında 8'inci

⁷⁶ TED: Age:, s.34, 37

⁷⁷ TED:Age: s.35.

⁷⁸ 60 devlet ve vakıf üniversitesinde 7568 öğrenci üzerinde yürütülen bu araştırma için bkz: Muammer Yayla vd. Üniversite Gençliğinin Sosyo-Ekonomik Profili Araştırması, Atatürk Üniversitesi Araştırma Projesi, Erzurum-2006,s.24

⁷⁹ TED Age,s.29

sırada yer alıyordu. Türkiye'den önce; Hindistan, Çin, Kore, Japonya, Kanada, Tayvan ve Meksika bulunuyordu. 1983-2003 yılları arasında ABD'de alınan bilim ve mühendislik doktoraları konusunda ise Türkiye yedinci sırada yer alıyordu.

4.TÜRKİYE'DE YÜKSEK ÖĞRETİM SİSTEMİNİN PERFORMANSI

Bir yükseköğretim sisteminin performansı tek bir ölçüte göre değerlendirilemez. Yükseköğretimin, gerçekleştirilmesi gereken üç temel işlev (öğretim, araştırma ve kamu hizmeti) açısından ayrı ayrı değerlendirilmesi gerekir. Bu üç alan bir anlamda yükseköğretimin dış yüzünü oluşturmaktadır. Değerlendirmeler genellikle bu üç işlev açısından yapılmaktadır. Oysa yükseköğrenimin iç yüzüyle de bir değerlendirmesini yapmak gerekir. Yükseköğretim kurumlarındaki yönetişimin niteliği, sağladığı yaşam kalitesi ve bu kurumlarda yeralan öğretim üyesi ve öğrencilerin öznel tatmin düzeyleri üzerinde ayrı ayrı durulmalıdır. Tabii ki bir yükseköğretim kurumunun dış işlevleri açısından performansı büyük ölçüde iç performansı ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle, bu iki tür değerlendirmenin birbirini tamamlayıcı olduğunu da unutmamak gerekir.

Türkiye'nin Yükseköğretim Sisteminin Öğretim İşlevi Açısından Performansı

Bir yükseköğretim sisteminin niceliksel ya da nesnel performansı varolan kapasitelerini yeterince kullanması, değişik dallara göre yetiştirdiği öğrenci ve öğretim üyesi sayısı kullanılarak değerlendirilebilir. Öğrenci, öğretim üyesi oranları da öğretimin kalitesi hakkında yaklaşık bir ölçüt oluşturabilir.

Değerlendirmeye varolan **kapasiteler ve kullanımı açısından** başlayabiliriz. Bu amaçla hazırlanan Tablo 26'da ÖSYM tarafından 2004 yılında yerleştirilen öğrencilerin ne kadarının kayıt yaptırdığı verilmektedir. 100.810 kontenjanın, **yani toplam kontenjanın % 15,9'unun kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Bunlar bir tür sanal kontenjanlardır.** Öte yandan, daha önce yerleşenlerin yeniden yerleştirilme oranı % 12,6 olduğu hatırlandığında, **ziyan edilen toplam kapasitenin % 30'a yaklaştığı görülmektedir.**

Tablo 26: 2004-ÖSS'de Örgün Öğretim ile Açıköğretime Yerleştirilen ve Kaydolan Öğrenci Sayıları.

Lisans-Önlisans	Yerleştirilen (Y)	Kaydolan (K)	K/Y (%)
Örgün Öğretim			
Lisans	197.774	197.087	99,7
Ön Lisans	195.665	153.707	78,6
Toplam	393.439	350.794	89,2
Açıköğretim			
Lisans	137.493	106.131	77,2
Önlisans	102.151	75.348	73,8
Toplam	239.644	181.479	75,7
Genel Toplam	633,083	532,273	84,1

Kaynak: ÖSYM

Örgün öğretimde lisans programlarına yerleştirilenlerin tamamına yakın bir bölümü kayıtlarını yaptırmaktadır. Oysa ön lisans programlarında durum farklıdır. 2004 yılında önlisans programlarına ayrılan kontenjan sayısı 195.665 olmasına karşın, bu kontenjanın ancak 153.707'si doldurulabilmiştir (Tablo 26). Meslek yüksekokullarına 4702 sayılı yasaya göre sınavsız geçiş hakkının bulunduğu da göz önüne alınırsa, sözkonusu kontenjanların

doldurulmamış olması, bu düzeydeki öğretime toplumsal talebin düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Kayıtların toplumsal cinsiyet bakımından ne düzeyde bir ayrımcılık içerdiğini gözleyebilmek için yeni kayıtların cinsiyet dağılımlarına bakılabilir. 2004-2005 öğretim yılında tüm yüksek öğretim kayıtlarının yüzde 43'ü kız, yüzde 57'si erkektir. Açıköğretim öğrencileri arasındaki toplumsal cinsiyet farklılaşması bu genel eğilim doğrultusundadır. Buna karşılık ikinci öğretimde erkek oranı yüzde 61, kız oranı yüzde 29 dur. Ailelere maliyeti görece olarak yüksek olan ikinci öğretimde kızlar aleyhine bir durum olduğu gözlenmektedir.⁸⁰

Meslek Yüksekokulları Müdürleri I. Ulusal Toplantısında müdürler, **sınavsız doğrudan geçiş yapan öğrencilerin, MYO'lardaki başarı oranlarını önemli ölçüde düşürdüğünden yakınmışlardır**. Sınavla öğrenci kabulü döneminde başarı oranları %70-80 arasındayken, sınavsız geçiş döneminde başarı oranları düşmüş, bazı durumlarda % 10-15 düzeyine kadar gerilemiştir.⁸¹

Tablo 27'den görüldüğü gibi, 2004-2005 dönemi sonu itibariyle, devlet ve vakıf üniversitelerinde önlisans (2-yıllık meslek yüksekokulları), lisans (fakülte ve yüksekokullar) düzeylerinde, açıköğretimde ve diğer yükseköğretim kurumlarında (Gülhane Askeri Akademisi, Harp Okulları vb.) toplam 1.969.086 öğrenci öğrenim görmektedir.

Tablo 27: 2004-2005 Öğretim Yılında Yükseköğretimdeki Ön Lisans ve Lisans Düzeyindeki Toplam Öğrenci Sayıları

		Öğrenci Sayıları
ÜNİVERSİTELER		
Örgün Öğretim		
Fakülteler (591)*		630.562
4 Yıllık Yüksekokullar(179)*		60.820
2 Yıllık Meslek Yüksekokulları (473)*		266.133
İkinci Öğretim	Lisans	171.566
	Ön Lisans	158.323
TOPLAM		1.247.404
Açıköğretim		
Lisans		482.461
Ön Lisans		213.130
TOPLAM		695.591
DİĞER YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI		
Lisans		8.143
Ön Lisans		17.948
TOPLAM		26.091
TÜRKİYE TOPLAMI		1.969.086
* Birim Sayısı		

Kaynak: ÖSYM Verileri

Örgün öğretim içinde yer alan MYO'ları **homojen bir niteliğe sahip değildir**. Bu okulların bir kısmı Dünya Bankası ve DPT tarafından desteklenen projelerle atölyelerini ve

⁸⁰ 2004-2005 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri, ÖSYM Yayınları , Ankara, 2005-2,s.3

⁸¹ YÖK: Meslek Yüksek Okulları, Nisan 2006, s.50.

donanımlarını geliştirmişlerdir. **Bu yolla yeterli koşullara kavuşmuş olan MYO sayısı 57'dir. MYO öğrencilerinin % 38'i bu okullarda okumaktadır.** Geriye kalan 438 MYO'nun, geliştirilmek için yeni bir proje kapsamına alınması gerekmektedir.⁸²

Örgün öğretim içinde MYO'larının payı yaklaşık % 30 düzeyindedir. Türkiye'de genel olarak bu oranın diğer ülkelere göre küçük olduğu ve önemli ölçüde artırılması gerektiği konusunda yaygın bir kanı bulunmaktadır. Oysa istatistikler bu durumu tümüyle desteklememektedir. Bu oran Finlandiya'da % 23, Almanya'da % 13, Yunanistan'da % 31, İtalya'da % 5.4, Kore'de % 27, İngiltere'de % 33, Japonya'da % 34, ABD'de % 45'dir.⁸³

Vakıf yükseköğretim kurumlarının öğrenci sayıları ve önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerine göre dağılımı Tablo 28'de verilmektedir. Örgün öğretim içinde vakıf üniversitelerinin payı % 6,71 düzeyindedir.

Vakıf yükseköğretim kurumlarında, 2004-2005 öğrenim yılında örgün öğretimdeki öğrencilerin toplumsal cinsiyet bakımından farklılaşması % 42 kız, % 58 erkek olarak saptanmıştır. Aynı oranlar lisansüstü öğretimde de korunmaktadır. Doktora düzeyinde öğrencilerde kız öğrenci oranı % 39'a düşmekte, erkek öğrenci oranı % 61'e yükselmektedir.⁸⁴

Örgün öğretime kayıtlı öğrenci sayılarının yıllara göre değişimi Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28: 2004-2005 Yılında Vakıf Yükseköğretim Kurumlarına Kayıtlı Öğrenci Sayıları

Üniversite	ÖnLisans Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	Üniversite	ÖnLisans Lisans	Yüksek Lisans	Doktora
Yeditepe	11.429	1.636	166	İstanbul Ticaret	2.655	472	
Bilkent	9.878	659	352	Atılım	2.196	406	
İstanbul Bilgi	6.870	1.394	11	Sabancı	2.016	311	73
Başkent	6.510	475	48	Haliç	1.867	128	
Beykent	5.319	537		Anadolu Kültür Ve Eğitim Vakfı*	1.821		
İstanbul Kültür	4.455	249	37	Doğuş	1.749	183	
Bahçeşehir	4.267	121		Işık	1.701	301	130
Maltepe	3.668	248		Çağ	926	47	
İzmir Ekonomi	3.301	205	6	Yaşar	557	3	
Çankaya	3.257	217		Okan	418	8	
Fatih	2.774	198		Ufuk	335		
Kadir Has	2.695	259	130	TOBB Ekonomi	270		
Koç	2.681	272	8	Mersin İlağa Eğitim ve Kültür Vakfı*	127		
				TOPLAM	83742	8329	961

Kaynak: YÖK'teki veriler kullanılarak hazırlanmıştır

⁸² YÖK: Meslek Yüksek Okulları, Nisan .2006,s. 26-27

⁸³ OECD: *Education Policy Analysis*, Paris,1997.

⁸⁴ 2004-2005 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri, ÖSYM Yayınları , Ankara, 2005-2,s.3

Tablo'29 de görüldüğü üzere, son 12 yıllık sürede örgün öğretimdeki öğrenci sayıları; önlisans programlarında 3,8 kat, lisans programlarında 1,7 kat, yüksek lisans programlarında 2,6 kat, doktora ve tıpta uzmanlık dalında 1,8 kat ve toplam öğrenci sayısında ise 2,1 kat artış göstermiştir. Türkiye'de genelde devletin yükseköğretim sistemine ayırdığı kaynakların düşüklüğü hatırlanırsa, bu artışların küçümsenmemesi gerektiği açıkça ortaya çıkmaktadır. Öte yandan, özellikle doktora programlarındaki öğrenci sayılarındaki artışın gereksinmelerdeki artışa göre düşük kaldığını belirtmek gerekir.

Tablo 29: Örgün Öğretimdeki Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Değişimi

Yıl	Önlisans	Lisans	Y.Lisans	Doktora	Tıp.Uzman	TOPLAM
1994	106610	510650	35820	14791	9409	677280
1995	127920	502080	41044	16066	9869	696769
1996	150440	550780	49887	19718	6693	777518
1997	159040	590110	51341	19742	10012	830245
1998	192650	640330	49137	20038	10211	912366
1999	202970	686610	50986	20413	11193	972172
2000	218090	713250	53533	19587	10914	1015374
2001	239840	752710	65076	21789	12318	1091733
2002	263340	782790	73517	22581	13454	1155682
2003	335070	801690	82484	23228	14148	1256620
2004	357680	831590	90333	24891	15892	1320386
2005	402400	871090	92862	27393	17010	1410755

Bu tablo'da verilen değerler" diğer eğitim kurumları" verilerini de içermektedir.

Kaynak :ÖSYM:

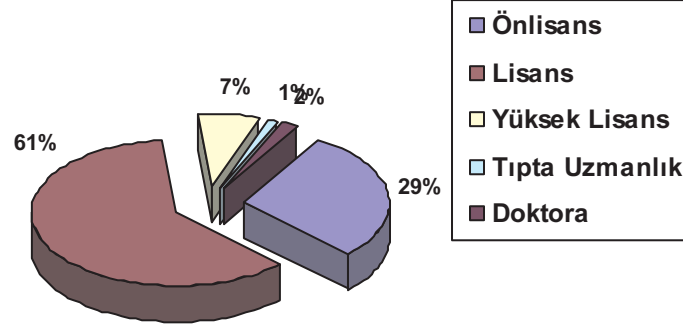
Örgün öğretim faaliyetlerinin değişik kademelerinin mekansal dağılımında önemli farklılaşmalar bulunmaktadır. Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin % 87'si üç büyük kent dışındaki devlet üniversitelerinde öğrenim görmekte iken, lisansüstü öğrencilerin % 57'si, doktora ve tıpta uzmanlık öğrencilerinin % 67'si üç büyük kentteki devlet üniversitelerinde öğrenim görmektedir.⁸⁵

Önlisans ve lisans programlarına kayıtlı öğrenci sayılarının artışında, 1993 yılında başlatılan "ikinci öğretim" programlarının da büyük etkisi olmuştur. 2004-2005 öğretim yılında önlisans programlarındaki öğrencilerin yaklaşık % 40'ı (158.323 öğrenci), lisans programlarındaki öğrencilerin ise % 20'si (171.566 öğrenci) ikinci öğretim programlarına kayıtlı bulunuyordu.

2004-2005 öğretim yılında örgün öğretim gören öğrencilerin programlara göre dağılımı, Tablo 29'daki değerler kullanılarak hazırlanan Şekil 14'de gösterilmiştir.

Örgün öğretimde önlisans ve lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin % 5,7'si, yüksek lisans programlarındaki öğrencilerin % 9'u ve doktora ve tıpta uzmanlık öğrencilerinin % 3,5'i vakıf üniversitelerinde öğrenim görmektedir.

⁸⁵ Bu konuda ayrıntılı bilgiler (EK.15)'de verilmektedir.



Şekil 14. 2004-2005 Örgün Öğretim Programlarına Kayıtlı Öğrencilerin Dağılımı

2004-05 ders yılında değişik yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin öğretim alanları arasında dağılımı Tablo 30'da verilmektedir. Bu dağılımın uygunluğu hakkında bir yargıya varabilmek için uluslararası karşılaştırmalar yapmak gerekir. Bu amaçla OECD verilerinden yararlanarak Tablo 31 hazırlanmıştır.

Tablo 30: 2004-2005 Öğretim Yılında Öğretim Alanlarına Göre Öğrenci Oranları (%)

Öğretim Alanı	Önlisans	Lisans	Y.Lisans	Doktora ve Tıpta. Uzm.
Dil ve Edebiyat	-	4.0	2.6	3.2
Matematik ve Fen Bil.	0.8	10.0	7.5	11.7
Sağlık Bilimleri	3.5	9.0	3.9	13.4
Sosyal Bilimler	-	9.4	12.0	12.8
Uygulamalı Sosyal Bilimler	41.4	45.1	47.6	27.8
Teknik Bilimler	48.6	17.3	20.9	23.6
Ziraat ve Ormancılık	4.2	3.2	3.5	5.6
Sanat	1.5	2.0	2.0	1.9
Toplam	100	100	100	100

Kaynak: ÖSYM

Tablo 31'de Türkiye kolonunda bilinmeyen ya da belirtilmemiş kısmında bulunan % 34 oranı açıköğretim öğrencilerinin buraya konulmasıyla ilgilidir. Açıköğretim çıktıktan sonraki yüzde dağılım, örgün başlığı altında ikinci bir kolon halinde verilmiştir. Türkiye'nin üç alanda OECD ülkelerinin gerisinde kaldığı görülmektedir: **i) sağlık bilimleri ve sosyal hizmet, ii) beşeri bilimler ve sanat , iii) sosyal bilimler, işletme ve hukuk.** Üçüncü alandaki eksikliğin kısmen de olsa açıköğretim tarafından kapatıldığı düşünülebilir.

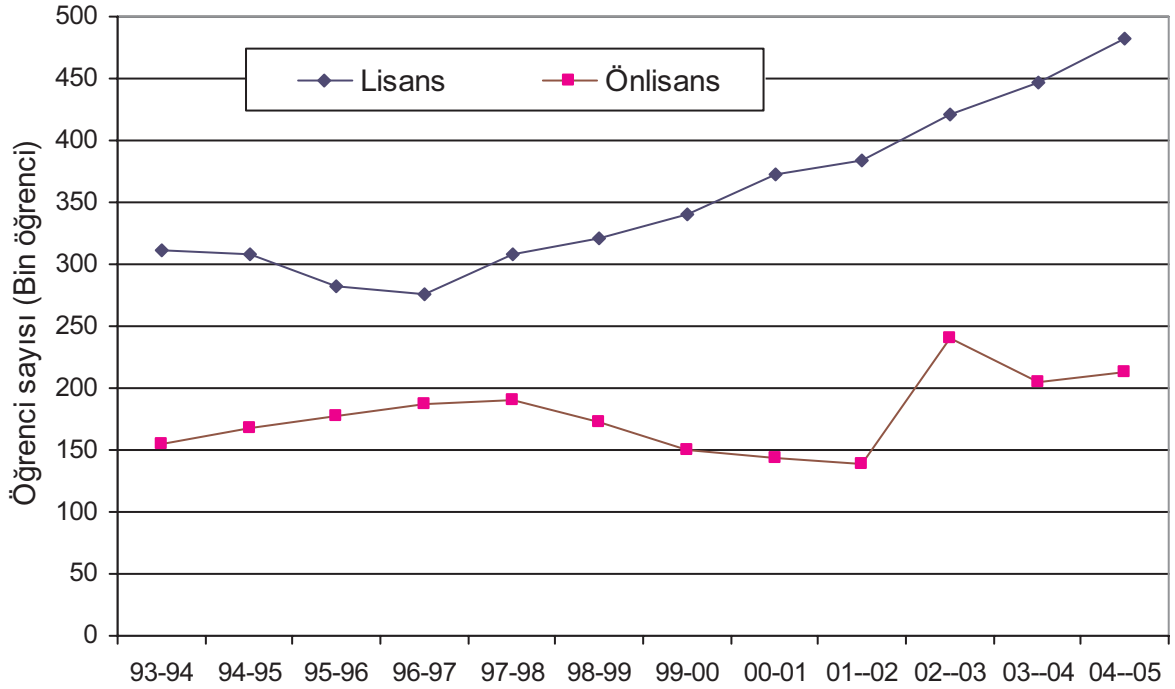
Türkiye yükseköğretim sisteminin tarihsel gelişimi içinde açıköğretim büyük bir ağırlık kazanmıştır. Bu durumun salt Türkiye'ye özgü olup olmadığı sorusu bağlamında Ek.17'de verilen tablo hazırlanmıştır. Yükseköğretim içinde uzaktan öğretimin payının, Türkiye gibi % 30'un üzerinde olduğu ülkeler Güney Afrika, Madagaskar, Tayland, Çin gibi gelişmekte olan ülkelerdir. Öte yandan, **gelişmiş ülkelerde uzaktan öğretimin payının % 10'nun altında kaldığı görülmektedir.**

Tablo 31: Türkiye ve Seçilmiş OECD Ülkelerinde Yükseköğretimde Öğrencilerin Öğretim Alanlarına Göre Dağılımı, 2002-2003 (%)

Öğretim Alanı	Türkiye		Almanya	İtalya	İngiltere	Yunanistan	Hollanda	Polonya	İspanya
	Top	Örgün.							
Eğitim	12	18	7	6	8	7	14	13	8
Beşeri Bil. ve Sanat	5	8	16	15	16	14	8	9	11
Sosyal Bilimler, İşletme, Hukuk	17	25	26	38	25	32	41	42	34
Fen	7	11	14	8	13	16	6	6	13
Mühendislik, İmalat, İnşaat	14	21	15	16	8	14	10	14	18
Tarım	3	5	1	2	1	1	2	3	3
Sağlık ve Sosyal Hizmet	5	8	14	12	17	7	16	6	9
Hizmetler	3	5	2	2	5	2	3	5
Bilinmeyen Belirtilmemiş	34	---	(5)	0,2	13	(4)	2	3	0,2
Toplam Öğrenci Bin olarak	1.918		2.335	1.913	2.288	561	527	1913	1.841

Kaynak : *Education at a Glance*, OECD Indicators 2004.

Türkiye’de **açıköğretim**e kayıtlı öğrencilerin yıllara göre değişimi Şekil 15’ de gösterilmiştir.



Kaynak: Anadolu Üniversitesinden temin edilmiştir.

Şekil 15: Açıköğretim Programlarına Kayıtlı Öğrencilerin Yıllara Göre Değişimi

Şekil 15’ den görüleceği gibi, açıköğretimde kayıtlı öğrenci sayılarında son 12 yılda, önlisans programlarında % 37’lik, lisans programlarında ise % 55’lik bir artış gerçekleşmiştir.

2004-2005 öğretim yılında toplamı 700.000'e yaklaşan öğrenci sayısı, açıköğretimin yükseköğretim sistemindeki payı % 35.4 dir ve Türkiye yükseköğretimde dünyadaki en büyük açıköğretim sistemlerinden birine sahiptir. Bu belli tarihsel koşulların ortaya çıkardığı bir gelişmedir. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sistemi, 1982 yılından beri uzaktan öğretim yoluyla yüksek öğrenim sağlamaktadır ve yükseköğretim sistemi üzerindeki talep baskısını hafifletmekte çok önemli bir rol oynamaktadır. Nisan 2006'da Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sisteminde üç fakülte kapsamındaki 7 lisans ve 20 önlisans programıyla toplam 1.046.727 öğrenciye eğitim verilmekteydi. Bunların 872.678'i aktif, 174.049'u pasif statüdeydi.⁸⁶ Sistemde kontenjan sınırlamaları bulunmadığı için bu sayıların toplam talebi yansıttığı söylenebilir. Bu sistem Türkiye sınırlarını aşarak, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ve 6 Batı Avrupa ülkesinde yaşayan Türk vatandaşlarına da uzaktan eğitim vermektedir.

2003-2004 yılında Anadolu üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'ndeki öğrenci profilini saptamak için yapılan araştırmada, **öğrencilerin % 74,6'sının bir işte çalışmakta olduğu, % 25,4'ünün ise sadece öğrencilik yaptığı, % 41,6'sının evli, % 58,4'ünün bekar olduğu** saptanmıştır. **Bu sistemin büyük ölçüde toplumun düşük gelirlili, hayata atılmış olan kesiminin eğitim ihtiyacını karşıladığı söylenebilir.** Yani görece daha ileri yaş gruplarına yönelik eğitim vermektedir. Öğrencilerin % 14'ü 36 yaş ve üstü, % 14'ü 31-35 yaş grubunda, % 23'ü 26-30 yaş grubunda, % 49'u ise 25 yaş altında bulunmaktadır. Bu yaş bileşimi içinde 25 yaş üstü grubuna verilen öğretimin ağırlık kazanması, bu kurumu Türkiye'deki diğer yükseköğretim kurumlarından farklılaştırmaktadır. Bu durum, sistemin ömür boyu eğitim bakımından işlevlerinin geliştiğini göstermektedir. Açıköğretimin öğrencilerinin çalışma durumu Şekil 16'da verilmektedir.

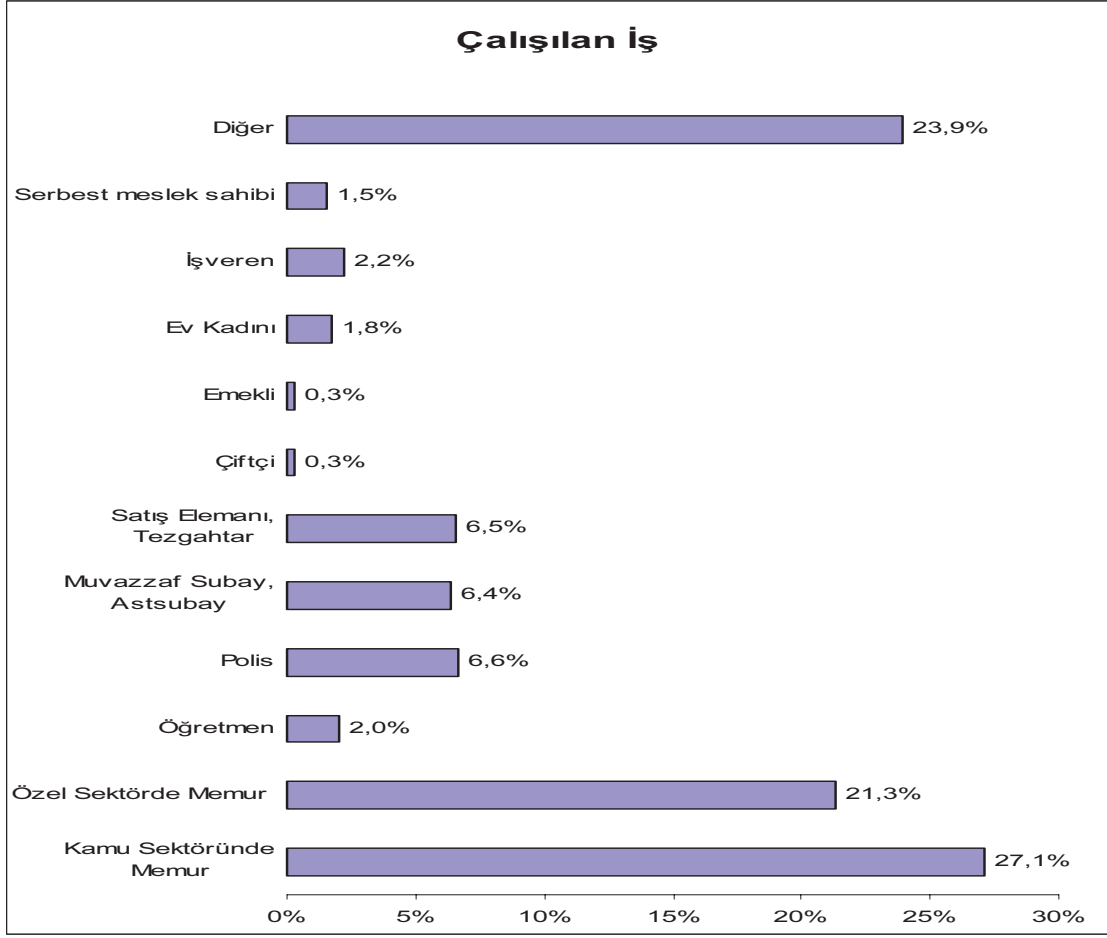
Şekil 16'nın alt kategorilerindeki, polis, öğretmen, muvazzaf subay ve astsubay, polis ve memur sayıları bir araya getirildiğinde, **devlette çalışan bu kesimin payı % 48.6 gibi yüksek bir orana ulaşmaktadır.** Bu öğretim sisteminin büyük ağırlıkla devlet kesiminde çalışmakta olanlara bilgilerini, statülerini ve özellikle maaşlarını geliştirme olanağı verdiği görülmektedir. **Diğer öğrencilerin nitelikleri de göz önüne alındığında, bu kurumun ömür boyu öğretim işlevlerinin gerçekleştirilmesinde de rol aldığını söylemek olanaklıdır.**

Açık Öğretim Fakültesi'nin bu niteliği ile uygulanan programlar arasında belli bir uyumun bulunduğu gözlenmektedir. Bunlar arasında, Kara, Hava, Deniz ve Jandarma Komutanlıkları'yla Polis teşkilatı mensuplarına yönelik meslek eğitimi ve yüksek lisans programları, Birleşik Markalar Birliği tarafından desteklenen Perakende Satış ve Mağaza Yönetimi Ön Lisans Programı, gelişen bilgi teknolojileri olanaklarından yararlanmak isteyen büro çalışanlarına yönelik, internete dayalı eğitim ortamlarıyla Bilgi Yönetimi Programı, gelişen koşullara uyum sağlamak, kendini farklı alanlarda geliştirmek isteyen kişilere tanınan ikinci öğretim olanağı, Milli Eğitim Bakanlığı ile birlikte tasarlanan ve lisans eğitimi veren İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ve Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programları sayılabilir.

TÜİK verilerine göre 2005 yılında yükseköğretim çağ nüfusu (18-21 yaş) 5.098.000 dir. Buna göre Türkiye'de **yükseköğretimde okullaşma oranı örgün eğitimde % 25 , açıköğretim dahil edildiğinde ise % 39 dur. Bu oranlarla Türkiye OECD ülkeleri arasında son**

⁸⁶ Bu sayılar Şekil 15'de verilen sayılardan büyüktür. Bu durum, Jandarma Genel Kumandanlığına, Emniyet Genel Müdürlüğü'ne ve Diyanet İşleri Başkanlığı'na verilen hizmetlerden kaynaklanmaktadır. Bu konuda Bknz: Ayhan Hakan vd.: *Açıköğretim Sistemi Lisans Programlarının Değerlendirilmesi*, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 2004, s.1-4.

sırada yer almaktadır. Öte yandan, bu oranın 1981 yılında % 6 lar düzeyinde olduğunu göz ardı etmemek gerekir.



Şekil 16: Açıköğretim Öğrencilerinin Çalışma Durumu

Öğretim sistemlerinin performansının ölçümünde eğitim verilen öğrenci sayısından daha önemli bir gösterge verilen mezun sayısıdır. Yükseköğretim kuruluşlarından son on yılda mezun olan öğrenci sayıları Tablo 32’de verilmiştir. Bu tabloda verilen sayılar, “Diğer Öğretim” kurumları hariç, tüm örgün öğretim kurumlarından ve açıköğretimden mezunların tümünü kapsamaktadır. Sadece tıpta uzmanlık mezunları sayıları içinde Diğer Öğretim Kurumları mezunları bulunmaktadır.⁸⁷

Son on yılda ön lisans mezunlarının sayısı 2,72 kat, lisans mezunlarının sayısı 2,07 kat, yüksek lisans mezunlarının sayısı 4,02 kat, doktora alanların sayısı 1,66 kat, tıpta uzmanlık eğitimi tamamlayanların sayısı 3,24 kat artmıştır. Yüksek lisans mezunlarının sayısındaki artış dikkat çekicidir. Bu artış oranı lisans mezunlarındaki artışın iki katıdır. Bu da artık eğitim talebinin lisans diplomasıyla yetinmeyerek yüksek lisansa yöneldiğini göstermektedir. Ama daha üst kademe eğitime yani doktora programlarına talepte henüz bu oranda bir artış yoktur.

⁸⁷ Tablo 32’de 1994-95 yılında tıpta uzmanlıktan mezun olanların sayısının düşük görünmesi o yılın verisinde hastahanelerde elde edilen uzmanlıkların sayısının içerilmemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Daha sonraki yıllardaki verilere bu sayılar eklenmiştir.

Tablo 32: Mezun Öğrenci Sayıları

Yıllar	Önlisans	Lisans	Yükseklisans	Doktora	Tıpta Uzm.
1994-95	29.310	100.652	5409	1614	905
1995-96	30.321	109908	6050	2194	2.073
1996-97	42.204	123493	7629	1870	2.302
1997-98	48.669	139368	8318	2366	2.323
1998-99	53.727	144927	8515	2567	2.116
1999-00	58.793	161669	7939	2113	2.263
2000-01	64.343	168228	9664	1976	2.588
2001-02	74.045	192876	13713	2458	2.558
2002-03	62.621	200290	16357	2806	2.408
2003-04	79.821	208943	21747	2680	2.939

Kaynak: ÖSYM Verileri

Yükseköğretim sisteminin verimliliğinin kaba bir ölçümünü elde edebilmek için, Tablo 32’de verilen mezun sayıları Tablo 27’de verilen açıköğretimdeki ve Tablo 29’da verilen örgün öğretimdeki öğrenci sayılarıyla karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapabilmek için, her türdeki toplam öğrenci sayıları normal öğretim sürelerine bölünmüş, elde edilen “yıl başına düşen öğrenci sayılarıyla” mezun sayıları karşılaştırılmıştır. **Bulunan kaba verimlilik ölçütü, örgün öğretimde ön lisansta 0,28, lisansta 0,75, yüksek lisansta 0,48, doktora 0,43 olarak bulunmuştur.**

Açıköğretim’deki kaba verimlilik oranlarını saptamak için (Ek.18)’deki Tablo hazırlanmıştır. Ön lisans düzeyinde açıköğretimin kaba verimliliği 0,29, lisans düzeyinde ise 0,39 olarak hesaplanmıştır.⁸⁸ Bu sayılara bakıldığında, önlisans düzeyinde hem örgün hem de açıköğretimde verimliliğin çok düşük olduğunu, bu bakımdan her iki öğretim türü arasında önemli bir fark olmadığını söyleyebiliriz. Lisans düzeyinde ise örgün eğitimin verimliliği yüksek kalmaktadır. Açıköğretimin verimliliğinin düşüklüğünde, uzaktan öğretimin niteliğinden kaynaklanan nedenler bulunduğu kadar, açıköğretim sisteminde kontenjan sınırlaması bulunmamasının ve bu sisteme kayıtların bir kısmının askerliği geciktirmek için yapılmış olmasının da etkisinin bulunduğu söylenebilir.

Genelde verimlilik düşük olduğundan, okullaşma oranlarını yükselttiğimizde, bunun eğitilmiş insangücü yani insan sermayesinin artışına yansması beklenen düzeyde olmamaktadır.

Bir yükseköğretim kuruluşundaki **öğretim elemanı** sayısı iki farklı türde yorumlanabilir. Bu elemanlar bir yandan yükseköğretim sisteminin bir ürünüdür, öte yandan öğretim işlevini yerine getirecek elemanların kalitesini belirleyen temel bir girdidir. Raporun bu bölümünde, Türkiye’nin yükseköğretimin performansı öğretim elemanları açısından ele alınmaktadır. Öğretim elemanı sayılarının son 12 yıldaki değişimi Tablo 33’de verilmiştir. 2004-2005 ders yılında bu öğretim elemanlarının yüzde 38,3’si kadın, yüzde 61,7’i erkektir. Türkiye’de öğretim elemanlarının toplumsal cinsiyet açısından dağılımı diğer ülkelere göre daha dengelidir. **Öte yandan akademik yaşamda yönetim pozisyonunda bulunan kadın yönetici sayısının aynı düzeyde olmaması dikkati çekicidir.**

⁸⁸ <http://orgsayi.anadolu.edu.tr/ozet.htm>

Keza, akademik unvan kademelerine göre farklılaşma artmaktadır. Kadın oranı Profesörler arasında yüzde 26,5, Doçentler arasında yüzde 31,6, Yard. Doçentler arasında yüzde 31,1 , Öğretim görevlileri arasında yüzde 37,4, Dil okutmanları arasında yüzde 56,7 , Araştırma Görevlileri arasında yüzde 44,2 dir.⁸⁹Bu sayılar yabancı dil okutmanlığının bir tür kadın mesleği olma eğilimi taşıdığını göstermektedir.

2004-2005 öğretim yılında üniversitelerimizde değişik ünvan kademelerinde görev yapan öğretim elemanlarının unvan kademelerine göre dağılımı Tablo 34'de verilmiştir.⁹⁰

Diğer eğitim kurumlarındaki 630 öğretim üyesi ve 1911 öğretim elemanı ile birlikte 2004-2005 ders yılında **görev yapan toplam öğretim elemanı sayısı 82.096'dır**. Öğretim üyelerinin 267 si, diğer öğretim elemanlarının ise 620 si yabancı uyrukludur.

Tablo 33: Türkiye'de Öğretim Elemanı Sayıları, 1992-2005

Yıl	Öğretim Elemanı Sayısı
1992-1993	38.483
1993-1994	42.475
1994-1995	44.086
1995-1996	50.269
1996-1997	53.805
1997-1998	56.401
1998-1999	60.129
1999-2000	65.204
2000-2001	67.880
2001-2002	70.012
2002-2003	74.134
2003-2004	77.065
2004-2005	79.555

Kaynak: ÖSYM'den sağlanan veriler.

Tablo 34: Üniversitelerdeki Öğretim Elemanlarının Unvan Kademelerine Göre Dağılımı

	2004-2005
Profesör	11.220
Doçent	5.229
Yardımcı Doçent	14.219
Araştırma Görevlisi	28.261
Diğer Öğretim Elemanları	20.626
Toplam	79.555

Kaynak. ÖSYM'den Sağlanan veriler:

Vakıf üniversitelerinin öğretim üyesi ve elemanı sağlamakta devlet üniversitelerine göre bazı bakımlardan farklı bir strateji izlediği görülmektedir. 2005 yılı için yapılan bir karşılaştırmada

⁸⁹ 2004-2005 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri, ÖSYM Yayınları , Ankara, 2005-2,s.4

⁹⁰ Bu sayılara diğer eğitim kurumlarında görev yapan öğretim elemanları dahil değildir.

⁹¹ Bu sayılara diğer eğitim kurumlarında görev yapan öğretim elemanları dahil değildir.

⁹² 2004-2005 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri, ÖSYM Yayınları , Ankara, 2005-2,s.4

⁹³ Bu sayılara diğer eğitim kurumlarında görev yapan öğretim elemanları dahil değildir.

vakıf üniversitelerinin örgün öğretimde öğrencilerin yüzde 5,8'ine hizmet sunarken öğretim üyesi sayısının yüzde 7,8 öğretim elemanı sayısının yüzde 9,4 ve araştırma görevlisi oranının yüzde 4,6 olduğu görülmektedir. Gerek öğretim üyesi ve gerek öğretim elemanı öğrenci oranlarının üstünde olduğu görülmektedir. Bu durum vakıf üniversitelerinde öğrenci öğretim üyesi/elemanı oranlarının daha iyi olduğunu göstermektedir. Buna karşın araştırma görevlisi oranları düşüktür. Bu da vakıf üniversitelerinin öğretim üyesi yetiştirmeden çok yetiştirilmiş öğretim üyelerini çekmeyi tercih ettiklerinin göstergesi olarak alınabilir.⁹⁴

Genellikle öğretim üyelerinin büyük kentlerde toplanma eğilimi gösterdiği, büyük kentler dışındaki üniversitelerin öğretim üyesi sayısı bakımından zayıf kaldığı, Türkiye yükseköğretim sistemine yaygın olarak yöneltilen bir eleştiridir. Bu eleştirinin haklılık derecesini sınavabilmek için Tablo 35 hazırlanmıştır. Bu Tablo'da devlet üniversitelerindeki öğretim elemanlarının üç büyük şehir ve diğer illere göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 35'ten görüldüğü gibi, üç büyük kentin üniversitelerinde 13.589 öğretim üyesi bulunmaktadır. Toplam 32.176 öğretim üyesi (profesör, doçent ve yardımcı doçent) olduğuna göre öğretim üyelerinin % 42'si üç büyük kentde toplanmıştır. Lisans, lisansüstü öğrencilerin % 39'unun da **üç büyük kentde toplandığı gözönüne alınır, öğretim üyesi dağılımında çok önemli bir çarpıklık olmadığı düşünülebilir.** Beklendiği kadar büyük bir çarpıklığın bulunmayışı, bir yandan son yıllarda vakıf üniversitelerinin üç büyük kentte yığılması ve öğretim kadrolarını önemli ölçüde devlet üniversitelerinden transfer etmiş olmaları, diğer yandan da Anadolu'da kurulan kampus üniversitelerinin sağladığı olanakların üç büyük kentin çekicilik farkını azaltmış olmasıyla ilişkilendirilebilir.

**Tablo 35: Devlet Üniversitelerindeki Öğretim Elemanlarının
3 Büyükşehir ve Diğer İllere Göre Dağılımı**

İller	Prof.	Doç.	Y.Doç.	Araş. Gör.	Diğer Öğr. Elemanları	Toplam
Ankara	2866	984	1494	4408	2213	11965
İstanbul	2628	1121	1769	5196	1688	12402
İzmir	1177	489	1061	2625	1288	6640
Toplam	6671	2594	4324	12229	5189	31007
Diğer İller	4496	2908	11182	19826	12576	50989
Genel Toplam	11168	5502	15506	32055	17765	81996

Kaynak: ÖSYM Verileri

Sadece profesör sayısı dikkate alındığında, üç büyük kentteki yığılmanın % 60'a ulaştığı ve bu düzeyde önemli bir çarpıklık olduğu görülmektedir. Ama bu çarpıklık, üç büyük kentin çekiciliği kadar, bu üç büyük kent dışındaki üniversitelerin büyük çoğunluğunun yeni üniversite olmasıyla da açıklanabilir.

Yükseköğretim elemanlarına ilişkin sayısal saptamalar, yükseköğretim kurumlarındaki elemanların niteliği hakkında bilgi vermemektedir. Bu konuda bilgi edinmek için Gazi Üniversitesi'nce yürütülen bir araştırmanın verilerinden yararlanılmıştır.⁹⁵ Bu araştırmanın örnekleme ve yanıt verenlerin dağılımı gözönüne alındığında, eski ve yerleşik üniversitelerin öğretim elemanlarının görece olarak daha az, yeni kurulmuş üniversitelerin öğretim elemanlarının ise daha çok temsil edildiği fark edilmektedir. Araştırma bulgularını değerlendirirken, örneklemin bu açıdan yanlı olduğunu göz önünde tutmak gerekir. 2003-

⁹⁴ 2005-2006 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikler ve YÖK APK Birimi

⁹⁵ Çağatay Özdemir vd. Türkiye Üniversiteleri Öğretim Elemanı Araştırması, Ankara, Ocak-2006.

2004 öğretim yılı baharında mektupla gönderilen soru kağıtlarına verilen yanıtların sağladığı verilerle yürütülen bu araştırmada, öğretim elemanlarının % 8,1'i 55 yaşın üzerinde, % 21,5'i 43-54 yaş grubu içinde, % 42,6'sı 32-42 yaş grubu içinde, % 27,9'u 20-31 yaş grubu içinde yer almaktadır.⁹⁶ **Bu sayılar genç bir kadroyu göstermektedir.**

Bu kadronun toplumun seçkin kesimlerinden geldiği söylenemez. **Öğretim elemanlarının babalarının eğitim düzeylerine bakıldığında % 42,7'sinin ilkokul ya da altı düzeyde, % 10,1'inin ortaokul, % 17'sinin lise, % 5,3'ünün ön lisans, % 16,5'inin lisans, % 4,4'ünün yüksek lisans ve % 4'ünün de doktora düzeyinde eğitim aldıkları saptanmıştır.**⁹⁷ Öte yandan, öğretim elemanlarının % 66'sı lise, % 16,5'i meslek lisesi, % 9,1'i Anadolu Lisesi, % 1,2'si Fen Lisesi, % 3,5'i yabancı dilde lise ya da yurtdışında lise, % 3,6'sı ise diğer eğitim kurumları çıkışıdır.⁹⁸ Dış dünyaya açılma açısından da sınırlılıklar göze çarpmaktadır. Soru kağıdını yanıtlayan **öğretim elemanlarının % 59,7'si yabancı dil sorunu bulunduğunu, % 40,3'ü ise yabancı dil sorunu olmadığını belirtmiştir.**⁹⁹ **Öğretim elemanlarının % 46' sı hiç yurt dışına çıkmamış, % 54'ü ise değişik nedenlerle yurt dışında bulunmuştur.** Yurt dışına gidenlerin % 12'si doktora için, % 15,8'i doktora sonrası çalışmalar dolayısıyla, % 23,2'si bir bilimsel toplantıya katılmak için, % 9,7'si diğer eğitim kademeleri için, % 30,6'sı da eğitim ve araştırmayla ilgili olmayan diğer nedenlerle gitmiştir.¹⁰⁰

Meslek Yüksekokulu öğretim üyeleri konusunda, YÖK'ün yaptırdığı bir anket çalışmasında, mesleki dersleri okutan öğretim elemanlarının sektördeki deneyimlerinin yeterliliği konusundaki soruya, ankete katılanların % 72'si olumlu yanıt vermiştir. Öğretim elemanlarının sayısının yeterli olduğunu belirtenlerin oranı % 38, bilgi teknolojilerini kullanabildiklerini kabul edenlerin oranı % 87, yeterli düzeyde yabancı dil bildiklerini söyleyenlerin oranı % 41 olmuştur. Esas yetersizlik alanı öğretim elemanı sayısında ortaya çıkmaktadır. MYO'nda halen 7962 öğretim elemanı görev yapmaktadır.¹⁰¹ YÖK'ün araştırmasında bu kadroya en az 7000 öğretim elemanı eklenmesi önerilmiştir.

Önlisans ve lisans düzeyinde diğer eğitim kurumları hariç öğretim programlarındaki öğretim üyesi sayıları ile öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayıları Tablo 36' da gösterilmiştir. Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayıları, bir yandan öğretimin kalitesinin dolaylı bir ölçütünü oluştururken, öte yandan öğretim üyelerinin bir üniversitede aşırı yığılmasının göstergesi olarak kullanılabilir.

Tablo 36'dan görülebileceği gibi, önlisans programlarında (öğretim görevlisi ve okutmanların da dahil edilmesine karşın) öğrenci/öğretim üyesi oranı (59) çok yüksektir. Lisans programlarındaki oran (29) da batı ülkelerindeki düzeyin çok üzerindedir. Bu oran Avusturya, Belçika, Almanya ve Hollanda da 10'un, Norveç, ABD, Finlandiya'da 15'in ve diğer Avrupa ülkelerinde 20'nin altındadır.

⁹⁶ Çağatay Özdemir vd.:Age,s.76.

⁹⁷ Çağatay Özdemir vd.:Age,s.83.

⁹⁸ Çağatay Özdemir vd.:Age,s.78.

⁹⁹ Çağatay Özdemir vd.:Age,s.79.

¹⁰⁰ Çağatay Özdemir vd.:Age,s.77-78.

¹⁰¹ YÖK:Meslek Yüksek Okulları:Nisan 2006,s.44-48.

Tablo 36: Önlisans ve Lisans programlarında Öğretim Üyesi sayıları ve Öğretim Üyesi Başına Düşen Öğrenci Sayıları (2004-2005)

Alan	Önlisans		Lisans	
	Öğretim üyesi Sayısı	Öğrenci/öğr. Üyesi oranı	Öğretim üyesi sayısı	Öğrenci/öğretim üyesi oranı
Dil ve Edebiyat	139	2	814	43
Matematik ve Fen	6	533	3144	27
Sağlık Bilimleri	360	37	9583	8
Sosyal Bilimler	107	-	2355	34
Uyg. Sos. Bilim.	1061	150	5548	70
Teknik Bilimler	1645	113	4758	31
Ziraat ve Ormancılık	187	86	1839	15
Sanat	68	84	627	28
Diğer Alanlar	2910	-	750	-
Toplam/Genel Oran	6483	59	29418	29

Kaynak: ÖSYM'den sağlanan veriler.

Türkiye'deki yüksek öğrenci öğretim üyesi oranı, öğretim elemanlarının çok yüksek ders yükleri taşımasına neden olmaktadır. Gazi Üniversitesi'nde Türkiye örneklemini üzerinden yapılan araştırmada, öğretim elemanlarının 2003-2004 öğrenim yılı bahar döneminde taşıdıkları haftalık ders yükleri saptanmıştır. Tablo 37'de bu araştırmanın sonuçları verilmektedir.

Tablo 37: Öğretim Elemanlarının Haftalık Ders Yükü

Haftada Saat	1-8,	9-17,	18-25,	26-33,	34 ve üzeri saat
Metropol Devlet.Üniv. %	37,0	37,3	15,4	7,6	2,7
Metropol Dışı Devlet Üniv. %	21,2	29,0	29,2	16,1	4,4
Vakıf Üniversiteleri %	39,1	39,1	19,5	8	1,6
Toplam %	26,6	32,0	24,5	12,7	3,8

Kaynak: Çağatay Özdemir Vd: Age,s.531.

Bir öğretim üyesi, haftada 8 saatten fazla ders yükü taşıması halinde, kendi bilgisini yenilemek ve araştırma ve yayın yapmak için yeterli fırsat bulamayacaktır. **Öğretim elemanlarının %73'ü aşırı eğitim yükü taşımaktadır. Bu hem eğitimin kalitesini düşürmekte hem de kendi gelişmesini engellemektedir. Bu durumda üniversitelerin üç işlevinden eğitim- öğretim işlevi, diğer işlevlerine göre baskın hale gelmektedir.**

Öğretim üyesi başına öğrenci oranları yükseköğretimin kalitesi hakkında, ancak dolaylı bilgiler vermektedir. Üniversitelerin verdikleri eğitimin başarısının nesnel ölçütü olarak, öğrencilerinin lisans eğitiminden yüksek lisans eğitimine geçerken girdikleri Lisansüstü Eğitim Giriş Sınavı (LES) sonuçlarından yararlanılabileceği düşünülerek Tablo 38 hazırlanmıştır.

Bu Tablo'nun nasıl okunması gerektiği üzerinde biraz durmakta yarar vardır. Bazı üniversitelerden LES sınavına girenlerin sayısı çok düşüktür. Sınava girenlerin sayısı 25'den küçükse onların sıralamadaki yerleri konusunda bir yorum yapmamak daha doğru olacaktır.

Tablo 38: LES 2005 Aralık Dönemi LES Sınavında Öğrencilerinin Sağladığı Başarı Düzeyine Göre Üniversitelerin Farklaşması

ÜNİVERSİTELER	SAYISAL ORT.	SÖZEL ORT.	EŞİT AĞIR. ORT.	SAYDORT	SOZDORT	SINAVA GİREN ADAY
SABANCI ÜNİVERSİTESİ(İSTANBUL)	65.162	64.003	64.582	63	70	211
KOÇ ÜNİVERSİTESİ(İSTANBUL)	61.816	61.166	61.491	58	68	219
BOĞAZIÇI ÜNİVERSİTESİ(İSTANBUL)	61.693	61.726	61.710	56	69	926
ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ(ANKARA)	61.556	60.873	61.214	57	68	2327
GEBZE YÜKSEK TEKNOLOJİ ENSTİTÜSÜ	60.811	59.103	59.957	57	65	21
İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	60.810	59.324	60.067	57	66	1914
GALATASARAY ÜNİVERSİTESİ(İSTANBUL)	59.164	59.877	59.521	51	68	174
İZMİR YÜKSEK TEKNOLOJİ ENSTİTÜSÜ	58.986	57.617	58.302	54	64	128
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ(İSTANBUL)	58.314	57.007	57.661	53	64	1974
BİLKENT ÜNİVERSİTESİ(ANKARA)	56.932	57.347	57.140	48	65	867
YAŞAR ÜNİVERSİTESİ(İZMİR)	56.036	57.447	56.742	45	66	4
İZMİR EKONOMİ ÜNİVERSİTESİ	54.174	54.191	54.183	44	62	61
IŞIK ÜNİVERSİTESİ(İSTANBUL)	53.524	52.964	53.244	44	60	124
DOĞUŞ ÜNİVERSİTESİ(İSTANBUL)	53.408	51.770	52.590	45	58	93
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ(ANKARA)	52.838	53.596	53.217	41	62	3036
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ(İZMİR)	52.520	53.024	52.773	41	61	2826
OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ(ESKİŞEHİR)	52.416	51.429	51.922	42	58	1452
EGE ÜNİVERSİTESİ(İZMİR)	51.991	52.078	52.035	40	60	2816
ÇANKAYA ÜNİVERSİTESİ(ANKARA)	51.969	51.685	51.827	41	59	295
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ	51.964	51.141	51.553	41	58	1699
KADİR HAS ÜNİVERSİTESİ(İSTANBUL)	51.837	51.251	51.544	42	59	94
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ(ANKARA)	51.668	52.451	52.060	39	61	485
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	51.460	52.563	52.012	38	61	4911
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ(İSTANBUL)	51.456	51.628	51.542	40	59	109
UFUK ÜNİVERSİTESİ(ANKARA)	51.276	52.465	51.871	38	61	8
ANKARA ÜNİVERSİTESİ	51.139	52.185	51.662	38	60	4433
MARMARA ÜNİVERSİTESİ(İSTANBUL)	51.083	51.711	51.397	38	60	4294
AMERİKA YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI	51.036	52.770	51.903	37	61	70
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ	50.969	50.515	50.742	39	58	980
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ(ADANA)	50.604	49.791	50.198	39	57	2048
GAZİ ÜNİVERSİTESİ(ANKARA)	50.269	50.556	50.413	37	58	6333
HARP OKULLARI	50.189	50.519	50.355	37	58	2550
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ(TRABZON)	50.169	49.298	49.734	39	56	2630
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ(BURSA)	50.101	50.731	50.417	37	59	2457
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	49.977	49.555	49.766	38	57	544
İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ	49.948	51.245	50.597	36	60	53
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ	49.927	49.484	49.706	38	57	1812
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ	49.777	49.832	49.804	37	57	192
İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ	49.755	51.888	50.822	34	61	360
MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİ.(İSTANBUL)	49.709	51.214	50.462	35	60	522
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ(İSTANBUL)	49.687	50.381	50.034	36	58	485
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ(BOLU)	49.638	49.477	49.557	37	57	813
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ(DENİZLİ)	49.515	49.237	49.377	37	57	1042
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ(ANTALYA)	49.311	48.986	49.149	37	56	692
ATILIM ÜNİVERSİTESİ(ANKARA)	49.164	49.396	49.280	36	57	103
ZONGULDAK KARALMAS ÜNİVERSİTESİ	49.109	46.936	48.023	39	53	547
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ(KAYSERİ)	48.964	48.702	48.833	36	56	1902
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ(SAMSUN)	48.564	48.060	48.312	35	55	2202
FATİH ÜNİVERSİTESİ(İSTANBUL)	48.562	49.477	49.020	34	58	189
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ	48.488	48.067	48.278	35	55	884
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ(MALATYA)	48.335	47.512	47.924	36	54	1240
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ(MANİSA)	48.325	48.419	48.372	34	56	1254
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ(KONYA)	48.076	48.345	48.211	34	56	4842
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ(İSPARTA)	47.991	47.498	47.745	35	55	2247
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ(EDİRNE)	47.942	47.675	47.809	34	55	1360
MERSİN ÜNİVERSİTESİ	47.903	47.595	47.749	34	55	735
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ(İSTANBUL)	47.877	47.730	47.804	34	55	102
GÜLHANE ASKERİ TIP AKADEMİSİ(ANKARA)	47.688	47.869	47.779	33	55	129
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ(ERZURUM)	47.573	47.170	47.372	34	55	3936
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ(KÜTAHYA)	47.465	47.132	47.299	33	54	1866

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ	47.439	48.114	47.777	32	56	1276
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ	47.421	47.811	47.616	32	56	755
DİĞER YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI	47.298	47.087	47.193	33	54	1348
FIRAT ÜNİVERSİTESİ(ELAZIĞ)	47.232	46.294	46.763	34	53	1679
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ(AYDIN)	47.204	47.492	47.348	32	55	455
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ	47.127	46.574	46.851	33	54	1091
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ(SİVAS)	46.999	47.055	47.027	32	55	1421
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ(HATAY)	46.936	46.408	46.672	33	54	450
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ	46.900	46.382	46.641	33	54	1410
DİCLE ÜNİVERSİTESİ(DİYARBAKIR)	46.777	45.406	46.092	34	52	1379
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ(MERSİN)	46.473	48.964	47.719	29	58	43
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ(TOKAT)	46.442	45.571	46.007	33	53	751
HARRAN ÜNİVERSİTESİ(ŞANLIURFA)	46.336	45.123	45.730	33	52	450
HALIÇ ÜNİVERSİTESİ(İSTANBUL)	46.237	45.250	45.744	33	52	171
AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI	46.125	47.553	46.840	29	55	51
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ	45.602	45.185	45.394	31	53	733
POLİS AKADEMİSİ(ANKARA)	45.261	46.679	45.970	28	55	250
ULUSLARARASI KIBRIS Ü.(KKTC-LEFKOŞA)	45.129	46.090	45.610	29	55	23
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ(KARS)	44.873	43.789	44.331	30	51	433
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ(VAN)	44.780	44.231	44.506	29	51	1047
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ(İSTANBUL)	44.439	44.360	44.400	29	52	120
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ(ESKİŞEHİR)	44.210	45.036	44.623	27	53	6549
TOBB EKONOMİ VE TEKNOLOJİ ÜNİ.(ANKARA)	43.935	44.706	44.321	27	53	1
GİRNE AMERİKAN ÜNİVERSİTESİ(KKTC-GİRNE)	43.454	43.312	43.383	27	51	67
DOĞU AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ(KKTC-GAZİMAĞUSA)	43.366	44.208	43.787	25	52	497
LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ((KKTC-LEFKE)	41.685	41.838	41.761	23	49	127
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ(KKTC)	41.118	41.584	41.351	22	49	194
AFRİKA YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI	39.346	41.633	40.490	17	50	5
ASYA YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI	37.564	34.105	35.835	22	38	106
AVUSTRALYA YÜKSEKÖĞR. KURUMLARI	31.955	26.198	29.077	18	33	1

Tablo'da üniversiteler sayısal ortalama puanlarına göre sıralanmıştır. Bu sıralamanın sözel puanlarına göre yapılmış olmasının, sıralamayı kayda değer ölçülerde değiştirmeyeceği görülmektedir. Günümüzde üniversitelerin performansına göre sıralamasını yapan değişik çalışmalarda, atıf endekslerince taranan dergilerde yapılan yayın sayıları esas alınmaktadır. **Oysa LES sınavı sonuçlarına göre yapılan bir sıralama, eğitimin kalitesine verilen önemi vurgulaması bakımından önemlidir.** Bir yükseköğretim kurumunun başarısında her iki ölçütte ihmal edilemeyecek önemdedir.

Öğrencilerinin LES sınavında aldıkları ortalama puanlar, sıralamanın en üstünde yer alan üniversitelerle en altında yer alan üniversiteler arasında iki kata varan bir fark bulunduğunu göstermektedir. Bu eğitim kalitesi bakımından önemli bir farklılıktır. Sınava girenler arasında yurtdışı öğretim kurumlarında lisans eğitimi görenler de bulunmaktadır. Bunlar arasında ABD'de okuyanlar 90 kurum içinde 28. sırayı, Asya'da okuyanlar 89. sırayı, Kuzey Kıbrıs'ta okuyanlar ise 84-86. sıraları almışlardır.

Yeni bir sıralama ölçütünün her üniversitenin sıralamasını nasıl değiştirdiği üzerinde tek tek durmakta yarar yoktur. Bazı istisnalar dışında, genel olarak LES puanlarına göre yapılan sıralamanın tepesinde yer alan üniversiteler yayın sayısına göre yapılan sıralamanın da ön sıralarında yer almaktadır.

LES puanlarına göre yapılan sıralama konusunda iki eleştiri getirilmektedir. Bunlardan birincisi LES'in lisans eğitiminin kazanımlarından çok genel olarak yeteneği yansıttığıdır. Buna bağlı olarak getirilen ikinci eleştiri, LES sıralamasının başında bulunan üniversitelerin,

aynı zamanda ÖSS'de yüksek puan almış öğrencileri alan üniversiteler olmasıdır. Bu eleştirilerin haklı görülmesi durumunda, LES'in gereksiz olduğunu ve üniversitedeki lisans eğitiminin öğrencilerin kapasitelerini geliştirmekte hiç bir etkisi olmadığını kabul etmek gerekecektir.

Üniversite eğitimindeki kurumsal başarı farklılaşmasını belirli bir meslek eğitimi alanında göstermek için, tıp fakültesi mezunlarının TUS sınavındaki başarı farklılaşmasını gösteren **Ek.19** hazırlanmıştır. En başarılı bölüm ortalamaları 100 soruda 64 doğru düzeyindeyken, en başarısız bölümlerin ortalamaları 100 soruda 47 doğru soru düzeyinde kalmaktadır.

ÖSS'de yüksek puan almış öğrencilerin kaydolduğu üniversitelerin, öğrencileri eğitmekte önemli avantajları olduğu açıktır. Öte yandan, böyle bir saptamayı eğitim etkinliğinin temel açıklayıcısı haline getirmenin, başta eğitim başarısızlıklarını örtme eğilimini güçlendirme olmak üzere çeşitli sakıncaları vardır. **Bir devlet ya da vakıf üniversitesi, devletin bir seçme sınavında seçerek yerleştirdiği öğrenciyi, eğitim verilebilecek bir kapasiteye sahip görmek ve gerekirse onun eksikliklerini kapatacak gayreti de göstererek, eğitim verme iddiasını ve coşkusunu taşımak durumundadır. Bu öğrenciler zaten düşük puanla girmişlerdi kolaycılığa sapma tutumu savunulamaz.**

Bazı üniversitelerin öğrencilerini ilk tercihlerden almaları, öğrencilerin programlara devam etme motivasyonunu yükseltmekte ve eğitimde başarı oranını artırmaktadır. Bu etkiyi ölçebilmek için, 2005 ÖSYS sonucunda öğrenciler lisans programlarına yerleştirilirken, ilk ve ilk üç tercihten yerleştirilme oranlarına göre üniversitelerin farklılaşmasını veren **Ek.20** hazırlanmıştır. Öğrencilerinin yarısından fazlasını ilk üç tercihine göre yerleştirilmiş olan üniversiteler Boğaziçi, ODTÜ, Galatasaray, Koç ve Sabancı üniversiteleridir. Beklenilebileceği üzere bu üniversiteler Tablo 38'in başında yer almaktadır. Öte yandan, Tablo38'in ilk sıralarında yer alan İTÜ'de ilk üç tercihten girenlerin oranı %37, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü'nde ilk üç tercihten girenlerin oranı %19'dur. Bu sonuçlar **başlangıçtaki motivasyon dezavantajlarının eğitimle aşılabildiğini göstermek bakımından olumlu örneklerdir.**

Ek.20'de üst sıralarda yer alan üniversitelerde birinci tercihlerin yoğunlaşması, bu üniversitelerin yüksek düzeyde toplumsal talep yaratabildiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. **Bu yeri onlara mezunlarının üniversiteden sonraki gerek akademik gerek iş yaşamlarındaki başarıların birikimi sağlamıştır.** Türkiye'de yönetim sisteminin üniversiteler arasında böyle bir farklılık yaratma politikası olmayışına karşın, **tarihsel gelişmeler içinde bu tür farklılıkların yaratılmış olması, izlenecek politikalar açısından yol gösterici bir nitelik kazanmaktadır.**

Ek.20 de verilen tabloyu değerlendirirken dikkatli olmak gerekir. Öğrencilerin belli bir üniversiteyi tercih etmesinde tek faktör, o üniversitedeki eğitimini kalitesi ve bu üniversitenin mezunlarının kolay iş bulması olmamaktadır. Bir anket çalışmasının sonuçlarına göre, öğrencilerin ancak 29,7'si bir üniversiteyi seçerken, üniversite kadrosunun niteliğinden etkilendiklerini söylemişlerdir.¹⁰² Öğrenciler üniversite tercihlerini yaparken, seçtikleri üniversitenin bulunduğu kentte yaşamın ucuzluğuna, öğrencinin evinin ya da akrabalarının bulunması gibi faktörlere de dikkat etmektedir. Yaşadığı ildeki üniversiteleri ya da en yakındaki metropolü seçme eğilimi de göstermektedir.

¹⁰² Muammer Yaylalı ve Diğerleri: Üniversite Gençliğinin Sosyo- Ekonomik Profili Araştırması, Atatürk Üniversitesi Araştırma Projesi, Erzurum.2006.s.58.

Yükseköğretim sisteminin çıktılarının değerlendirilmesinin bir başka yolu **iş piyasasının değerlendirmesine** bakmaktır. 2006 yılında yayınlanan bir araştırmaya göre işverenlerin yükseköğretim sisteminden mezunlarda gördükleri en önemli eksiklik meslek alanındaki bilgilerden çok, genel kapasitelerdedir (*generic skills*). Bu genel kapasiteler, sosyal ilişki kurma, iletişim kapasiteleri, problem algılayabilme, öğrenebilme ve çözebilme hüneleriyle, bilgisayardan yararlanabilme ve yabancı dil bilgileri olarak sıralanabilir.

Bir başka açıdan yaklaşıldığında iş piyasası yükseköğretim kurumlarını türlerine göre farklılaştırmaktadır. Söz konusu araştırmaya göre yıllık özel getiri oranı üniversite mezunları için yüzde 16, MYO mezunları için yüzde 8, açıköğretim mezunları için yüzde 4 olarak bulunmuştur. İstanbul ve Ankara dışındaki üniversite mezunları için özel getiri oranı yüzde 13'e düşmektedir. Üniversite mezunlarının ortalama aylık ücretleri 1500 YTL iken MYO 'larda 1100 YTL, Açıköğretim mezunlarında 800 YTL olmaktadır. Seçkin kurum ve programların mezunlarında aylık ücret 3000 YTL'ye kadar çıkabilmektedir.¹⁰³

Türkiye'de Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Konusundaki Mevcut Durum ve Yeni Gelişmeler

Türkiye'de, yükseköğretimde kalite güvence konusu son on yıl içinde değişik şekillerde gündemde olmasına karşın, son zamanlara kadar ulusal boyutta, yurt dışındaki bu alanda yaşanan yeni oluşumlara ve gelişmelere paralel sistematik bir yapılanma içinde ele alınmamıştır. Bu nedenle, Bologna sürecinde ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin değerlendirilmesinde (Bologna Karnesi) **Türkiye yükseköğretim sisteminin en zayıf olduğu alan, kalite güvencesi konusu olmuştur**. Ancak, son yıllarda konunun uluslararası düzeyde önem kazanması ve özellikle Bologna süreci çerçevesinde bu alandaki önemli gelişmeler, ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarının konuya olan ilgilerini önemli ölçüde artırmıştır.

Bu bölümde Türkiye'de konuyla ilişkin mevcut durum ve bu kapsamda bugüne kadar yapılmış olan ve halen yürütülmekte olan çalışmalar ana hatlarıyla özetlenmektedir.

Yükseköğretim kurumlarına bağlı **akademik birim ve alt birimlerin açılmaları, Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen ölçütler doğrultusunda**, Kurul'un izni ile gerçekleştirilebilmektedir. Her ne kadar bu uygulama, bu tür programların başlangıcında asgari ölçütler ile, ilgili birimlerin belirli bir kalite düzeyinde hizmete başlamasını güvence altına almakta ise de, **bu birimlerin daha sonraki etkinlik ve hizmetlerinin kalite düzeylerinin değerlendirilmesine ve izlenebilmesine yönelik herhangi bir yasal prosedür bulunmamaktadır**.

Son on yıl içinde ülkemizde yükseköğretimde kalite güvencesi konusu sürekli olarak gündemde olmuş ve belirli üniversitelerimizin konuya olan yakın ilgileri sonucunda, ülkemizde de bu kapsamda bazı önemli adımlar atılmıştır. Bunlardan başlıcaları özetle şunlardır;

- Uluslararası tanınma ve akreditasyon alabilme çerçevesinde, ülkemizin köklü üniversitelerinin mühendislik programları, 1990'li yılların ilk yarısından itibaren değişik zamanlarda ABET (*Accreditation Board for Engineering and Technology-ABD*) değerlendirme sürecinden geçerek, ABET Substantial Equivalence (*ABET'in ABD dışında vermiş olduğu eşdeğer akreditasyonu*) olarak, ilgili mühendislik

¹⁰³ TEPAV/EPRI: *The Garden of Forking Paths Higher Education and The Labor Market in Turkey*. Ankara.2006.

programlarına uluslararası kalite güvencesi sağlamışlardır. Günümüze kadar **dört üniversitemizde 43 mühendislik programı, bu kapsamda ABET değerlendirmesinden geçerek akredite olmuştur.**

- ABET ile yapılan işbirliği süreci, ülkemizdeki mühendislik programları için, benzer bir ulusal kalite güvence sisteminin oluşturulması gibi önemli bir oluşumu beraberinde getirmiştir. 2002 yılında mühendislik fakülteleri dekanları tarafından oluşturulan, **Mühendislik Dekanları Konseyi** bünyesinde **Mühendislik Akreditasyon Kurulu (MÜDEK)** kurulmuş ve mühendislik alanlarında ulusal bir kalite güvencesi sisteminin oluşturulması açısından, ülkemizde örnek bir başlangıç olmuştur. MÜDEK günümüz itibarıyla, 60 eğitimli değerlendirici portföyüne ulaşmış ve 2003-2004 yılında 8 üniversitemizde 10 mühendislik programı MÜDEK Değerlendirme Sürecinden geçmiştir. Ancak, MÜDEK günümüze kadar, Yükseköğretim Kurulu tarafından tanınan hukuki bir kimlik kazanamamıştır.
- 1997 yılında Yükseköğretim Kurulu ve İngiltere Konsolosluğu ile birlikte **Türk Üniversiteleri Kalite Belirleme Projesi** (*Turkish University Quality Assessment Project*) pilot proje olarak gerçekleştirilmiş ve bu kapsamda 8 üniversiteden farklı alanlardan 13 bölüm proje kapsamında yer almıştır. Proje kapsamında, bir açılış konferansı, 2 çalıştay, 4 çalışma gezisi ve 2 pilot değerlendirme gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar ışığında, Türkiye'deki üniversitelerde OECD ve AB ülkelerindekine benzer bir kalite güvence sisteminin oluşturulması fizibilite raporu¹⁰⁴ hazırlanmıştır. Proje ile Türkiye'deki üniversitelerin kalitelerinin geliştirilmesi, izlenebilirliğinin artırılması ve akreditasyonu konusundaki çalışmalarını başlatmak ve kurumların iç değerlendirme (*self-evaluation*), uzman denetimi (*peer review*), performans değerlendirme, sonuçların raporlanması ve ulusal kalite ofisinin kurulması yolu ile bir kalite güvence sisteminin oluşturulması amaçlanmıştır. Ancak bu proje hayata geçirilememiştir.
- 1998-99 eğitim-öğretim yılından itibaren Yükseköğretim Kurulu tarafından **eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmaya** gidilmiştir. Bu çalışmalar kapsamında, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme lisans programları yeniden düzenlenmiş, **öğretmen eğitiminin akreditasyonunun** yapılması ve bu çerçevede kaliteyi artırıcı düzenlemeler yapılmıştır.
- Son yıllarda, Türkiye'deki yükseköğretim kurumları tarafından ilgi gösterilen bir diğer kalite değerlendirme yöntemi, Avrupa Üniversiteler Birliği (*EUA*)'nin **"Kurumsal Değerlendirme Programı"**dır. Günümüze kadar, 12 üniversitemiz EUA'nın bu değerlendirme sürecinden geçmiştir. EUA'nın Kurumsal Değerlendirme Programı'nda; değerlendirmeye tabi olan kuruluşun iç değerlendirme raporu temel alınarak, kurumun değişik temsilcileriyle yapılan görüşmelerle ilgili kurumun faaliyetlerinin belirlediği stratejiler ile uyumluluğu, karar verme mekanizmalarının etkinliği ve kalite geliştirme çalışmaları, 4 uzman tarafından yerinde yapılan iki ziyaret ile incelenmekte ve sonuç olarak hazırlanan raporla kurumun çalışmalarına katkıda bulunacak tavsiyelerde bulunmaktadır.
- Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının kalite kültürü geliştirme faaliyetleri içerisinde diğer bir çalışma ise EUA'nın **"Kalite Kültürü Projesi"**dir. 2002

¹⁰⁴ The Feasibility of Establishing a System of Quality Assessment in Universities in Turkey

yılından itibaren günümüze kadar bu proje kapsamında 5 üniversite yer almıştır. Proje, Bologna ülkeleri arasında kalite kültürünün geliştirilmesi ve paylaşılmasını amaçlamaktadır.

- Bünyesinde tıp fakültesi ve buna bağlı olarak üniversite hastanesi bulunan üniversitelerimizde kabul gören diğer bir akreditasyon uygulaması ise, hastaneler için “**Uluslararası Akreditasyon Ortak Komisyonu**”nun geliştirdiği bir akreditasyon sürecidir.

Yukarıda kısaca özetlenmeye çalışıldığı gibi, Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının, özellikle Bologna süreci ile hızlanan kalite bilinci ve çalışmaları, bu konuda önemli bir birikim ve deneyim oluşturmuştur. Ancak, bu konuda günümüze kadar 2547 sayılı yasada öngörülen uygulamaların dışında, uluslararası gelişmelere uygun, ulusal çerçevede bir kalite güvence sistemi oluşturulamamıştır.

Bu konuda eksikliğin giderilmesi yolunda en önemli atılım, 20 Eylül 2005 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren “**Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme**” yönetmeliği ile gerçekleştirilmiştir. Yönetmelik belirli bir sistem içinde yükseköğretim kurumlarının eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin değerlendirilmesi, kalitelerinin geliştirilmesi, bağımsız “dış değerlendirme” süreciyle kalite düzeylerinin onaylanması ve tanınması konusundaki çalışmalara ilişkin genel esasları ve bu kapsamda Yükseköğretim Üst Kurulları ile yükseköğretim kurumlarının yükümlülüklerini belirlemiştir.

Yönetmelik gereği, **Üniversitelerarası Kurul tarafından seçilmiş olan 9 kişilik Komisyon, yönetmelik çerçevesinde çalışmaları yürütmek ve koordine etmek üzere göreve başlamıştır.** Yönetmelik, dünyadaki ve özellikle Bologna sürecinde Avrupa boyutundaki gelişmeleri göz önüne alarak hazırlanmış olup, bu kapsamda yükseköğretim alanında uluslararası kalite güvencesi konusunda öngörülen uygulamalara temel oluşturacak niteliktedir.

Komisyon’un, yönetmelik çerçevesinde ulusal boyutta kalite güvence yapısını oluşturacak olan çalışmaları; yükseköğretim kurumlarının kendi kurumsal temelleri üzerinde, bu yıldan başlamak üzere, her yıl Avrupa Kalite Güvence İlke ve Esasları kapsamında en önemli unsur olan, “**iç değerlendirme**” çalışmalarını gerçekleştirmelerini ve elde edilen sonuçlar ışığında kendi stratejik planlarını oluşturmalarını, periyodik izleme ve iyileştirme süreci ile gelişmelerini gözden geçirerek hizmetlerini sürekli olarak iyileştirmelerini öngörmektedir. Diğer taraftan yönetmelik, bu çerçevede oluşturulan ilke ve esaslar kapsamında yükseköğretim kurumlarının, **her beş yılda bir** yine Avrupa Kalite Güvence İlke ve Esasları’nın en önemli unsurlarından biri olarak görülen “**dış değerlendirme**” sürecinden **de geçmelerini öngörmektedir.** Bologna süreci kapsamında oluşturulmak istenen Kalite Güvence sisteminin temel unsurları, 5018 sayılı “**Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu**”nda belirlenen hedefler ve 26179 sayılı “**Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik**” ilkeleri ile uyumlu olan bu çalışmaların, yükseköğretim kurumlarımızda bu yıldan itibaren etkin bir kalite değerlendirme ve geliştirme sürecini başlatması beklenmektedir.

Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği esas alınarak hazırlanmış olan yükseköğretim kurumlarının akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarının Ana Sürecinin Haritası Şekil 17’de gösterilmektedir.Şekilden

görüleceği gibi ana süreç, yükseköğretim kurumlarının, Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği ve Yükseköğretim Kurulu'nun **Yükseköğretim Stratejik Planı** ışığında **Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK)** tarafından belirlenen kalite değerlendirme ve geliştirme süreçlerini (Stratejik Planlama, Özdeğerlendirme ve Çevre Değerlendirmesini kapsayan Kurumsal Değerlendirme ve Periyodik İzleme ve İyileştirme Süreçleri) dikkate alarak, kendi kurumsal temelleri (milyon, vizyon ve değerleri) üzerinde stratejik yapılanmalarını ve bu çerçevede kalite düzeylerini geliştirme çalışmalarını yürütmelerini öngörmektedir.

Bu yapılanma kapsamında yükseköğretim kurumlarının stratejik planlama çalışmaları, ilgili kurumun senato ve yönetim kurulunun ortak sorumluluğunda hazırlanacak ve yürütülecektir. Yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmaları ise, yükseköğretim kurumlarının Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği gereği oluşturmuş oldukları, Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulları (ADEK) sorumluluğunda ve koordinasyonunda yürütülecektir.

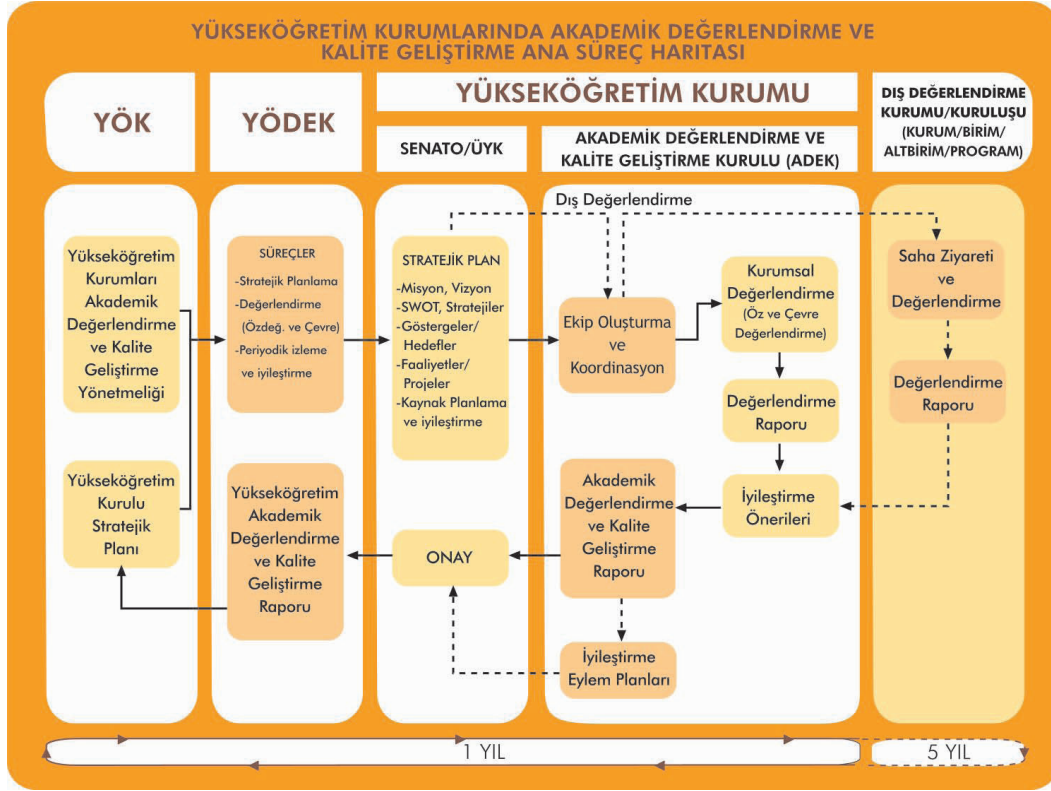
Yükseköğretim kurumları, her yıl “Özdeğerlendirme” ve “Çevre Değerlendirme” analizlerini kapsayan “Kurumsal Değerlendirme” çalışmaları ile kurumsal faaliyetlerini ve sonuçlarını kapsamlı ve sistematik olarak gözden geçirebilecekleri gibi, uygun gördükleri zamanlarda özdeğerlendirme süreçlerini, Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi'ne¹⁰⁵ sahip bağımsız bir kurum, kuruluş veya kurul ile birlikte yürütebileceklerdir. Dış değerlendirme kurumsal bazda yaptırılabilir gibi, bir yükseköğretim kurumunun herhangi bir birimi(leri), alt birimi(leri), veya programı(ları) bazında da yaptırılabilir.

Bu süreç kapsamında, bir yükseköğretim kurumunda gerçekleştirilecek olan kurumsal değerlendirme (iç veya dış) sonucunda değerlendiricilerden gelen değerlendirme raporları ışığında, yükseköğretim kurumunun Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu (ADEK), ilgili yükseköğretim kurumunun akademik değerlendirme ve kalite geliştirme raporunu oluşturacak, varsa raporda ortaya çıkan iyileştirmeye açık alanlara ilişkin iyileştirme eylem planları ile birlikte yükseköğretim kurumunun senato ve yönetim kuruluna gönderecektir. YÖDEK, yükseköğretim kurumlarından gelen raporları dikkate alarak Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Raporunu oluşturacak ve Yükseköğretim Kurulu'na sunacaktır. Bu süreç, **her yıl Yükseköğretim Kurulu'nun Stratejik Planı'ndaki gelişmeler** ve YÖDEK tarafından belirlenen prensipler ışığında tekrarlanacaktır. **Dış değerlendirme için öngörülen süre ise beş yıldır.**

Bu kapsamda, yükseköğretim kurumlarının her yıl kendi kurumlarını değerlendirmeleri sonucu hazırlayacakları “**Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Raporları**” ile kurumsal ve ulusal boyutta bir iç değerlendirme sistemi oluşturulacak olmasına karşın, bu konuda ilgili yönetmelik ve Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu tarafından geliştirilen süreçler çerçevesinde kurumsal ve birim/alt birim/program bazında dış değerlendirme yapabilecek, bağımsız kurum veya kuruluşların oluşumunu teşvik edecek yasal düzenlemelere ihtiyaç vardır.

¹⁰⁵ İlgili esasları YÖDEK tarafından daha sonra belirlenecektir.

Diğer taraftan, Yükseköğretim Kurulu, Bologna Süreci ve Lizbon Hedefleri kapsamında yürütülmekte olan yükseköğretim alanında “Ulusal Niteliklerin Çerçeveselendirilmesi (National Qualification Framework)” konusunda çalışmalarını başlatmış ve bu kapsamda niteliklerin tanımlanması ve öğrenim çıktılarını (*learning outcomes*) kalite güvencesi altına alacak çalışmalarını sürdürmektedir. 2007 yılı sonuna kadar bu alanda genel çerçeveyi oluşturacak kalite güvence sisteminin oluşturulması beklenmektedir.



Şekil 17: Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Ana Süreç Haritası

Öğretim Üyesi Yetiştirme Yaklaşımları

Yükseköğretim kapasitelerinin hızla geliştirilmesinin istendiği bir dönemde, öncelikle yapılması gereken, yeterli bir öğretim üyesi yetiştirme programının geliştirilmesidir. **Başarı fiziki altyapı yatırımlarından çok, insan unsurunu geliştirmeye yapılan yatırıma bağlı olacaktır.**

Türkiye’de yurtdışı yüksek lisans ve doktora programlarından yılda ortalama kaç kişinin yararlandığı konusunda yeterli kapsamda bir istatistik veri bulunmamaktadır. Ulaşılabilen verilerden yararlanılarak Tablo 38 hazırlanmıştır. Yurtdışına yüksek lisans ve doktora için öğrenci gönderen kurumların ilki Milli Eğitim Bakanlığı’dır (MEB). **MEB 1416 sayılı yasaya¹⁰⁶ dayanarak**, 1994-2005 döneminde 1755 öğrenciyi yurt dışına göndermiştir. **Bu programın verimliliği % 52 düzeyinde kalmıştır.** Bu çok düşük bir değerdir. Eğer yüksek lisans derecesi alanların bir kısmının doktora başarısız olduğu düşünülürse, verimlilik

¹⁰⁶ 1416 sayılı yasa (1929) *Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkındaki 1416 Sayılı Kanun 1929 Yılında Çıkarılmış*, (RG:06/11/1929-1169)

düzeyi daha da düşük olacaktır. Yapılan bir soru kağıdı uygulamasında (anket) MEB yöneticileri de, bu programın ancak orta düzeyde bir başarı gösterdiğini belirtmişlerdir. **Yine bu araştırmada öğrencilerin başarılığında esas belirleyici faktörün, lisan bilgisinin eksikliği olduğu belirtilmiştir.**¹⁰⁷

Türkiye'nin yurtdışında yüksek nitelikli insangücü yetiştirmekteki ikinci programı, 2547 sayılı yasanın 33 maddesi uyarınca **YÖK tarafından yurt dışına gönderilen araştırma görevlileridir.** Üniversitelerinin öğretim elemanı açığını gidermek amacıyla, bir taraftan araştırma görevlileri lisansüstü eğitim için yurtdışına gönderilirken, diğer taraftan yurtiçi lisansüstü programlarının etkin hale getirilmesine çalışılmıştır.1987-2005 yılları arasında YÖK tarafından lisansüstü eğitim amacıyla 29 değişik ülkeye 3776 araştırma görevlisi gönderilmiştir. Bu araştırma görevlilerinin yaklaşık % 50 si ABD'ye, % 38'i İngiltere'ye , geriye kalan % 12'si ise 27 değişik ülkeye gitmiştir.

Tablo 39:Türkiye'de Yurtdışı Yüksek Lisans ve Doktora Programlarından Yararlananlar

Kurum	Yasal Dayanağı	Dönem	Desteklenen Sayısı	Tamamlanan	Devam Eden	Başarı %
MEB	1416	1994 – 2005	1755	357 Doktora 340Y.Lisans	362	52,42
YÖK	2547Md.33	1987-2005	3776	1777 Doktora 376 Y.Lisans	712	70,26
TÜBİTAK	NATO-A.1	1986-2005	918			
	Bütünleşik	1995-2005	238	178	58	
TÜBA	Bütünleşik	1995-2005	157	116 Doktora*	24	87,21

Kaynak: TÜBA *Türkiye'de Doktora Eğitiminin Durumu Üzerine Görüşler 2006*

* Bu öğrencilerin 12 si eğitimlerini başka kaynaklardan sağladıkları burslarla tamamlamışlardır.

Yurtdışına gönderilen 3776 araştırma görevlisinden 2153'ü eğitimlerini tamamlayarak Türkiye'ye dönmüştür. Bu araştırma görevlilerinin 376'sı Y.Lisans, 1164'ü doktora, 613'ü ise Y.Lisans ve doktora derecelerini yurtdışında almışlardır. Eğitimlerini başarısızlık, sağlık ve diğer nedenlerle tamamlayamadan dönen araştırma görevlisi sayısı 353 dür. Geri dönmeyen (müstafi sayılan veya istifa eden) araştırma görevlisi sayısı 558 olup, geriye kalan 712 araştırma görevlisi eğitimlerini halen yurtdışında sürdürmektedirler. Bu programla yılda ortalama 209 öğrenci yurt dışına gönderilmiş ve **üniversitelere öğretim elemanı sağlamadaki başarısı %70 düzeyinde olmuştur.** YÖK'ün programının MEB programına göre daha verimli olduğu açıktır. 2004 yılından beri kadro kısıtlamaları nedeniyle, YÖK tarafından yurtdışına araştırma görevlisi kadrosunda yüksek lisans ve doktora yapmak üzere öğrenci gönderilememiştir.

Tablo 39'da üçüncü satırda, TÜBİTAK'ın, 1968-2001'yılları arasında, NATO ilişkileri çerçevesinde yurtdışına gönderdiği öğrenci sayıları verilmektedir Bu programın başarı oranı bilinmemektedir. TÜBİTAK, 1995'den beri uyguladığı bir başka program çerçevesinde verdiği burs sayısını son bir yıl içinde artırmıştır. 2006 yılında 102'si temel bilimler ve eğitim, 414'ü mühendislik ve mimarlık, 108'i sosyal bilimler ve 16'sı sağlık bilimleri olmak üzere, 643 öğrenciye yüksek lisans ve doktora bursu vermiştir. Yüksek lisans programındakilere 1250 YTL, doktora programındakilere 1500 YTL aylık ödeme yapılmaktadır.¹⁰⁸

¹⁰⁷ Gökhan Tuzcu:"Lisansüstü Öğretim İçin Yurtdışına Öğrenci Göndermenin Planlaması" *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı.160, Güz.2003,s.1-17.

¹⁰⁸ Hürriyet , 30 Nisan 2006 İş ve Yönetim,s.2.

MEB ve YÖK programlarının toplamında yılda ortalama 370 öğrencinin gönderildiği, bunların ancak 226 sınıf beklenen amacı gerçekleştirdiği söylenebilir. MEB verilerine göre, yurtdışında kendi olanaklarıyla doktora eğitimini sürdürenlerin sayısı 1552'tür. Bunların 1047'si fen bilimleri, 505'i sosyal bilimler alanında eğitim görmektedir. Doktora eğitiminin ortalama dört yıl sürdüğü kabul edilirse, **kendi kaynaklarıyla doktora için yurt dışına gidenlerin yıllık ortalama sayısı yaklaşık 390'dır.**

Yurtdışında bu düzeyde eğitim görenlerin devlete ortalama yıllık maliyeti 30.000 dolar düzeyindedir. Oysa yurt içinde bir öğrencinin devlete yıllık maliyeti 3.000 dolardır. Diğer bir ifadeyle, yurt dışında doktora yaptırmanın devlete maliyeti yurt içinde doktora yaptırmanın on katı kadardır. Bu nedenle, Türkiye yüksek nitelikli insan sermayesi oluşturmanın maliyetini düşürme yollarını aramaktadır. Bunu gerçekleştirmek için Türkiye'nin iki farklı yola başvurduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi **TÜBA'nın uyguladığı "Bütünleştirilmiş Doktora Programı"dır.** Bu programda bir öğrenci temelde doktorasını Türkiye'de yapmaktadır. Ama yaklaşık bir yıl kadar yurt dışında bir üniversiteye giderek, oradaki bir danışmanın yardımıyla çalışmalarını sürdürmekte, Türkiye'ye döndükten sonra doktorasını tamamlamaktadır. Bu programda öğrenci hem yeni akademik çevrelerle ilişki kurmakta, hem yurt dışında kalma olasılığı azalmaktadır. Nitekim, **bu programda başarı oranı % 87,5 gibi yüksek bir değere ulaşmaktadır.** (Tablo 39).

Başvurulan ikinci yol, gelişmekte olan üniversitelerin araştırma görevlilerinin doktora eğitimleri için, gelişmiş üniversitelerden yararlanmaları olmuştur. 2547 sayılı yasanın 35.maddesi çerçevesinde gelişmekte olan üniversitelerin araştırma görevlileri, gelişmiş üniversitelerde görevlendirilmişlerdir. **Halen 3340 araştırma görevlisi bu çerçevede eğitimlerini sürdürmektedirler.** Bütün bu sayılar Türkiye'nin gereksinimleri karşısında küçük kalmaktadır.

Üniversitelerin öğretim üyesi yetiştirmekte karşılaştığı tek sınır ilgili kurumların kapasitelerinden kaynaklanmamaktadır. Diğer bir sınır üniversitelerin araştırma görevlilerinin sayısının artmasına, hükümetçe getirilen kısıtlamadan kaynaklanmaktadır. Öğretim üyesi kaynağı olan bu grubun kadro kullanım izinlerinde, son yıllarda büyük sorun yaşanmaktadır. 2006 yılı Bütçe Kanunu'nda da aynı yönde olumsuz bir hüküm bulunmaktadır. **Devlet üniversitelerinin toplam araştırma görevlisi sayısı 2002 yılı sonunda 20.650 iken, 2005 yılı sonunda 20.736 olmuştur. Aynı dönemde bu üniversitelerde öğrenci sayısında % 22'lik bir artış olmasına karşın, araştırma görevlisi sayısındaki artış % 0,4'te kalmıştır.**

Yükseköğretim sistemlerinin başarısı büyük ölçüde öğretim elemanlarının niteliğine bağlıdır. **Bir üniversitenin başarısının en önemli ölçütlerinden biri de kaliteli yeni öğretim üyesi yetiştirmektir.** Üniversite akademik yaşamında bu bakımdan en kritik ölçüt, verilen doktora sayıları olmaktadır. **Üniversitelerin bu bakımdan başarısı sınırlı kalmıştır. 11 öğretim üyesi başına bir doktora ve (artı) bir tıpta uzmanlık derecesi verilmektedir.** Bu sayının artırılmayışındaki temel darboğazlardan biri doktora öğrencisinin geçimini sağlayacak fonların bulunmayışındır. Araştırma görevlisi sayısı artırılmayınca doktora başvuran öğrenci sayısı düşmekte ve dolayısıyla doktora mezunlarının sayısı artırılmamaktadır.

Türkiye'nin doktora programlarının tek sorunu doktora derecesi alanların sayısındaki düşüklük değildir. TÜBA raporunun¹⁰⁹ değerlendirmelerine göre, tamamlanan doktoraların kaliteleri arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Doktora kalitesini belirleyen en önemli değişken, doktora danışmanlarının bilimsel düzeyi ve bu işe yeterli zaman ayırıp ayırmayışındır.

¹⁰⁹ TÜBA: *Türkiye'de Doktora Eğitiminin Durumu Üzerine Görüşler*, (2006 da yayınlanacak TÜBA Raporu)

Türkiye'deki Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri ile Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinin Performansındaki Gelişmeler

Türkiye yükseköğretim sisteminin öğretim işlevine ve bu işlevin geliştirilmesine ilişkin performansını gördükten sonra, Eğitim Fakültelerinin performansı üzerinde ayrıca durulmasında yarar vardır. Çünkü, orta öğretimin yetersiz olmasının sorunlarını yaşayan yükseköğretim sisteminin, bu sorunların azaltılması konusunda kendisinin yapabileceği en önemli katkı, kendisinin bir parçası olan eğitim fakültelerinin performansını yükseltmek olacaktır. Eğitim Fakültelerinin eğitim stratejisindeki bu kritik rolleri nedeniyle bu fakültelerin performansı burada ayrıca ele alınmaktadır.

1981 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanun'uyla eğitim fakülteleri kurularak tüm öğretmen yetiştiren kurumların bu fakülteler kanalıyla üniversiteler bünyesine alınmasından sonra öğretmen yetiştiren kurumlara ilişkin gelişme, genel eğitime öğretmen yetiştiren ***eğitim fakülteleri*** ve mesleki-teknik eğitime öğretmen yetiştiren ***mesleki ve teknik eğitim fakülteleri*** olmak üzere iki ana kesime ayrılarak ele alınabilir.

Eğitim Fakültelerinin bazı temel göstergeler açısından gelişimleri Tablo. 40'da verilmektedir. 1983-2005 arasında öğretmen yetiştiren **kurum sayısı** 28'den 69'a yükselmiştir. Bu 69 fakülte 5'i vakıf üniversitelerindedir.¹¹⁰ 1983'de 13.148 olan **kontenjan sayısı** 2005 yılında 41.981'e yükselmiş, bu sayı 2006 yılında 36.329'a düşürülmüştür. **Toplam öğrenci sayısı** 1983-2005 döneminde 38.684'den 173.392'ye yükselerek 4.32 kat artmıştır. **Mezun sayısı:** 7.940'dan 36.571'ye yükselmiştir. Mezun sayısındaki artış 4,6 kattır. Bu özellikleriyle eğitim fakülteleri, Açık Öğretim Fakültesi de dahil, tüm fakülte türleri arasında en fazla mezun veren fakülte konumundadır. **Öğretim elemanı sayısı;** 1.591'den 4.612'ye yükselerek 2,9 kat artış göstermiştir. Öğrenci sayısındaki artış öğretim elemanı sayısındaki artıştan daha hızlı olduğu için **öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı**, 25'den 38'e yükselmiştir. 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.¹¹¹ Eğitim fakültelerindeki öğretim üyesi ve elemanı sayıları Türkiye üniversite ortalamalarına göre düşüktür ve durum, toplam öğretim elemanı sayısı açısından zaman içinde kötüleşmiştir.

Tablo 40: Yıllara Göre, Fakülte, Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları

Yıl	Fakülte(Y.O) sayısı*	Öğrenci sayısı	Öğretim elemanı	Öğrenci/ Öğr. elemanı
1983	28	39.684	1.591	25
1990	40	50.964	2.342	22
1995	27	86.127	2.965	29
2000	41	140.074	3.694	38
2005	69	171.794	4.513	38

*1983-90 arasındaki Verilere eğitim yükseköğretim dahil edilmiştir.

Kaynak: YÖK APK Dairesi Verileri

Geçen süre içinde eğitim fakültelerindeki program türü 19'dan, 29'a yükselmiştir. 1994 yılında eğitim fakültelerinde de **ikinci öğretim**'e geçilmiştir. İkinci öğretimin toplam öğrenci

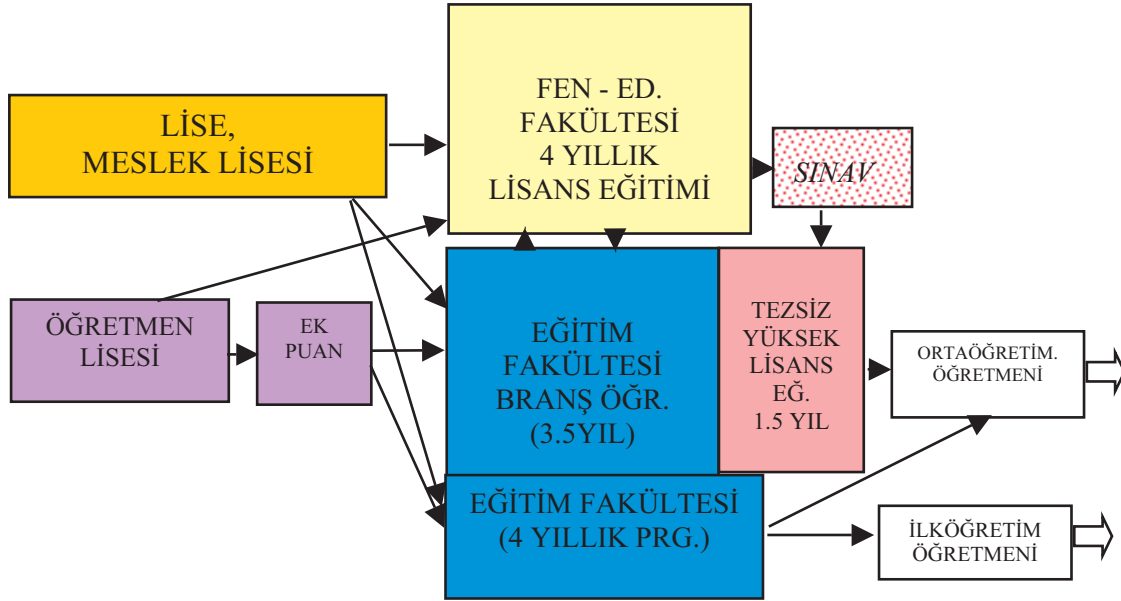
¹¹⁰ Bu bölümün hazırlanmasında, Prof.Dr.Yüksel Kavak'ın konu ile ilgili bilgi notundan yararlanılmıştır.

¹¹¹ 2005-2006 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri, ÖSYM.

sayısı içindeki payı % 30'a ulaşmıştır. Hiçbir fakülte türünde ikinci öğretim oranı bu kadar yüksek değildir.

1998 yılında, ülke genelinde 8 yıllık eğitime geçilmesiyle, eğitim fakülteleri başta **ilköğretime öğretmen yetiştiren programları** olmak üzere yeniden şekillendirilmiştir.

- Şekil.18'de gösterilen ilişkiler içinde, ilköğretime öğretmen yetiştirmek üzere "ilköğretim bölümü" oluşturulmuş, bu bünyede, sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, ilköğretim matematik-fen-sosyal bilgiler öğretmenliği programları açılmıştır. Ayrıca ortaöğretime branş öğretmeni yetiştirmek üzere, tezsiz yüksek lisans uygulaması getirilmiştir. 2005-2006 akademik yılı itibarıyla, eğitim fakültelerinin öğretmenlik programları ve kontenjanları yeniden düzenlenmiştir. İlköğretime öğretmen yetiştiren 21 eğitim programı güncelleştirilmiştir. Güncellenen programlarda, fakültelere %25'e varan oranlarda esneklik getirilmiş, programlara, öğretmen adaylarının genel kültür yönünü güçlendirecek yeni dersler konulmuş ve genel kültür ders oranı artırılmıştır. Daha önce ilahiyat fakülteleri bünyesinde yer alan "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği" programı, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği" adı altında eğitim fakültelerine alınmıştır.



Şekil 18: 1998'de Oluşturulan Öğretmen Yetiştirme Modeli

YÖK'ün yaptığı Eğitim Fakülteleri Araştırması,¹¹² bu fakültelerin önemli sorunları olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim fakülteleri genel olarak içinde bulunduğu üniversitenin

¹¹² Bu bölümdeki değerlendirmeler, YÖK'ün Şubat 2006'da yaptığı "Eğitim Fakülteleri Araştırması ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından 2005 yılında yapılan araştırma raporundan alınmıştır

sorunlarını daha yoğun olarak yaşamaktadır. Buna paralel olarak Türkiye'de eğitim fakültelerinin olanakları arasında büyük eşitsizlikler bulunmaktadır.

- Eğitim fakültelerinde daha önce üzerinde durulduğu üzere **Öğretim Üyesi Başına Düşen Öğrenci Sayısı** genel üniversite ortalamasından yüksek iken üniversiteler arasındaki farklılıkların yüksekliği, bazı eğitim fakültelerindeki durumun daha da ağır olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin; Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 867 iken Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi'nde 12'dir. Benzer bir durum **Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayıları** ölçütünde ortaya çıkmaktadır. Örneğin bu sayı, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 190, Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi'nde 186' iken Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 15, Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi'nde 24'dür.
- Araştırma sonuçları, bu fakültelerin önemli alt yapı sorunlarıyla karşı karşıya olduğunu göstermektedir. 22 eğitim fakültesinde Fizik laboratuvarı, 20 eğitim fakültesinde Kimya laboratuvarı, 19 eğitim fakültesinde Biyoloji laboratuvarı ve 34 eğitim fakültesinde ise Yabancı Dil laboratuvarı yoktur. Bu sonuçlar bize, öğretmenlik mesleği için çok önemli olan ve uygulama gerektiren bazı derslerin bile sadece kuramsal düzeyde işlenmekte olduğunu göstermektedir.
- Benzer bir durum bilişim alt yapıları için de geçerlidir. Eğitim fakültelerinde bir bilgisayar başına düşen, ortalama öğrenci sayısı 39'dur. Bu oran; İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 169, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 166, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 97 iken, bu oran ODTÜ Eğitim Fakültesi'nde 18, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 11'dir. Öteyandan, eğitim fakültelerinin öğretim elemanlarının %61'i odalarından internete bağlanamamakta ve bilgisayar kullanamamaktadırlar.
- Eğitim fakültelerinin öğretim üyesi sayısının yetersiz, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının fazla ve fiziksel olanakların kısıtlı olmasına karşın, 47 eğitim fakültesinde ikinci öğretim uygulaması yapıldığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının % 61'inden fazlası haftada 21 ve daha fazla saat derse girmektedir.
- Öğretim elemanlarının yarıdan fazlası akademik kurulların işlevsel çalışmadığını, üçte biri fakültelerinde alınan kararlara katılmadığını belirtmektedir. Öğretim elemanlarının üçte birinden daha azı fakültelerindeki iletişimin açık ve anlaşılır olmadığını, fakültede 'Biz' duygusunun olmadığını, yaklaşık üçte ikisi, fakültelerinde çalışma isteği uyandıran bir atmosferin olmadığını, meslektaşları ile aralarında çatışmalar bulunduğunu belirtmektedirler.
- Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, Öğretmen Yetiştirme Programının, adayların duyuşsal hedefleri gerçekleştirmesine yönelik olmadığını düşünmektedir. Öğrencilerin kültürel farklılıklara karşı kabullenme sınırının düşüklüğüne, kentli değerleri içselleştirememiş olmalarına dikkati çekilmektedir. Bu eksikliklerin öğretmenlik mesleği açısından çok kritik öneme sahip olduğu açıktır. Öğretim elemanlarının çoğunluğu, nitelikli öğretmen yetiştirme istenilen düzeyde gerçekleşmediği görüşündedir.
- Eğitim Fakültelerinin ortaya koyduğu ürünün nesnel bir değerlendirmesini yapabilecek araştırma sonuçlarına sahip değiliz. Ama ÖSYM tarafından gerçekleştirilen KPSS sonuçları bu konuda bize bazı ip uçları vermektedir. Öğretmen adayları KPSS'de 60 soruluk Genel Yetenek Sınavında ortalama 36,990, 60 soruluk Genel Kültür Sınavında ortalama 34,465, 120 soruluk Eğitim Bilimleri sınavında

ortalama 84,064 puan almışlardır. En düşük puanın genel kültür sorularında olması da düşündürücüdür.

Önemli sorunları olmasına karşın, son yıllarda öğretmen yetiştiren programlara yerleştirilen öğrencilerin ÖSS sonuçlarındaki yüzdelerdeki dilimleri, sürekli yükselme eğilimindedir. Pek çok üniversitede, eğitim fakültesini kazanan öğrencilerin giriş puanları, bazı gözde fakültelerle rekabet eder hale gelmiştir. Girdi kalitesindeki bu gelişme, gelecek için oldukça ümit vericidir.

Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri mesleki ve teknik ortaöğretime öğretmen yetiştirmektedir.¹¹³ Bu fakültelerinin bazı temel göstergelerinin gelişimine ilişkin bilgiler Tablo 41'de verilmektedir.

Tablo 41: Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri, Fakülte, Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları

Fakülte Adı	Fakülte sayısı	Öğrenci sayısı	Öğretim elemanı	Öğrenci/ Öğr. elemanı
Teknik Eğitim*	19	28.097	841	33
Mesleki Eğitim	2	7.549	218	34.6
Ticaret ve Turizm Eğitim	1	1.641	62	26.5
Endüstriyel Sanatlar Eğitimi	1	1.304	63	21
Toplam	23	38.591	1.184	32.6

* 3 Fakülte öğrenci almamaktadır.

Kaynak: 2005-2006 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri.ÖSYM

1983 yılında, mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştiren, 1 Mesleki Eğitim, 3 Teknik Eğitim Fakültesi olmak üzere toplam 4 fakülte bulunmaktaydı. 23 yılda, mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin sayısı, 4' den 23'e yükselmiştir. Belli bir plana dayanmadan açılan bu fakültelerin eğitim kalitelerinde, zaman içinde nitelik kayıpları ortaya çıkması yanısıra, mezunları da istihdam sorunlarıyla karşılaşmışlardır.

Mevcut fakülte sisteminin yapısı, kapasitesi ve mezunlarının iş dünyasında karşılaştıkları sorunlar ve çözümleri konusundaki tartışmalar bu fakültelerin sayılarının artmaya başlamasıyla giderek artmakta ve aşağıdaki dört temel konu üzerinde yoğunlaşmaktadır.

1. Teknik öğretmen olarak yetiştirilen ve sayıları giderek artan mezunların karşılaştıkları istihdam sorunu,
2. Öğretmen olarak istihdam edilemeyen mezunların sektörlerde çalışabilmeleri için tanımlanmış bir unvan, yetki ve sorumluluklarının bulunmaması,
3. AB ülkelerindeki yükseköğretim kurumlarında teknik eğitim fakülteleri ile eşdeğer herhangi bir yüksek öğretim kurumunun bulunmaması nedeniyle öğrenci ve öğretim elemanı değişim programlarının uygulanamaması,
4. Teknik eğitim fakültelerinin, mevcut yapıları ile uluslararası kuruluşlar tarafından akredite edilememesi ve bu fakültelerden diploma alanların, gelişmiş ülkeler ve AB ülkelerinde diploma denkliğinin bulunmaması.

¹¹³ Bu bölümün hazırlanmasında, Prof.Dr.İsmail Coşkun'un konu ile ilgili bilgi notundan yararlanılmıştır.

Teknik eğitim fakültelerinin mezunlarının önemli bir bölümü eğitim sektörü dışında çalışmaktadır. MEB, bu fakülte mezunları için önemli bir işveren konumunda olmasına karşın, 1990'lı yıllardan başlayarak istihdam edilenlerin sayısı giderek azalmış ve son yıllarda %5'lerin altına düşmüştür. İstihdam konusunda daha da çarpıcı bir durum ise, KPSS 2005'de elektrik öğretmenliğinde başvuran 1669 adaydan 2006 yılında yalnız 19'u atanmış olmasıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından istihdam edilmediği için, sektörlerde çalışmak zorunda kalan teknik öğretmenlerin, teknisyen, tekniker ve mühendis hiyerarşik zincirinin neresinde konumlandırılmasına ilişkin hiçbir yasal düzenleme yoktur. Ayrıca teknik öğretmenlerin özlük haklarının, hangi unvan/statü çerçevesinde tanımlanabileceği belirsizdir. Bu fakültelerden mezun olanlardan MEB tarafından öğretmen olarak istihdam edilmeyenlerin sektörlerde istihdam edilmeleri durumunda ise çok büyük zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu durum, mesleki ve teknik öğretime olan ilgiyi azalttığından, gelen öğrenci niteliğinde önemli bir düşüş gözlenmektedir. Öteyandan bu durum, mevcut öğrencilerde de belirgin bir moral kaybına, motivasyon düşüşüne ve gelecekte ümitsizliğe neden olmakta, mezunlarda ise hayal kırıklıklarına ve sosyal problemlere dönüşmektedir.

Türkiye'nin Yükseköğretim Sisteminin Araştırma İşlevi Bakımından Performansı

Günümüzde bir yükseköğretim kuruluşuna toplumda saygınlık kazandıran, onu toplumun umudu haline getiren en önemli işlevinin araştırma ve geliştirme faaliyetleri olduğu söylenebilir. Ondan dünya bilimine katkı sağlaması, içinde bulunduğu toplumun dünyada yarışabilirliğini sağlayacak ve sürdürülebilecek yeniliklerle (innovation) donatılmasına katkıda bulunması beklenmektedir. Bu işlev yükseköğretim kurumlarının yaratıcı yüzünü oluşturmaktadır.

Bir ülkede yükseköğretiminin araştırma başarısı sadece yükseköğretim kurumlarındaki gelişmelerle açıklanamaz. O ülkedeki bilimsel ve teknolojik araştırma kurumlarının niteliği, AR-GE'ye ayrılan kaynakların büyüklüğü, araştırma yönetiminde biriken deneyim, tam zamanlı araştırmacı sayıları, ekonomi çevrelerinin ve siyasetin AR-GE talepleri gibi çok sayıda değişkene bağlıdır. Bu nedenle, **bu alanda başarı için "ulusal yenilik sistemleri"nin oluşturulmasına öncelik verilmeye başlanmıştır.** Doğal olarak bu sistemler içinde üniversiteler kritik bir rol oynamaktadır.

Türkiye, 2003 yılında Gayri Safi Yurtiçi Hasılasının % 0.66'sını AR-GE'ye ayırmıştır. Bu oran aynı yıl İsveç'te % 3,76, Kore'de % 2,82, Japonya'da % 2,8, ABD'de % 2,62, Fransa'da % 2,25, Pakistan'da % 0,92, Ürdün'de % 0,26, Mısır'da % 0,22 dir. **Türkiye 2005 yılında sözkonusu oranı % 0,79'a çıkarmıştır.** Türkiye, AB'ye üyelik süreci içinde Avrupa Araştırma Alanı'nın önemli bir parçası olmayı amaçladığı için, GSYİH'dan AR-GE'ye ayırdığı payı belli bir süreç içinde % 2'nin üstüne çıkaracaktır. Ama Türkiye bu düzeyde bir AR-GE harcaması yapmaya karar verse de, bu miktardaki bir harcamayı araştırma personeli sayısındaki darboğaz dolayısıyla gerçekleştiremeyecektir.

OECD standartlarına göre, **Türkiye'nin tam zaman eşdeğeri araştırma geliştirme personeli¹¹⁴ sayısı 2002 yılında 28.964'dür.** Aynı yıl için bu sayı Almanya'da 480.000, Danimarka'da 42.406, İtalya'da 164.023, Polonya'da 76.204, Yunanistan'da 60.226 (2001 yılı) olarak hesaplanmıştır. 2002'de bin çalışan nüfus başına araştırma ve geliştirme personeli sayısı Almanya'da 12, Danimarka'da 15,2, İtalya'da 6,8, Polonya'da 5,1, Yunanistan'da

¹¹⁴ Frascati Kılavuzu Araştırma ve Deneysel Geliştirme Taramaları İçin Önerilen Standart Uygulama, OECD,2002, (TÜBİTAK.2006) s.98-99.

(2001 yılı) 7,7 iken, Türkiye'de 1,4 idi. Türkiye'nin ve üniversitelerinin araştırma performansını değerlendirirken bu durumu gözönünde tutmak gerekir.

Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu 10 Mart 2005 tarihindeki toplantısında **Bilim ve Teknoloji Politikaları Uygulama Planı (2005-2010)**'nı kabul etmiştir. Bu planda, **Türkiye'nin AR-GE harcamalarının GSYİH'sinin % 2 sine, tamzaman eşdeğeri bilim insanı sayısının ise 40.000'ne çıkarılması kabul edilmiştir.**

Genel olarak yükseköğretimin özellikle de üniversitelerin araştırma işlevlerinin değerlendirilmesinde genellikle iki ölçüt kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi lisansüstü (özellikle doktora) öğrenci ve mezun sayıları, ikincisi ise, Science Citation Index (SCI) , Social Science Citation Index (SSCI) ve Arts and Humanities Citation Index (AHCI) gibi uluslararası atıf endekslerinde yayımlanan makale sayılarıdır. Bu ölçütler üniversitelerin salt akademik performansları için önemli olmakla birlikte, üniversitelerden beklenen, içinde bulunduğu toplumun yenilik süreçlerine ve yerel bilginin gelişmesine katkı sağlama işlevlerini ölçmek bakımından yetersizdir. **Bu yetersizliğin, yerel gelişmeye katkıda bulunabilecek araştırma faaliyetlerinin yükseköğretim camiası içinde önemsizleştirilmesine neden olmak gibi bir sonucu olmaktadır.**

Bu ölçütlerden birincisinin, yani lisansüstü programlardan mezun olanların sayılarının son 10 yıldaki gelişimi Tablo 42' de gösterilmiştir.

Tablo 42: Y. Lisans, Doktora ve Tıpta Uzmanlık Programlarından Mezun Olan Öğrenci Sayıları, 1993-2004

Yıllar	Yükseklisans	Doktora	Tıpta Uzmanlık
1993-1994	5057	1466	1460
1994-1995	5419	1623	905
1995-1996	8070	2104	2073
1996-1997	7539	1879	2302
1997-1998	8329	2364	2323
1998-1999	8518	2577	2116
1999-2000	7943	2214	2263
2000-2001	9556	1985	2588
2001-2002	13719	2472	2558
2002-2003	16433	2815	2408
2003-2004	21850	2680	2939

Kaynak: ÖSYM Verileri

Yukarıdaki tablodan görüleceği üzere, son on yılda yüksek lisans mezunlarının sayısında yaklaşık dört kat, doktora ve tıpta uzmanlık derecelerini alanların sayısında ise 2 kat artış gözlenmiştir. Bu artışa karşın, özellikle **doktora mezunlarının sayısı ülkemizin öğretim üyesi ve araştırmacı açığını kapatmaktan çok uzaktır.**

Uluslararası atıf endekslerince taranan dergilerde yayımlanan Türkiye kaynaklı yayın sayıları ile ülkemizin bu yayınlar itibarıyla dünya sıralamasındaki yerinin yıllara göre değişimi Tablo 43'de gösterilmiştir.

Bu Tablo'dan görüleceği üzere, son 20 yılda fen bilimleri (temel, mühendislik, sağlık, tarım, orman, hayvancılık) alanında **yayın sayımız 20 yılda 30 kat artış göstermiş ve Türkiye bu dalda Dünya sıralamasında 43. sıradan 20. sıraya yükselme başarısını göstermiştir. Bu gelişmede, Türkiye'nin**

bu göstergeye çok önem vererek üniversitelerde atama ve yükseltmeleri bu alandaki performansa bağlamasının ve bu tür yayınları ödüllendirmesinin büyük katkısı olmuştur.

Tablo 43: Değişik Atıf Endekslerinde Yayınlanan Türkiye Kaynaklı Bilimsel Yayın Sayıları

Atıf Endeksi	1985		2000		2001		2002		2003		2004	
	Sayı	Sıra	Sayı	Sıra	Sayı	Sıra	Sayı	Sıra	Sayı	Sıra	Sayı	Sıra
SCI	493	43	6.074	25	7.592	22	9.303	22	12.160	22	13.773	20
SSCI	31	47	246	**	276	**	326	**	528	**	527	27
AHCI	8	42	39	**	21	**	35	**	74	**	71	34
TOPLAM	532		6.359		7.889		9.664		12.762		14.371	

Kaynak: YÖK: Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu, Ankara, Kasım.2005,s.109.

1985 yılında her üç endeks açısından dünya sıralamasında Türkiye'nin konumu aynıdır. Fen Bilimleri Atıf Endeksi'nde (SCI) Türkiye'nin sırasını yükseltmesi diğer endekslere kıyasla daha hızlı olmuştur. 1985 yılında 43. sırasındaki yerini 1998'de 27. sıraya, 2004'de ise 20. sıraya yükseltmiştir. Sosyal Bilimler Atıf Endeksinde 1985 yılında 47. olan sırasını 1998'de 33. sıraya, 2004 yılında 27 sıraya çıkarmıştır. Sanat ve Beşeri Bilimler Atıf Endeksinde 1985'de 42. olan sırasını 1998'de 29. sıraya yükseltmiş, ancak 2004 yılında yeniden 34. sıraya gerilemiştir. Türkiye'nin Sanat ve Beşeri Bilimler Endeksince taranan dergilerdeki yayın sayısında ise bir gerileme görülmektedir.¹¹⁵

Fen bilimleri alanında, SCI kapsamında 2004 yılında yayınlanan yaklaşık bir milyon makaleye Türkiye'nin katkısı % 1,30 olmuştur. Bu yılda Türkiye'nin katkısı SSCI kapsamında yayınlanan yaklaşık 132.225 makaleye % 0,40; AHCI kapsamında yayınlanan 36.854 makaleye ise % 0,12 oranında katkısı olmuştur. Türkiye kaynaklı makalelerin % 98,2 si üniversitelerimiz, sadece % 1,8'i diğer kamu ve özel sektör kuruluşlarındaki araştırmacılar tarafından yayınlanmıştır. Atıf endekslerinde Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin SCI deki paylarının SSCI ve AHCI'deki paylarından yüksek olması genel bir eğilimdir. 2002 SCI 'de ABD payı % 39 iken, 2002'de SSCI 'de % 63, AHCI'de % 53,71 olmuştur. Bu farklılaşmayı son iki alanda yayın yapmanın yabancı dil bilgisinden daha çok etkilenmesiyle açıklamak olanaklıdır.

Türkiye'nin dış yayın performansının bilim alanları arasındaki farklılaşmasını göstermek amacıyla Tablo 44 hazırlanmıştır. Bu tabloda beş yıllık dönemde, her alanda Türkiye kökenli yayınların dünya yayınlarının ne kadarını oluşturduğu verilmektedir. Alanlar itibariyle önemli farklılaşmalar bulunmaktadır. Tabii bu farklılaşmalar her alanın Türkiye'deki gelişme tarihiyle ve gelişme modeliyle yakından ilişkilidir.

Genelde Türkiye'nin yayın performansında sayı bakımından bir artış yaşanırken, bu yayınların aldığı atıf sayısında belli bir gerileme görülmektedir. 1997-2002 yılları arasında dünyadaki yayın sayısının % 0,69'u Türkiye'den kaynaklanırken, Türkiye'nin toplam atıf sayısı içindeki payı % 0,49 olmuştur . Bilimsel yayınlar içinde “%1 en yüksek atıf alan yayınlar” yüksek atıf alanlar diye ayrı bir kategori oluşturmaktadır. Türkiye kökenli yayınların yüksek atıf alan yayınlar arasındaki payı ise % 0,12 olmuştur. Yayın başına atıf

¹¹⁵ Arda Denkel ve Diğerleri: *Türkiye'de Sosyal Bilimlerin Uluslar arası Yayın Performansı*, Türkiye Bilimler Akademisi, Ankara, Eylül 1999,s.3-5.

ortalaması dünyada 6,04 iken Türkiye kaynaklı yayımlar için bu oran 4,21 düzeyinde kalmaktadır.¹¹⁶

Ek.21'de uluslararası atıf endekslerince taranan dergilerde yayınlanan Türkiye kaynaklı yayın sayıları ve bunlara yapılan atıflardaki gelişmeler şekillerle verilmiştir. Bunlardan Şekil.1'de Türkiye'nin toplam alanlardaki (SCI, SSCI ve A&HCI) yayın sayılarındaki artışlar verilmektedir. Bu sayılarda sürekli ve hızlanan bir artış gözlenmektedir. Şekil.2'de bu yayınlara yapılan toplam atıfların değişmesi gösterilmektedir. Şekil.3'de ise yayın başına yapılan atıf sayısındaki gelişmeler verilmektedir. Şekil.2 ve Şekil.3'de 2001 yılından sonra atıf sayılarında görülen düşmeleri, bunların yayınlanmasından sonra kısa bir süre geçtiği için, normal karşılamak gerekir. Öte yandan bu şekillerde 1997 sonrasında da atıf sayılarında bir düşme görülmektedir. Sosyal Bilim alanındaki (SSCI) yayınlardaki yıllık

Tablo 44:Türkiye'nin Atıf Endekslerince Taranan Dergilerdeki Yayın Sayılarının Alanlar Arası Farklılaşması

Alanlar	Yıllar	Makale Sayısı	Toplam Makale	Makale %
Klinik Tıp	2001-05	20.056	932.747	2,15
Tarım.Bil.	2001-05	1.832	93.055	1,97
Farmakoloji	2001-05	1.283	84.432	1,52
Mühendislik	2001-05	4.800	320.993	1,50
Ekoloji/Çevre	2001-05	1.537	108.693	1,41
Malzeme Bil.	2001-05	1.913	154.757	1.20
Bitki&Hayvan Bilimleri	2001-05	2.863	238.089	1.09
Kimya	2001-05	6.113	558.506	1,04
Yerbilimleri	2001-05	1.224	117.492	0.87
Ekonomi& İşletme	2001-05	506	58.430	0,77
Biyoloji& Byokimya	2001-05	2.239	291.678	0,76
Nörobilimler	2001-05	1.140	150.988	0,73
Bilgisayar Bil.	2001-05	378	52.128	0,69
Fizik	2001-05	3.433	497.309	0,64
Matematik	2001-05	516	80.709	0,57
Mikrobiyoloji	2001-05	497	87.281	0,55
Psikoloji/ Psikiyatri	2001-05	576	103.950	0,51
Disiplinlerarası	2001-05	305	59.408	0,49
Uzay Bilimleri	2001-05	241	49.102	0,46
Moleküler Biyoloji	2001-05	511	111.869	0,45
Eğitim	2001-05	62	13.882	0,44
İmmünoloji	2001-05	280	63.620	0,42
Sosyal Bilimler	2001-05	528	125.075	0,03
Hukuk	2001-05	3	9.672	

gelişmeler Şekil 4,5 ve 6'da, Sanat ve Beşeri Bilimlerdeki (A&HCI) gelişmeler Şekil 7,8 ve 9'da verilmektedir. Bu eğrilerde yıllık dalgalanmalar yüksek olduğu için, 5 yıllık toplam değerler kullanılarak, Şekil.10 ile Şekil.15 arasındaki grafikler çizilmiştir. Bu grafiklere bakıldığında, Sanat ve Beşeri Bilimler alanında, yayın sayılarında bir düşme görülmektedir. Her iki alanda yayın başına atıflarda, bir düşme vardır.

¹¹⁶ Çağatay Özdemir vd.:Age,s.24.

Bilimsel yayın sayısı açısından Türkiye'nin AB üyesi ve aday olan ülkelerle karşılaştırılması Tablo 45' de verilmiştir. Yayın sayıları bakımından yapılan karşılaştırmada, Türkiye 27 ülke arasında 10. sırada bulunmaktadır. Bu karşılaştırmayı milyon kişi başına düşen yayın sayısına göre yaptığımızda ise, Türkiye'nin ancak 24. sırada yer alabildiği görülmektedir. Bu ölçüt dikkate alındığında Türkiye'ye göre İsveç'in 12 kat, Almanya'nın 4,5 kat, Yunanistan'ın 3,5 kat daha fazla yayın yaptığı görülmektedir. Bu göstergeyi Türkiye'de araştırmacıların verimsizliğinin bir göstergesi olarak yorumlamak haksızlık olur. Bu ülkelerin araştırma ve geliştirmede çalışanlarının sayısı çok farklıdır. OECD'nin verdiği tüm tam zaman eşdeğeri A/G personeli başına yayın sayısı ile karşılaştırmak daha doğru olur.

TÜBA'nın yaptığı bir çalışmada, Türkiye için 1996-1999 yılları arasında tam zaman eşdeğeri araştırma ve geliştirme personeli başına 0.80 yayın hesap edilmiştir. Aynı sayı İsviçre'de 0,96, Birleşik Krallık'da 0,89, İsveç'te 0.85, İtalya'da 0,78, Fransa'da 0,54, Almanya'da 0.50, Polonya'da 0.37, Romanya'da 0.10 olarak belirlenmiştir.¹¹⁷ Son yıllara ilişkin hesaplamalar yapıldığında, Türkiye'nin araştırmacı başına yaptığı yayın sayısının daha da yükseldiği görülecektir.

Tablo 45: Türkiye ile Avrupa Birliği Üyesi ve Adayı Ülkelerin Bilimsel Yayın Sayılarına Göre Karşılaştırılması

AB Ülkeleri	2003 Makale Sayısı	Nüfus (bin)	Milyon Kişi Başına Düşen Makale Sayısı	AB'ye Yeni üye Olan Ülkeler ve AB'ye aday olan ülkeler	2003 Makale Sayısı	Nüfus (bin)	Milyon Kişi Başına Düşen Makale Sayısı
İsveç	14.122	8.878	1591	Slovenya	1.749	1.935	904
Danimarka	8.248	5.384	1532	Çek Cumhuriyeti	5.173	10.249	505
Finlandiya	7.731	5.190	1489	Estonya	694	1.380	503
Hollanda	20.432	16.150	1265	Macaristan	4.230	10.045	421
İrlanda	4.882	4.015	1216	Slovakya	1.978	5.431	364
İngiltere	72.214	60.094	1202	Polonya	12.998	38.622	337
Belçika	11.369	18.289	1105	Kıbrıs Rum Kesimi	204	700	291
Almanya	66.273	82.398	804	Bulgaristan	1.586	7.537	210
Fransa	47.725	60.180	793	TÜRKİYE	12.229	68.109	180
İspanya	26.758	40.217	665	Malta	51	390	131
Yunanistan	6.625	10.665	621	Litvanya	343	3.490	98
İtalya	35.852	57.998	618	Romanya	2.171	22.271	98
Portekiz	4.864	10.102	481				
Avusturya	7.957	19.731	403				
Lüksemburg	165	440	375				

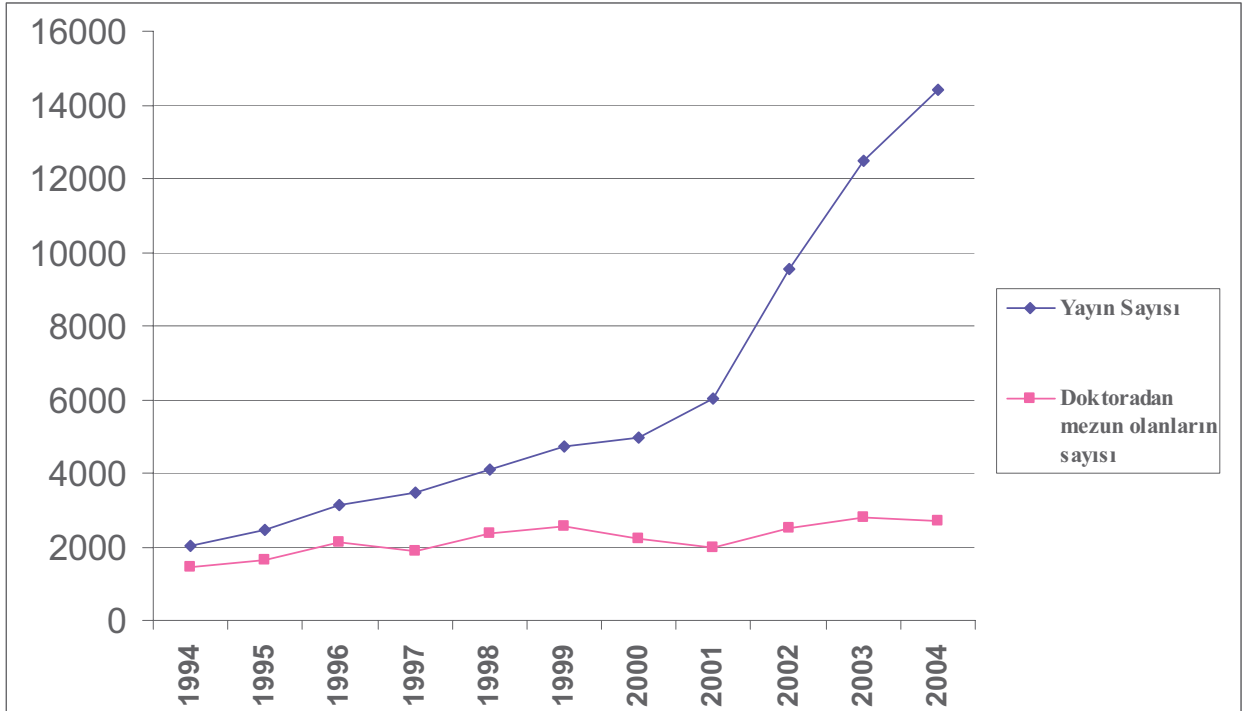
Kaynak: YÖK, Türkiye Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu, Kasım.2005, s.116.

Türkiye'nin özellikle 1990'lı yıllardan başlayarak akademik atama ve yükseltmeleri dış yayınlarla ilişkilendirmesinin ve dış yayınları özel biçimde özendirilmesinin etkili olduğu anlaşılmaktadır. **Öte yandan, araştırmacı başına yayın sayısı açısından kayda değer bir başarı sağlandığı görülmektedir. Dış yayın teşvik politikalarında nicelikten çok nitelik üzerinde durma zamanının geldiği anlaşılmaktadır.** Bu bakımdan TÜBA'nın hazırladığı Şekil 19 ilham vericidir.

¹¹⁷ TÜBA: Agr,s.13.

Şekil 19, 1993-94 ders yılından itibaren yayın sayısında, özellikle 2001 yılından sonra diklenen bir artış görülmesine karşın, doktora derecesi alanların sayısını gösteren eğri büyük ölçüde yatay bir seyir izlemektedir. **Üniversiteler yayın üretimine ağırlık verirken doktora derecesi üretimini artıramamışlardır.** Türkiye'nin bu tarihten sonra yayın sayısını artırabilmesi ve yayın kalitesini geliştirebilmesi için doktora sayısındaki artışı hızlandırması gerekecektir. Doktora derecesi sayısındaki köklü bir artış yalnız yükseköğretim sisteminin öğretim üyesi gereksinmesini karşılamayacak, aynı zamanda da araştırma geliştirme personeli açığını kapatacağı için, GSYİH'dan bu amaçla ayrılan payın artırılmasını da olanaklı kılacaktır. Araştırma kültürünün derinleşmediği bir yerde yayın sayısının artması çok anlam taşımayacaktır.

AR-GE'ye ayrılan kaynakların hızla artırılması sadece kamu kaynaklarıyla karşılanamaz. **Sanayi kesiminin AR-GE payının artık hızla artması gerektiği açıkça görülmektedir.** AR-GE harcamalarında sanayi payı Türkiye'de yaklaşık % 40 iken, gelişmiş Avrupa ülkelerinde bu oran % 60-70 dolaylarındadır. Artan kaynakların verimli bir şekilde kullanılabilmesi için, öncelikle yetişmiş araştırmacı sayısının artırılması gerekir. Türkiye'de bin çalışan kişi başına araştırmacı sayısı 1,1 iken AB ülkeleri ortalaması 5,8, ABD'de ise 8,6 dır. **Ulusal Bilim ve Teknoloji Belgesi'nde Türkiye'de bu sayının 2013 yılında 6'ya çıkarılarak çok yüksek bir sıçrama yapması öngörülmüştür. Yine aynı belgede, 2023 yılına kadar öğretim üyesi sayısının 150.000'ne çıkarılması hedeflenmiştir.** Daha önce de belirtildiği üzere yılda sadece 2-3 bin doktoralı eleman yetiştirerek Türkiye'nin bilim adamı ve araştırmacı açığını kapatması olanaklı değildir.



Kaynak: TUBA: Doktora Eğitimi Üzerine Görüşler.2006

Şekil.19: Doktora Derecesi ve Uluslararası Yayın Sayısındaki Gelişmeler

Tablo 46: 2004 Yılında Uluslararası Endeksli Dergilerde Yapılan Yayın ve Öğretim Üyesi Başına Düşen Yayın Sayıları

	ÜNİVERSİTE ADI	SCI+SSCI+AHCI Yayın	Öğr.Üye.Say. Başına Yayın
1	BİLKENT ÜNİVERSİTESİ	296	1,21
2	GEBZE YÜKSEK TEKNOLOJİ ENSTİTÜSÜ	114	1,19
3	KOÇ ÜNİVERSİTESİ	112	0,97
4	BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ	315	0,89
5	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	608	0,86
6	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ	231	0,84
7	İZMİR YÜKSEK TEKNOLOJİ ENSTİTÜSÜ	74	0,76
8	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	174	0,75
9	TRAKYA ÜNİVERSİTESİ	338	0,74
10	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	960	0,73
11	ATILIM ÜNİVERSİTESİ	52	0,72
12	MERSİN ÜNİVERSİTESİ	234	0,72
13	FIRAT ÜNİVERSİTESİ	382	0,71
14	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ	338	0,70
15	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ	72	0,70
16	YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ	249	0,69
17	GAZİOSMAN PAŞA ÜNİVERSİTESİ	109	0,64
18	İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	557	0,64
19	FATİH ÜNİVERSİTESİ	54	0,63
20	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ	150	0,62
21	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	246	0,61
22	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	277	0,58
23	K.MARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ	111	0,57
24	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ	135	0,56
25	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ	332	0,56
26	SABANCI ÜNİVERSİTESİ	64	0,54
27	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ	190	0,51
28	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	478	0,51
29	ZONGULDAK KARAEMLAS ÜNİVERSİTESİ	140	0,50
30	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	1029	0,49
31	ANKARA ÜNİVERSİTESİ	771	0,48
32	HARRAN ÜNİVERSİTESİ	119	0,47
33	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ	357	0,47
34	CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ	171	0,45
35	DOĞUŞ ÜNİVERSİTESİ	18	0,44
36	EGE ÜNİVERSİTESİ	546	0,44
37	SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ	233	0,43
38	KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	225	0,41
39	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ	325	0,41
40	MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ	89	0,41
41	DİCLE ÜNİVERSİTESİ	161	0,40
42	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ	66	0,40
43	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ	132	0,39
44	IŞIK ÜNİVERSİTESİ	16	0,39
45	MALTEPE ÜNİVERSİTESİ	21	0,38
46	YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ	53	0,37
47	ÇANKAYA ÜNİVERSİTESİ	27	0,37
48	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	199	0,37
49	MARMARA ÜNİVERSİTESİ	297	0,36
50	GAZİ ÜNİVERSİTESİ	553	0,36
51	ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ	110	0,36

Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi

52	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	382	035
53	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ	78	0,32
54	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ	126	0,32
55	CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ	108	0,31
56	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	229	0,31
57	DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ	49	0,31
58	KADİR HAS ÜNİVERSİTESİ	17	0,31
59	OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ	135	0,30
60	TOBB EKONOMİ VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ	5	0,29
61	NİĞDE ÜNİVERSİTESİ	57	0,28
62	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	114	0,26
63	ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ	84	0,25
64	MUĞLA ÜNİVERSİTESİ	37	0,21
65	BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ	9	0,17
66	BEYKENT ÜNİVERSİTESİ	7	0,15
67	GALATASARAY ÜNİVERSİTESİ	11	0,13
68	İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ	12	0,11
69	İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ	8	0,08
70	İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ	2	0,06
71	HALIÇ ÜNİVERSİTESİ	3	0,05
72	ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ	1	0,05
73	UFUK ÜNİVERSİTESİ	1	0,05
74	MİMAR SİNAN ÜNİVERSİTESİ	2	0,01
75	İZMİR EKONOMİ ÜNİVERSİTESİ	0	0,00
76	OKAN ÜNİVERSİTESİ	0	0,00
77	YAŞAR ÜNİVERSİTESİ	0	0,00
Türkiye Toplamı		14387	0,49

(Öğretim Üyesi sayıları ÖSYM 2003-2004 yılı Yükseköğretim İstatistikleri kitabından alınmıştır. Hesaplama sadece tam makaleler "full articles" dikkate alınmıştır.)

2004 yılında Türkiye kaynaklı makalelerin % 98,2'sinin üniversiteler, sadece % 1,8'inin diğer kamu ve özel sektör kuruluşları tarafından yayınlanmış olması faaliyetlerinin üniversitelere odaklanmış olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. bulunmaktadır.

Üniversiteler arasında da araştırma performansı bakımından önemli bir farklılaşma bulunmaktadır. Bu farklılaşmayı ortaya koyabilmek için, öğretim üyesi başına düşen yayın sayılarını veren Tablo 46 hazırlanmıştır. Bu tabloyu yorumlarken tam zaman eş değeri öğretim üyeleri sayıları alınmamıştır. Eğer öğretim üyelerinin ders yükleri göz önüne alınarak tam zaman eşdeğeri araştırma personeli sayıları hesaplanabilmiş olsaydı kişi başına yayın sayıları daha yüksek bulunacaktı.

Tablo 46, 2004 yılında üç büyük kent dışındaki üniversitelerinin toplam yayın sayısının 7.045, üç büyük kent üniversitelerinin yayın sayısının ise 7.342 olduğunu göstermektedir. 2005 yılında üç büyük kentteki devlet üniversitelerinin öğretim üyesi başına yayın sayısı 0,56 olurken, bu oran üç büyük kent dışındaki devlet üniversitelerinde de 0,56 olmuştur. Bu tablo içinde vakıf üniversitelerinin yayın performansı bakımından ikili bir dağılım kendisini göstermektedir. Vakıf üniversitelerinin finans kaynaklarını incelerken gördüğümüz ikili yapı yayın performansında da kendisini göstermektedir. Genellikle bütçesini öğrenci harçlarına hapsetmeyen vakıf üniversitelerinin yayın performansı yüksek iken, bütçesini genişletemeyen vakıf üniversitelerinin yayın performansı düşük olmaktadır. Değişik atıf endekslerinde yayınlanan Türkiye kaynaklı yayın sayısı sıralamasında, 77 üniversite arasında, öğretim elemanı başına düşen yayın sayısı ölçütüne göre ilk 10 üniversitenin 5'ini vakıf üniversiteleri oluşturmaktadır. Toplam yayın sıralamasında ise vakıf üniversiteleri ilk 15 içinde yalnız 1

üniversite ile yer alabilmektedir.¹¹⁸ Ancak, birinci tür vakıf üniversitelerinin araştırma faaliyetlerindeki başarılarının yanında 77 üniversite arasında son 20 üniversitenin, kişi başına yayın sıralamasında 13'ünü, toplam yayın sıralamasında 17'sini vakıf üniversiteleri oluşturmaktadır.

Araştırma faaliyetlerinin niteliği konusunda yeterli bilgi bulunmamaktadır. Bu konuda iki saptama yapılabilir. Bunlardan birincisi yayınların sayısındaki artışa karşın bu yayınların etki faktörlerinde benzer bir gelişmenin yaşanmamasıdır, Bk. (Ek.21). Belki bundan da önemli olan bir başka nitelik ölçütü **araştırmaların ne kadarının ürüne dönüştürüldüğüdür**. Ne yazık ki bu konuda da istatistiksel verilere sahip değiliz.

Türkiye'nin Yükseköğretim Sisteminin Kamuda Sağladığı Güven ve Sunduğu Kamu Hizmeti Açısından Performansı

Türkiye'de ve hatta dünyada yükseköğretim kurumlarının performansının değerlendirilmesinde hep ilk iki işlevi olarak öğretim ve araştırma üzerinde durulmaktadır. Bu nedenle de bu üçüncü işlev için sistematik bilgi toplanmamaktadır. Oysa yükseköğretim kurumları pek çok alanda kamu hizmeti üretmektedir. Bu işleve yönelik bilgi toplanmayınca uygulamanın nesnel bir değerlendirilmesini yapmak ve bu faaliyetleri yönlendirecek politikalar geliştirmek zorlaşmaktadır.

Daha önce de üzerinde durduğumuz gibi, Türkiye'de değişik nedenlerle ve siyasal etkileşme mekanizmalarıyla, yükseköğretim kurumlarının ülke mekanının hemen hemen tümünü kapsayacak şekilde yaygınlaştırılması gerçekleşmektedir. Bu yaygınlaştırma olgusunu verilecek öğretimin ve gerçekleştirilecek araştırmanın kalitesi kaygılarıyla açıklamak olanağı yoktur. Böyle bir yaygınlaştırmayı rasyonel kılacak olan ancak yerel etkileri, sunacağı kamusal hizmetler ve yerel kalkınmaya katkıları olabilecektir. Tabii ki sistematik bilgilerin toplanmamış olması, bu tür etkileri görmezden gelmenin gerekçesini oluşturamaz. Bu konuda önce örnek çalışmalardan başlayarak, daha sonra sistematik bilgi toplanmasının gerekliliği ortadadır. Bu tür bir bilgilenme daha rasyonel politikaların geliştirilmesini kolaylaştıracaktır.

Böyle bir bilgi ve araştırma eksikliği, büyük kentlerin dışında kurulan üniversitelerin kurulduğu illerin yaşamına önemli bir katkı yaptığını, üniversitelerin çevreyle kurduğu ilişki ağı içinde, kentte yaşayanların üniversite kurulmasaydı kabul etmeyeceği bir çok yeniliği kolayca benimsediğini belirtmemizi engellemelidir.

Tablo.47: Üniversite'nin Türkiye'de Değişik Kurumlara Duyulan Güven Skalasındaki Yeri

Kurumlar	Güv.Düzeyi 2000	Güv.Düzeyi 2004	Kurumlar	Güv.Düzeyi 2000	Güv.Düzeyi 2004
Silahlı Kuvvetler	7,7	8,2	Sendikalar	4,5	4,8
AKUT	7,6		Belediyeler	4,4	5,2
Üniversiteler	5,6	6,6	Kızılay	4,4	
İlk ve Orta Eğitim	5,4	6,8	Gazeteler	4,0	4,8
Muhtarlıklar	5,3	5,7	Merkezi Yönetim	3,9	6,2
Polis	5,0	6,1	TBMM	3,2	6,1
Mahkemeler/Hukuk	5,0	6,4	Siyasi Partiler	2,1	3,8

Güven Skalası: Hiç Güvenmiyor (0) ile Tam Güveniyor (10) arasında değerler almaktadır.

Kaynak: F.Adaman, A.Çarkoğlu, B.Şenatalar: Türkiye'de Yolsuzluğun Nedenleri Araştırması TESEV,2001, F.Adaman, A.Çarkoğlu, B.Şenatalar: Toplumun Kamu Yönetimine, Kamu Hizmetlerine ve Reforma Bakışı, TESEV.2005.

¹¹⁸ YÖK'ün Vakıf Üniversiteleri Koordinasyon biriminden alınmıştır.

Üniversitelerin toplumun kendilerinden beklenen işlevleri yerine getirebilmesi büyük ölçüde toplumun onlara güven duymasına bağlıdır. Bu nedenle Türkiye’de halkın değişik kurumlara ne kadar güven duyduğunu araştıran, 2001 ve 2004 yıllarında yapılan iki çalışmanın bulguları Tablo 47’de verilmektedir. Bu güven puanlarını, söz konusu kurumların kendi alanları ve işlevleriyle ilgili olarak halkın beklentilerini karşılama derecesi olarak yorumlamak doğru olur.

Her iki araştırmada da üniversite toplumun güven duyulan kurumlar ölçeğinde üst basamaklarda yer almaktadır. Bu saptama üniversitelerin topluma öncülük edebilme potansiyelini taşıdığını göstermesi bakımından anlamlıdır. Örneğin, bu saptamadan sonra üniversitelerin içinde yer aldıkları bölgelerin geliştirilmesinde etkin bir rol oynaması gerektiği kuvvetli bir biçimde önerilebilecektir.

Türkiye'nin Yükseköğretim Sisteminin İçten Değerlendirilmesi

Bir yükseköğretim kurumunun performansının sadece öğretim, araştırma ve kamu hizmeti üretimiyle değerlendirmek eksik bir değerlendirme olacaktır. Türkiye'nin koşullarında değişik dışsallıkları gerçekleştirebilen bir üniversitenin makul büyüklüğünün 20.000 öğrencilik olduğu üzerinde bir oydaşma bulunmaktadır. Böyle bir üniversitede, 1200-1500 öğretim üyesi ve idari personele, öğrencilere ve öğretim üyelerine gereksinme duydukları hizmetleri üreten değişik niteliklerdeki çalışanlar bulunacaktır. Yine yaklaşık olarak ifade edilirse 30.000 kişilik bir topluluk söz konusudur. Bu büyükçe bir kasaba hatta kent ölçeğidir. **Bir üniversite yönetiminin performansını bu 30.000 kişiye sunduğu yaşam kalitesi açısından da değerlendirmek gerekir.** Buradaki gençler yaşamlarının belki de en anlamlı yıllarını, bu kurum içinde geçirmektedir. Buradaki yaşam kalitesi onların kendilerine olan saygılarını geliştirecektir. **Eğer bu yetişmişlik düzeyinde ve yaşamının en canlı döneminde olan bir öğrenci, katılımcı bir yönetim pratiği içinde kendini geliştiremiyorsa onun eğitim sonrası aktif bir yurttaş olması zorlaşacaktır.** Üniversite yönetimine yabancılaşmış, ya da ilgisizleşmiş öğretim üyesi ve öğrencilerin bulunduğu bir kurumun salt dışa yönelmiş performansına dayanarak başarılı olduklarını söylemek doğru olmaz. Bu nedenle de, üniversite öğrenci ve öğretim üyelerinin içinde buldukları kurum konusundaki öznel değerlendirmeleri kritik bir önem kazanmaktadır.

Gazi Üniversitesinin öğretim elemanları üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, **öğretim üyeleri gelir yetersizliğinin baskısını çok derinden duymaktadırlar.** Öğretim elemanları en önemli sorunlarını sıralarken, ücret düşüklüğü % 48,2 ile birinci sırada yer almıştır. Çalışma koşullarının yetersizliği % 19,9 ile ikinci sırayı, yükselme zorlukları % 19,8 ile üçüncü sırayı, üniversitenin prestij kaybetmesi % 9,5 ile dördüncü sırayı almıştır. Öğretim elemanlarının % 30,1'i ek işe gereksinme duymakta, % 37,1'i zaman zaman gereksinme duymakta, ancak % 32,8'i ek işe gereksinme duymamaktadır.¹¹⁹

Öğretim üyelerinin en önemli sorunları olarak gördükleri gelir yetersizliği konusunda durumun zaman içinde nasıl geliştiğini göstermek için **Ek.22** hazırlanmıştır. **Ek.22**'deki grafikler ve tablolar devlet üniversitelerinde öğretim elemanlarının maaşlarında iki farklı gelir kaybı süreci yaşandığını göstermektedir. Bu süreçlerden birincisi, profesörlerin toplumda sürekli bir görece gelir kaybı içinde bulunmasıdır. İkincisi ise daha alt unvan kademesindeki öğretim elemanlarının profesörlere göre gelir kaybına uğramasıdır. Bu iki süreç bir araya gelince akademik yaşama girecek gençler için akademik yaşamın çekiciliği azalmaktadır.

¹¹⁹ Çağatay Özdemir vd.:Age,s.89,85.

Öğretim elemanlarından toplumdaki kendi konumlarını değerlendirmesi istendiğinde % 24,4'ü üst sınıf, % 72.1'i orta sınıf, % 3.5'i alt sınıf olarak belirtmişlerdir. **Kendilerini orta sınıf olarak gören öğretim elemanları için aldıkları ücret düşük olsa da üniversite kurumunun çekiciliğini belli ölçüde koruduğu anlaşılmaktadır.** Öğretim elemanlarının % 66.7'si işinden memnundur, % 29.0'u ise zaman zaman memnuniyet duymaktadır. Öğretim elemanlarının ancak % 4,3'ü mesleklerinden hiçbir zaman memnuniyet duymadıklarını belirtmişlerdir.¹²⁰

Öğretim elemanı olmaktan memnun olmalarına karşın çalıştıkları yerdeki iş doyumunun aynı derecede yüksek olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının % 25.1'i yüksek, % 60.6'sı orta, % 14,3'ü düşük düzeyde tatmin aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının yabancılaşma derecesini saptamak için beş boyutta yapılan saptamalarda, öğretim elemanlarının % 30'unun etrafında neler olup bittiğini anlamakta zorluk çektiği, % 45'inin etrafında gelişen olaylara müdahale edecek gücünün olmadığı, % 39'unun zaman zaman yapılmaması gereken şeyleri yaptığı, % 29'unun etrafında çok sayıda insan olmasına karşın kendisini yalnız hissettiği, % 12'sinin televizyon,gazete ve dergi gibi şeyleri izleyemediği saptanmıştır. **Bu saptamalardan öğretim elemanlarının kısmen de olsa yabancılaştıkları sonucu çıkarılmıştır.**¹²¹

Ayrıca, Türkiye üniversitelerinde görev yapan her iki öğretim elemanından birinin endişe içinde olduğu saptanmıştır. Bu endişelerden bir bölümünün kaynağı atama ve yükseltmelerde izlenmekte olan yollardır. Öğretim elemanları arasında öğretim üyeliğine **atama ve yükseltme** standartlarını objektif (haklı) bulanlar % 33.9, bu konuda kararsız olanlar % 32.4, objektif bulmayanlar ise % 33,7 dır. Bu standartların objektif (yansız) olarak uygulandığını düşünenler % 30.3, bu konuda kararsız olanlar % 34.3, bunların uygulanmasını objektif bulmayanlar ise % 35,4 olarak belirlenmiştir. **Bu saptamalar öğretim elemanlarının bu konuda belli bir düzeyde iç huzursuzluğu taşıdığı biçiminde yorumlanabilir.**¹²²

Öğretim elemanlarının % 6,7'si fırsatları olsa da çalıştıkları üniversiteden ayrılmayacaklarını, % 34,3'ü ise ayrılacaklarını söylemişlerdir. Kendilerine çalıştıkları bölümde çalışma isteği uyandıran bir atmosferin bulunup bulunmadığı sorulduğunda, % 42,1'i evet, % 38,2' si zaman zaman, % 19,7'si hayır yanıtını vermişlerdir. Öğretim elemanlarıyla bir çatışma yaşayıp yaşamadığı sorulduğunda % 11,6'sı evet, % 54,5'i zaman zaman % 33,9'u hayır yanıtını vermişlerdir. Yaşadıkları çatışmanın sebebi olarak % 52,9'u kişisel nedenleri, % 8,9'u siyasi görüş ayrılıklarını, % 15,7'si hiyerarşik ayrımları, % 5,9'u ders paylaşım sorunlarını, % 6,7'si kadro sorunlarını, % 11,0'i de değişik diğer nedenleri saymışlardır.¹²³

Öğretim elemanlarının ayrıntılı değerlendirmelerinden genel bir değerlendirme elde etmek istenirse, **öğretim elemanlarının düşük gelirlerine, belli ölçüde yabancılaşmış olmalarına, atama ve terfi konusunda endişeleri bulunmasına karşın üniversitede öğretim elemanı olmaktan, kendisine açık diğer seçeneklerle karşılaştırıldığında yine de belli bir memnuniyet duyduğu söylenebilir.** İçinde buldukları ortamı tamamiyle olumsuz olarak yorumlamamaktadırlar. **Bu sonuç, yararlanılması gereken bir fırsat olarak değerlendirilmelidir.**

¹²⁰ Çağatay Özdemir vd.:Age,s.88

¹²¹ Çağatay Özdemir vd.:Age,s.91,101.

¹²² Çağatay Özdemir vd.:Age,s.95,102.

¹²³ Çağatay Özdemir vd.:Age,s.93,94.

Üniversite ortamının içten değerlendirmesi konusunda özellikle üzerinde durulması gereken ikinci grup öğrencilerdir. Bu konuda 2001 yılında 52 üniversitede 5.154 öğrenciyle yapılan kapsamı oldukça sınırlı bir anket çalışmasının bulgularından yararlanılmıştır.¹²⁴ Öğrencilerin % 11,6'sı gelir getiren bir işte çalışmaktadır. (Açıköğretimde ki öğrencilerin % 74,6'sının çalışmakta olduğunu bu noktada hatırlamakta yarar vardır.) % 88,4'ü hiçbir işte çalışmamaktadır. Öğrencilerin % 54,4'ü öğrenim kredisi, % 47,8'i harç kredisi almaktadır. % 16,5 'i kamu kurumlarından, % 6,6'sı vakıf ve derneklerden, % 3,3'ü özel sektörden burs almaktadır. Öğrencilerin % 28,4'ü ailesinin yanında, % 2,8'i akraba yanında, % 6,2'si özel yurtlarda, % 23'ü devlet yurtlarında, % 35,3'ü kirada, % 3,1'i kendi evinde ve % 1'i burada sayılmayan yerlerde ikamet etmektedir.¹²⁵

Öğrencilerin % 37,2'si okudukları yükseköğretim kurumunda kaliteli eğitim verildiğine inanmaktadır. Dolayısıyla **% 62,8'i okudukları yükseköğretim kurumlarındaki eğitimi yeterli kalitede bulmamaktadırlar.** Öğrenciler yükseköğretimin kalitesinin artırılması açısından önemli gördükleri etmenler arasında % 71,3 oranında öğretim elemanlarını, % 11,2 oranında fiziki mekanları, % 14,1 oranında daha az öğrenci ile eğitim görülmesini, % 3,4 oranında diğer etmenleri birinci derecede önemli etmenler olarak saymışlardır.¹²⁶

Öğrencilerin % 65,9'u okudukları bölümü ya da kurumu isteyerek seçtiklerini, % 34,1'i ise istemediği bir yerde okuduğunu belirtmişlerdir.¹²⁷ Öğrencilerin % 43,4'ü iş bulmak, % 6,7'si daha çok para kazanmak, % 15,7'si toplumda daha çok saygı görmek, % 27,6'sı bilgi ve becerilerini artırmak, % 6,7'si diğer nedenleri üniversite öğrenimini seçmekte birinci derecede önemli faktörler olarak saymıştır.¹²⁸

Öğrencilere mezun olduktan sonra çalışmak istedikleri alanlar sorulduğunda % 48'i özel sektör, % 22,3'ü kamu sektörü, % 13,6'sı akademik yaşamı, % 13,5'i kendi işini, % 2,6'sı diğer alanları saymışlardır.¹²⁹

Atatürk Üniversitesinden Muammer Yayla ve arkadaşlarının 2005 yılında yürüttüğü 60 devlet ve vakıf öğrencilerini kapsayan araştırmanın bulgularına göre öğrencilerinin yüzde 16,7'si okudukları bölümden çok memnun, yüzde 53,8'zi memnundur. Hiç memnun olmayanlar ancak yüzde 3,9, memnun olmayanlar yüzde 7,9, kararsızlar yüzde 17,7 olarak saptanmıştır.¹³⁰ Bu bulgular nesnel koşullarla karşılaştırıldığında öğrencilerin üniversite okurken içinde buldukları durumu olumlu olarak değerlendirecek bir psikolojik uyumu gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Buna karşın öğrenciler Strateji Taslak Raporu hakkında gönderdikleri görüşlerde eğitimin kalitesi hakkındaki şikayetlerini derslerin mevcut bilgilerin aynen aktarılmasına odaklı bir biçimde verilmesi, öğretim üyelerinin nicel ve nitel açılardan yetersizliği, araç-gereç eksikliği,

¹²⁴ Ahmet Kesik:Age,s.322-332.

¹²⁵ Ahmet Kesik:Age,s.322-324.

¹²⁶ Ahmet Kesik:Age,s.326-327.

¹²⁷ Bu bulgu EK.19'daki bulgulara göre küçüktür. EK.19'a göre ortalama olarak birinci tercihi göre giren öğrencilerin oranı % 9,25, ilk üç tercihi göre girenlerin oranı % 25 dir. Oysa belli bir süre geçtikten sonra istemediği yerde okuyanların oranının % 34'e düştüğü görülmektedir. Bu farklılığın, zaman içinde psikolojik uyum süreçlerinin çalışması sonucu öğrencilerin istedikleri yerde okudukları kanısına ulaşmaları olgusu yüzünden ortaya çıktığı söylenebilir..

¹²⁸ Ahmet Kesik:Age,s.326.

¹²⁹ Ahmet Kesik:Age,s.326.

¹³⁰ Muammer Yayla ve Diğerleri: Age;s.22.

kütüphane ve bilgisayar donanımındaki eksiklikler, derslerin kalabalık ve yetersiz mekanlarda verilmesi konularında toplamışlardır.

Öğrencilerin şikayet ettiği konulardan belli bir bölümü de kampus üniversitelerinin planlamasına ilişkin konularda toplanmaktadır. Kampus üniversitelerinin kent merkezlerinden uzaklıkları ve kent ile üniversiteler arasında toplu ulaşım hizmetlerinin iyi düzenlenmemiş olması, hem öğrencilerin yaşamını pahalılaştırmakta hem de zaman kayıplarını artırmaktadır. Benzer bir şikayet kampus içinde binaların dağılımında da bu alanda öğrencilerin yaya olarak ilişki kuracağını gözardı eden planlamalar konusunda olmaktadır. Ayrıca üniversite tasarımında öğrencilerin bir araya gelebilecekleri sosyalleşebilecekleri mekanlarının çok sınırlı olması da bir başka eleştirisi konusudur.

Öğrencilerin Üniversitedeki Performansı ve Karşılaştığı Sorunlar Üzerine Değerlendirmeler

Yükseköğretim kuruluşlarına giren öğrencilerin sorunları eğitimlerinin daha önceki evrelerinde karşı karşıya kaldıkları art arda gelen sınavlar ve bunlardan kaynaklanan gerilimlerin yarattığı birikimler göz önünde tutularak değerlendirilmelidir. Öğrencilerin yaşamlarının bu yeni evresine fiziksel ve zihinsel olduğu kadar psikolojik olarak da yorgun başladıkları çoğu kez göz ardı edilmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin önemli bir bölümü ilk defa ailelerinden ayrı ve farklı bir ortamda bulunmanın yarattığı güçlüklerle de karşı karşıya kalmaktadır. Bunun da ötesinde kendilerinden önceki eğitim süreçlerinden çok farklı olması beklenen üniversite eğitim sistemine kısa sürede ayak uydurmaları beklenmektedir.

Yükseköğretim kurumlarına yeni katılan öğrencilere ilişkin olarak yapılan en temel gözlem eğitim süreci de dahil olmak üzere öğrencilerin bu kuruluşlardaki yaşamlarına ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak sergiledikleri edilgen tutum olmaktadır. Bu durum ilk ve orta eğitim süreçlerindeki deneyimleriyle ilişkilendirilebilse de yükseköğretim kuruluşlarında geçirdikleri yıllar sonunda da bu tutumlarının değişmesi konusunda istenen ölçülerde bir gelişme gösterebildiklerini söylemek güçtür. Öğrencilerin derse katılımını artırmak için öğretim üyelerinin yönelttiği genel bir soruya yanıt verme konusunda gösterdikleri genel çekingenlik, üniversitedeki yaşamlarını doğrudan ilgilendiren konularda, bunun da ötesinde üniversite ve diğer toplumsal sorunlara karşı çekingenlikle birleşmektedir. Oysa üniversite öğrencileri bir yandan eğitim yoluyla donanımlarını artırırken, diğer yandan gerek temsil ettikleri yaş grubu, gerekse toplum ortalamasının çok üzerindeki eğitim düzeyleriyle toplumsal gelişmede başat rol oynaması gereken bir kesim oluşturmaktadır. Geleneksel olarak katılımcılığın ve bütünüyle demokrasinin en köklü bir biçimde işlerlik kazandığı kurumlar olması gereken üniversitelerin Türkiye'de bu işlevi yerine getirme ve öğrencilerin köklü bir demokrasi kültürü edinebilecekleri bir ortam oluşturma konusunda başarılı olduklarını söylemek güçtür.

Türkiye Yükseköğretim Sisteminin Fırsat Eşitliğini Gerçekleştirmeye Duyarlılığı

Ekonomik sistemin işleyişi içinde ortaya çıkan eşitsizliklerin törpülenmesinde, toplum içinde belli yerlerde ve belli toplumsal katmanlardaki ailelerin çocuğu olarak doğanların düzey hareketliliklerinin sağlanmasında ve toplum içindeki gerilimlerin birikerek olumsuz sonuçlara yol açmasının engellenmesinde en etkili yollardan birinin eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak olduğu bilinmektedir.

Tablo 48, Türkiye'deki eğitim ve yükseköğretim harcamalarının gelire göre sıralı hanehalklarının % 20'lik paylarına göre yüzde dağılımını vermektedir. **Düşük gelir**

gruplarının eğitime ayırabildikleri eğitim harcamalarının milli gelirdeki paylarından da düşük olduğu ve iki araştırma arasındaki on yılda durumun daha kötüleştiği görülmektedir. Böyle bir durumda, eğitimin fırsat eşitliğini sağlaması değil, tersine daha da kötüleştirilmesi söz konusudur. Bir ölçüde de olsa fırsat eşitliğini sağlamak için, toplumun düşük gelirli kesimlerinden gelen öğrencilere okumalarını sağlayabilecek gelir transferlerinin devlet ya da başka kurumlarca sağlanması gerekmektedir.

Yükseköğretim harcamalarının % 20'lik gelir gruplarına göre dağılımlarına baktığımızda en düşük % 20'lik grubun çocuklarının yükseköğretim kurumlarına ulaşamadıkları anlaşılmaktadır. Yükseköğretim harcamaları alttan ikinci ve üçüncü % 20'lik dilimde başlamaktadır. İlginç olan **alttan ikinci dilimin üçüncü dilimden daha çok yükseköğretim harcaması yapmakta olmasıdır**. Bu yükseklik **bu toplumsal dilim için yükseköğretimin adeta tek sosyal tırmanma yolu olmasıyla açıklanabilir**. Tablo 48'in dikkat çeken bir diğer özelliği en yüksek % 20'lik gelir grubunun tüm yüksek gelir harcamaları içindeki payının on yıllık dönemde önemli ölçüde artmış olmasıdır. En üst gelir grubunun harcamalarındaki bu tırmanış **bu grup için eğitim kalitesinin kritik önem kazanması ve çocuklarını yurt dışında iyi üniversitelerde okutmaya önem vermeye başlamalarıyla açıklanabilir**.

Tablo 48: Gelire Göre Sıralı Hanhalklarının % 20'lik Dilimlerinin Eğitim Harcamalarındaki Yüzde Olarak Payları

	1.%20	2.%20	3.%20	4.%20	5.%20
1994 Top. Eğit. Harcama.	2,19	7,11	9,38	17,95	63,34
1994 Y.Öğretim Harc.	0,23	16,53	9,89	21,95	51,37
1994 Toplam Harcama	8,51	12,54	16,87	21,94	40,14
2003 Top.Eğit. Harcama.	1,20	4,50	8,30	16,90	69,10
2002 Y.Öğretim Harc.*	0,24	9,34	6,99	12,04	71,36
2003 Toplam Harcama	8,80	13,00	16,70	21,70	39,30
2003 Kullanılabilir Gelir	6,00	10,30	14,50	20,90	48,30

Kaynak DİE. Tüketim Harcamaları Anketleri Sonuçları

* Bu değerler *Hanhalkı Bütçe Araştırması 2002*, DİE'den alınmıştır.

Günümüzde toplumun düşük gelirli kesimlerinden gelen öğrencilerden seçme sınavını kazananların yükseköğretime devam etmesini sağlayan temel mekanizma **YURTKUR eliyle devletin sağladığı destekler olmaktadır**. 16 Ağustos 1961 tarihinde çıkartılan 351 sayılı yasayla Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu kurulmuştur. Başlangıçta yükseköğrenim öğrencilerine kredi vermek, yurt yaptırmak ve yurt işletmek işlevlerini yerine getirmek için kurulan bu kuruma 5102 sayılı kanun ile burs vermek ve yükseköğretimde harç alınmaya başlayınca da 2547 sayılı yasada yapılan bir düzenleme sonucu katkı kredisi vermek görevleri verilmiştir.

5012 sayılı yasa uyarınca başarılı ve ihtiyaç sahibi öğrencilere karşılıksız olarak **burs** verilmektedir. Burslar, tüm örgün öğretim öğrencileriyle, sadece şehit ve gazi çocukları gibi öncelikli kesimden olmaları halinde açıköğretim öğrencilerine verilmektedir. Yurtkur, ayrıca öğrenim kredisi vermektedir. **Öğrenim kredisi** yükseköğretim kurumlarının normal eğitim süresince verilen zorunlu hizmet yükümlülüğü içermeyen borç paradır. Tüm örgün öğretim öğrencileriyle öncelikli açıköğretim öğrencileri bu krediyi alabilmektedir. Yurtkur'un üçüncü destek programı katkı kredisidir. **Katkı kredisi** yükseköğretimde alınan katkı payına karşılık olarak öğrenci adına borç kaydedilip, yükseköğretim kurumlarına ödenen paradır. Yeni kayıt yaptıracak olanlardan katkı kredisi almak için başvuranlar, öğretim kurumlarına kayıt esnasında katkı kredisi için Yurtkur'a başvurduklarında, karar çıkmasını beklemeden, katkı

payı ödemeksizin kayıt yaptırabilmektedirler. Bu kredi ikinci öğretimde okuyanlarla lisansüstü eğitim yapanlar için verilmemektedir.¹³¹ 2005 yılında uygulanan bir anket çalışmasına göre yüksek öğretim öğrencilerinin yüzde 50,6'sı harç kredisi almıştır. Öğrenim kredisi alanların oranı yüzde 56,7 olmuştur.¹³²

YURTKUR bütçesinin konsolide bütçeye oranı 2003'de % 0.49, 2004'de % 0.59, 2005'de % 0.76 olmuştur. 2004'den sonra Yurtkur'a bütçeden ayrılan payda önemli bir artış olduğu görülmektedir. Bunun sonucu olarak bu kurumun etkisi artmıştır. Bu kurum 2004 yılında 56.728, 2005 yılında ise 114.634 öğrenciye öğrenim bursu, 2004 yılında 522.670, 2005 yılında ise 537.610 öğrenciye öğrenim kredisi, 2004 yılında 459.595 , 2005 yılında ise 546.764 öğrenciye katkı kredisi vermiştir. **2006 yılında yaklaşık 724.000 öğrenciye burs ve kredi verilmiştir.** 2006 yılında lisans öğrencilerine 130 milyon, yüksek lisans öğrencilerine 260, doktora öğrencilerine 390 YTL kredi verilmektedir. Bütçe ödeneklerine göre 2006 yılında öğrencilere burs, öğrenim ve katkı kredisi olarak 1.214 milyon YTL ödenmesi öngörülmüştür.

YURTKUR'un etkisinin artmasına karşın tüm süreci merkezileştirmiş olması eleştiri konusu olmaktadır. Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda,

“ Öğrenci burslarını merkezileştirmenin bir öğrenciye birden fazla kaynaktan destek sağlanması gibi sakıncaları önlediği düşünülürse de bir yandan verilen rakamın çok küçük olması nedeniyle bazı kişilerin ancak birden fazla yerden destek alması ile gerçek ihtiyaç rakamlarına ulaşabilmesi engellenmektedir. Ayrıca yasa ile belediyelere kendi bütçelerinden burs verme imkanı tanınırken üniversitelere bu hakkın tanınmaması çok ilginçtir. Kanımızca gerçek ihtiyaç sahiplerini merkezden belirlemek mümkün olmadığı için öğrencilere birimlerden gelen öneriler doğrultusunda her ne kadar merkezden burs verilebilirse de bazı Üniversitelerimizin uygulamakta olduğu çalışma karşılığı burs alma sistemi engellenmektedir. Oysa bursdaki temel hedeflerden biri kişileri bedavacılığa alıştırmadan yapabilecekleri emek karşılığı destek sağlanması olmalıdır. Bu son konsept ileri ülkelerin uygulanmakta olduğu bir sistem olup öğrenciyi boş zamanlarından ayırdığı kısa süreleri çalışarak değerlendirme prensibine yönelmektedir” denilmektedir.

Merkezden nesnel verilere dayanarak bu tür değerlendirmelerin sınırları olduğu açıktır. Bu soruna kullanıcı değerlendirmesi açısından da bakmak gerekir. Ne yazık ki elimizde tüm yükseköğretimi temsil edecek kapsamda bir araştırma bulunmamaktadır. Hacettepe Üniversitesi öğrencileri kapsamında yapılmış bir araştırmanın sonuçları bu bakımdan aydınlatıcı olmaktadır. Öğrencilerin eğitimlerini sürdürmelerine olanak veren gelir kaynaklarını önem sırasına göre sıralamalarının istendiği bu araştırmanın sonuçları Tablo 49'da verilmiştir.

Öğrencilerin % 85'i birincil gelir kaynağı olarak aile olanaklarını saymışlardır. Öğrencilerin ancak % 2,5'i kendi kazancına dayanmaktadır. Öğrencilerin % 12,6'sı aldıkları burs ve kredileri birincil gelir saymışlardır. Bu öğrencilerin çoğunlukla gelir dağılımındaki ikinci % 20'lik dilimden geldiği düşünülebilir. Tablo 49 burs ve kredilerin toplamının ikincil ve üçüncül olarak sayılan gelirler arasında % 80'lerin üzerinde önem kazandığını göstermektedir. Bu sonuçlar nesnel değerlendirmelerle ulaşılan sonuçlarla büyük ölçüde tutarlıdır.

Öğrencilerin üniversite mekanında toplumdaki eşitsizlikleri aynen yaşamalarının öğrencilerin genç yaşlarındaki psikolojilerinde yaratacağı birçok olumsuzluk vardır. Yükseköğretim

¹³¹ <http://www.kyk.gov.tr/krediburs/kredigenel.htm>.

¹³² Muammer Yaylalı ve Diğerleri: Age, s.36-37.

kurumlarında öğrencilere sunulan değişik hizmetlerin piyasa mekanizması içinde sunulması çoğu kez hizmetlerin çeşitlenmesine ve kalitelerinin yükselmesine neden olmuştur. Ama aynı zamanda da öğrencilerin üniversite içindeki harcama kalıplarında ya da yaşam tarzlarında ailelerinin gelir farklılıklarını açıkça sergilenir hale getirmiştir. Üniversite içinde öğrenciler arası ilişkilerin kurulmasında önemli sorunlar yaratabilen bu durumun sakıncalarından bir ölçüde kaçınılabilmesinin yollarından biri öğrencilere verilen kredi ve burslarda iyileşme sağlanması diğer yolu ise üniversite içindeki yaşam kültürünün bu farklılıkları sergilemeyi olumsuzlayan bir gelişme göstermesi olabilir.

Tablo 49: Hacettepe Üniversitesi Öğrencilerinin Eğitimini Sürdürmesine Olanak Veren Gelir Kaynaklarının Dağılımı

Maddi Gereksinmelerin Karşılanmasında Başyurulan Yol	Birincil Sayılan	İkincil Sayılan	Üçüncül Sayılan	Dördüncül Sayılan
Aile Olanakları	0.849	0.154	0.125	0.149
Burs	0.082	0.466	0.541	0.160
Kredi	0.044	0.338	0.285	0.175
Kendi Çalışmasının Geliri	0.025	0.042	0.049	0.516
Toplam	1.000	1.000	1.000	1.000

Kaynak: Hacettepe Üniversitesi Öğrenci Temsilciler Konseyi Bilgi Toplama Anketi Değerlendirme Raporu, Haziran.2005

YURTKUR'un yükseköğretim açısından kritik olan bir başka hizmeti öğrencilere yurt hizmeti sağlamasıdır. Bu hizmetin düşük gelir gruplarından gelen öğrencilerin yükseköğretim görebilmelerini kolaylaştırması bakımından önemi açıktır.

YURTKUR 2004-2005 eğitim-öğretim yılında 77 il merkezi ve 67 ilçedeki 203 yurttan 195.000 yatak kapasitesiyle hizmet vermektedir. Bu yılda 201 yurttan 108,973 kız, 83.098 erkek öğrenci olmak üzere barınma hizmeti vermiştir. Bu yurtlarda barınan öğrencilerin yaklaşık % 43'ünü erkek, % 57'sini kız öğrenciler oluşturmaktadır.

1 Ekim 2004 tarihi itibarıyla 192.071 kişilik yurt kapasitesinin 152.204 kişilik kısmının kullanıldığı ve 39.867 kişilik kapasitenin kullanılmadığı görülmektedir.

Yükseköğretim öğrencilerine hizmet eden özel yurtların sayıları ise 2.303'tür. Bu yurtların 1.439'u derneklere, 148'i çeşitli vakıflara, 189'u şahıslara ve 527'si de diğer tüzel kişiliklere ait bulunmaktadır. Bu özel yurtların toplam yatak kapasitesi ise 185.821'dir. Bu yurtlarda barınan öğrenci sayısı ise 2004-2005 öğrenim yılında 108.596 olmuştur. Bu alanda da 77.325 adet kullanılmayan yatak kapasitesi bulunmaktadır.

2005 yılında Türkiye çapında yürütülen bir araştırmanın sonuçlarına göre yüksek öğretimdeki öğrencilerin yüzde 19,1'i devlet yurtlarında, yüzde 9,9'u özel yurtlarda, yüzde 29,9'u evde aileleriyle, yüzde 33,2 si evde/apartmanda arkadaşlarıyla, yüzde 3,4'ü evde/apartmanda tekbaşına, yüzde 4,4 diğer şekillerde yaşamaktadır.¹³³

Yurtların boş kalmasının nedenlerinden biri, olanakları olan öğrencilerin, devlet ve özel yurtlardan çok kentte kiraladıkları konutlarda oturmayı tercih etmeleridir. Ankara'da üniversite öğrencilerinin konut durumu hakkında yapılan bir araştırmanın bulgularına göre

¹³³ Muammer Yaylalı ve Diğerleri;Age,s.34

konutta yaşamayı tercih etmelerinin nedeni olarak öğrencilerin % 43.5'i konutun sağladığı rahatlık ve özgürlüğü, % 25.7'si evde rahat çalışabilme olanağını, % 21.5'i yurttan kalmanın sınırlamalarından kurtulmayı, % 8'i istenilen arkadaşlarla birlikte olabilmeyi saymışlardır. Yanıtlardan sadece % 1.3'ü yurttan yer çıkmamasını ya da kalacak başka yer olmayışını saymışlardır. Bu öğrencilerin % 87'si bir apartman dairesinde, % 90.1'i kiralarak, % 81.7 'i arkadaşlarıyla birlikte yaşamakta, % 79.3'ünün de kendisine ait odası bulunmaktadır.¹³⁴

Öğrencilerin arz edilen yurt kapasitelerini kullanmayarak ev kiralama yoluna gitmesinin iki temel nedeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi yurtların sağladığı yaşam konforunun düşüklüğü ve çalışma için yeterli olanaklara sahip olmayışıdır. Bir yatakhane olmanın ötesinde bir nitelik kazanmayıdır. İkincisi ise bu yurtlarda barınan öğrencilerin değişik türlerde baskılarla karşı kalmasıdır. Bir yanda tamamen öğrenci katılımına kapalı olan yurt yönetimlerinin disiplin anlayışının yarattığı baskı varken, diğer yanda bu yurtlarda denetim kurmak isteyen siyasal-ideolojik grupların baskısı bulunmaktadır. Bu koşullar altında yurtlar öğrencilere sıcak bir yuva olamamakta ve onları en kısa zamanda kendilerini daha özgür ve rahat hissedecekleri çözümler bulmaya çalışmaktadırlar.

Bu saptamalar yurt sorununun bir nicelik sorunu olmaktan çok nitelik sorunu haline geldiğini, yurtlardaki yaşam kalitesinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Sistemin fırsat eşitliğine ilişkin duyarlılığı konusunda genel bir değerlendirme yaptığımızda çözümler ilginç bir durum ortaya çıkarmaktadır. Türkiye'de fırsat eşitliği konusundaki mekanizmalar ancak ÖSS'de başarılı olunduktan sonra çalışmaktadır denilebilir. Ama, ÖSS'de başarı konusundaki fırsat eşitsizliği karşısında yapılan hemen hemen bir şey yoktur. Bu durumda fırsat eşitsizliği konusundaki duyarlılıklar ortaöğretimdeki ve ÖSS'deki fırsat eşitsizliklerine yönelecektir.

¹³⁴ Ali Fuat Ersoy, Fatma Arpacı: "Üniversite Öğrencilerinin Konut Koşullarının ve Konutta Yaşamayı Tercih Etme Nedenlerinin İncelenmesi", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı.158, Bahar 2003.

STRATEJİYE GEÇİŞ

TÜRKİYE'NİN YÜKSEKÖĞRETİM STRATEJİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE GÖZÖNÜNE ALINACAKLAR

Türkiye'de genel olarak eğitim bir sorunlar alanı olarak algılanmaktadır. 2006 yılında yürütülen bir kamuoyu araştırmasında halkın yüzde 29,6'sı işsizliği, yüzde 14,9'u terör ve ulusal güvenliği, yüzde 9,6'sı enflasyon ve hayat pahalılığını, yüzde 8,7'si eğitimi Türkiye'nin en önemli sorunu olarak göstermişlerdir. Eğitimin böyle bir oranla dördüncü sırada yer almış olması Türkiye'de verilen eğitimin halkın beklentilerini karşılamaktan uzak olduğunun bir kanıtı olarak görülebilir.¹³⁵ Türkiye her düzeyde eğitim sorununa ciddiyetle eğilmek ve çözümler geliştirmek durumundadır.

Bu bölüme kadar, yükseköğretim alanında dünyada ve Türkiye'de beklentilerin nasıl değiştiğini, Türkiye yükseköğretimin günümüzdeki yapısını ve performansını araştırdık. Farklı beklentilere işaret ettik, sorun alanları tespit ettik. Tabii ki bu saptamalar bir strateji önerisi yapabilmek için gereklidir. Ama bir strateji önerisi yapabilmek için önce bu bölüme kadar yapılan saptamalardan yararlanarak stratejinin yönelmesi gereken alanlara açıklık kazandırmak gerekiyor. İlk olarak bu yapılacak. Bir stratejinin geliştirilmesinde sadece bu netliği sağlamak da yetmeyebilir. Bu alanlara stratejik müdahalede bulunulurken nelerin sağlanmaya çalışılacağına da açıklık kazandırmak gerekir. Bu nedenle, bu bölümde ikinci olarak yükseköğretim üzerinde düşünürken hangi mantıklardan hareket edilebileceği konusunda bir çözümlenme yapılacaktır. Eğer önerilecek strateji salt dış dünyadaki eğilimlerin pasif bir izleyicisi olmayacaksa böyle bir çözümlenme kritik bir önem kazanacaktır. Stratejik müdahale alanlarının ve stratejik hedeflerin saptamasından sonra, strateji önerilerine geçebilmek için üçüncü aşamada hangi müdahale biçimleri ve araçları kullanılacağına ilişkin saptamalar yapılacaktır.

1. YÜKSEKÖĞRETİM STRATEJİSİNİN YÖNELECEĞİ STRATEJİK ÖNEMDEKİ SORUN ALANLARI

1) Türkiye'nin yükseköğretim sisteminin stratejik önemdeki sorunlarını saymaya **arz kapasitesindeki azlıktan** başlayabiliriz. Türkiye'nin yükseköğretim sisteminin değerlendirirken, kapasite azlığı, çok değişik bakımlardan ortaya çıkmıştır. **Türkiye'nin yükseköğrenim talebi, sistemin arzına göre çok yüksektir.** Bu uyumsuzluktan kaynaklanan sorunlarını çözmek için başvurulmuş seçme sınavları, çözdüğü sorunlar kadar yeni sorunların kaynağı olmaktadır. Kapasite arzını artırmak gerekliliği sadece Türkiye'nin içinden kaynaklanmamaktadır. Dünya'da sanayi ve hizmetler üretiminin, özellikle 1980'li yıllardan sonra, hızlanan yeniden yapılanması, tüm dünyada ekonominin eğitilmiş insangücü talebini değiştirmiş ve yükseköğretimde elitist eğitimden yığın eğitime geçmeyi zorunlu kılmıştır. Yükseköğretimde okullaşma oranları da % 10'lar düzeyinden % 60'ların üstüne tırmanmıştır. Türkiye de bu yolu izlemek durumundadır. **Hem iç, hem de dış dinamikler yükseköğretimde arz kapasitesinin artırılmasını en önemli stratejik sorunlardan biri haline getirmiştir.**

2) Yükseköğretim sisteminin **stratejik önemdeki bir başka sorunu eğitim kalitesinin yükseltilmesi ve bu kalite düzeyine uluslararası geçerliliği olan bir güvence oluşturacak değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesidir.** Bu sorunun stratejik bir önem kazanmasının hem ülke içinden hem de dış dünyadan kaynaklanan nedenleri vardır. Bir yandan, ülkede

¹³⁵ Ali Çarkoğlu, Ersin Kalaycıoğlu: *Türkiye'de Siyasetin Yeni Yüzü*, Haziran 2006.

yükseköğretim sisteminden mezun olanların nitelikleri konusunda oldukça yaygın bir eleştiri bulunmaktadır. Türkiye'de çok yüksek boyutlardaki üniversite mezunları işsizliğini sadece ekonomi politikalarıyla açıklamaya çalışmak yetersiz kalmaktadır. Türkiye gibi arzını hızla artırmaya çalışan eğitim sistemlerinde, arzın belli düzeyde eğitilmiş olmasını garanti altına almak güçleşmektedir. Öte yandan, yükseköğretimdeki uluslararasılaşma eğilimleri ve Türkiye'nin Bologna sürecine dahil olması kalite güvencesinin uluslararası geçerliliği olan bir mekanizma içinde verilmesini gerektirmektedir.

3) Türkiye'nin yükseköğretim sisteminin arzına ilişkin bir üçüncü sorun, günümüzün küreselleşmiş dünyasında etkili olmak için gerekli çeşitliliğinin olmayışı ve özellikle dünyadaki bilim ve teknoloji yarışmasında çok ön saflarda yer alabilecek mükemmeliyet merkezlerinin yükseköğretim sistemi içinde sivrilmesine olanak verecek mekanizmaların kurulmamış olması ve bunun için gerekli esnekliklerin bulunmayışıdır. Türkiye'de yükseköğretim sistemini yönlendiren siyasetler, üniversiteleri kendi tarihlerini yaratmakta serbest bırakmamakta, daha çok ortakarıda tekdüzeleştirici eğilimler taşımaktadır.

4) Yükseköğretim sisteminin arzının artırılmayışı ve kaliteyi geliştirici atılımların gerçekleştirilemeyışı, sistemin finansman modelinin değişik bakımlardan yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Eğer arzı artırmak, kaliteyi yükseltmek, dünya çapında bir iddia taşımak isteniyorsa, finansman modelinde değişiklikler yapmak gerekecektir. Bu nedenle finansman modelini yeniden kurgulamak stratejik bir sorun olmaktadır. Yeni model, yükseköğretime yönlendirilen toplam kaynak miktarını artırırken, kaynakların çeşitlenmesini sağlamak ve sağlanan kaynağın kullanmasındaki etkinliği artırmak ve toplumda fırsat eşitliğini sağlamak durumunda kalacaktır.

5) Türkiye'de yükseköğretim sistemin hem nicelik hem de nitelik olarak önemli düzeyde öğretim üyesi açığı vardır. Yükseköğretim sistemlerinin başarıları, büyük ölçüde öğretim elemanlarının niteliğine bağlıdır. Üniversite akademik yaşamının giriş kapısı doktora derecesi aldıktan sonra açılmaktadır. Türkiye'nin varolan doktoralı eleman yetiştirme kanalları yeterli sayı ve kalitede doktoralı insangücü üretememektedir . Gerek üniversite sisteminin talebini gerek araştırma alanının talebini karşılamak için doktora düzeyinde eğitilmiş insangücü açığını kapamak gerekir. Nitelikli bilim insanı ve öğretim üyesi sayısını artırmak bunların alanlara göre dengeli dağılımını gerçekleştirmek yükseköğretim sisteminin öncelikle aşılması gereken bir darboğazdır. Çok sayıda yeni yükseköğretim kurumunun açılması, yükseköğretim kurumlarında kaliteli öğretimi sağlamakta ilk aşamayı oluşturacak öğrenci öğretim üyesi oranlarının düşürülmesi ve Avrupa Araştırma Alanı'nın başarılı bir aktörü olabilmesi için, Türkiye'nin doktora ve doktora sonrası eğitim kanallarını genişletmesi ve bunun maliyetinin makul sınırlar içinde kalmasını sağlaması gerekmektedir.

6) Yükseköğretimin gerek dünyadaki gerek Türkiye'deki yapılanması içinde öğretim elemanlarının özellikle devlet üniversitelerinde sürekli bir statü ve görelî gelir kaybı içine girmesi, üniversitenin yönetiminde merkezi konumdan marjinal konumlara itilmeleri, yaratıcılık coşkuları artırılacak özneler olarak görülmekten çok, verim alınması için sıkıştırılması ve sürekli denetlenmesi gereken özneler olarak muamele görmeleri, Türkiye'de yükseköğretim sisteminde yabancılaşma yaratmıştır. Böyle bir ortamda bireyler kendi kabukları içine kapanmakta, birlikte yapılacak faaliyetlere katılmamakta, faaliyetlerini büyük ölçüde akademik yükseltmelerine yardımcı olabilecek işlerle sınırlamaktadır. Bu ise yükseköğretim kurumlarının sosyal sermayesini ve sosyal sermaye yaratabilme kapasitesini çok azaltmaktadır. Bunun için de üniversiteler yönetim kültürlerini geliştirmek sorunuyla

karşı karşıyadırlar. Eğer üniversitelerin sosyal sermayesi güçlendirilmek isteniyorsa sorunların çözümünde aşırı yetki ve güç kullanma eğilimlerinden kaçınarak, oydaşma arayışlarına önem verilmesi gerekecektir.

7) Türkiye’de, üniversite öğretim üyeleri bir yandan söylem düzeyinde yüceltilerek, onların başarması gerekenler konusunda çok yüksek beklentiler yaratılırken, öte yandan sosyal statü kayıpları hızlanmakta ve onlara ilişkin güvensizlik sık sık dile getirilmektedir. Yükseköğretim kurumlarıyla toplum arasındaki ilişkinin gerçekçi beklentiler üzerinden ve güven açığı yaratmayacak biçimde kurulması gerekmektedir. Günümüzdeki güven açığının doğmasında iki sorunun belirleyici olduğu gözlenmektedir. **Bunlardan birincisi üniversite kadrolarının oluşmasında ve yükseltmelerinde liyakat esaslı değerlendirme pratikleri sadakat esaslı değerlendirmeleri ortadan kaldıramamaktadır.** Bu durum da, üniversiteler arası hareketliliği engellenmekte, üniversiteleri sadece içten beslenen kapalı sistemler haline getirmektedir. Liyakat esaslı gelişmeye yönelik istekler büyük ölçüde sözde kalmaktadır. Bunun değişik nedenleri bulunmaktadır. Liyakat esaslı gelişmenin temel mekanizması olan akran değerlendirmeleri (peer review) yaklaşımının tüm dünyada belli sorunları olduğu bilinmektedir, ama Türkiye’de hakim olan insan ilişkileri kültürü içinde bu yaklaşımın işletilmesinde çok daha önemli zorluklar bulunmaktadır. **İkinci sorun, üniversitenin toplumla ilişkilerinin kurulma biçimine ilişkin etik standartların, piyasa değerleri tarafından önemli ölçüde aşındırılmasından kaynaklanmaktadır.** Her iki alanda da yapılacak düzenlemeler üniversitelerin geleceğinin şekillenmesinde stratejik öneme sahiptir.

8) Türkiye’de arz edilen yükseköğretim kapasitesinin varolan talebi karşılayamayışının ortaya çıkardığı üniversiteye giriş sınav sistemi, kayırmacılığa ve yolsuzluklara kapalı olması bakımından, toplumda büyük bir güven oluşturmuştur. Kuşkusuz bu önemli bir başarıdır. Bu sınavların belli bir ölçüte göre öğrencileri sıralayabildiğine güvenilmektedir. Öte yandan, **üniversiteye giriş sınavı iki bakımdan toplumda çok önemli sorunlar yaratmaktadır.** Bunlardan birincisi devletin eğitim alanında gerçekleştiremediği pek çok fırsat eşitliği sorunu bu sınavların biçimlenmesine de yansımakta ve bu sınavdan çözemeyeceği şeyleri çözmesini beklenir hale koymaktadır. **İkincisi ise bu sınavın ortaöğretiminin tek başarı ölçütü haline gelmesi sonucu, toplumsal yaşamda yarattığı olumsuz yan etkilerdir.** Örneğin lise eğitimi anlamını tamamen yitirebilmekte, öğrencileri en verimli çağlarında sanat, spor vb alanlardaki etkinliklerden koparmaktadır. Bu sınavın başardıklarının, yarattığı olumsuzluklara karşı bir muhasebesi yapılamamaktadır. Üniversiteye giriş sisteminin öğrenciler üzerinde yarattığı gerilimi ve yan etkilerini olabildiğince azaltacak bir şekilde tasarlanması gerekmektedir.

9) Günümüzde bir öğrencinin yükseköğretim sistemi içinde ve eğitim sonrasında iş yaşamında başarılı olabilmesi için bir ya da birden fazla yabancı dile hakim olması gerekmektedir. Küreselleşme olgusu göz önüne alındığında bu gereklilik daha da ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle yükseköğretim mezunlarının en azından bir yabancı dil bilmesi çözülmesi gereken stratejik nitelikteki bir sorundur. **Tabii en istenilen durum öğrencinin ortaöğretimden yabancı dil sorununu çözmüş olarak gelmesidir.** Ama öğrenci ortaöğretimden bu konuda yeterli bir kapasiteyle donatılmış olarak gelmemektedir. Bu açığı kapatmak için yükseköğretimde gösterilen çabalar da çoğu kez başarısız olmaktadır.

10) Yükseköğretim sistemi içinde **Meslek Yüksek Okulları** özellikle üzerinde durulması gereken bir sorun alanı olarak gündeme gelmektedir. Bir ülkenin ekonomisinin etkin işleyişinde kritik öneme sahip olan bu okulların eğitim kaliteleri ve yeterlilikleri arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır. Öğretim üyeleri bilişiminin verilen eğitime uygunluğu, kariyerlerinin oluşturulmasındaki sorunları, finansman biçimleri ve üniversite

yönetimlerindeki konumları, bu okulların yerel gereksinmelere duyarlılıklarının artırılması vb. konularda çözülmesi gereken önemli sorunları bulunmaktadır.

11) Yükseköğretimde fırsat eşitliğinin sağlanamamış olması görmezlikten gelinemeyecek temel sorunlardan biridir. Ama bu sorunun çözümünü yükseköğrenim sisteminden çok, büyük ölçüde ortaöğretim sisteminde aramak gerekecektir.

2. YÜKSEKÖĞRETİMDE STRATEJİK HEDEFLERİN BELİRLENMESİNDE GÖZÖNÜNDE TUTULMASI GEREKEN DÖRT FARKLI MANTIK

Bir yükseköğretim sisteminin yeniden düzenlenmesi ve yeniden yönlendirilmesine girişildiğinde, ilk olarak bu düzenlemenin hangi mantıkla yapılacağına açıklık kazandırmak gerekir. Yükseköğretim sistemi gibi bir ülkenin geleceğini etkilemekte merkezi öneme sahip, karmaşık bir kurumsal yapının düzenlenmesinde tek bir amacı gerçekleştirmeye yönelmiş araçsal bir mantıkla yetinilemez. Daha karmaşık bir ele alış gerekir. Bu nedenle, bu kurumun yeniden düzenlenmesi sorununu, farklı mantıklar tarafından kuşatarak ele almak doğru olur. Böyle bir kuşatmayı dört farklı düzenleme mantığı üzerinde durarak gerçekleştirebiliriz.

A)Yükseköğretime Bir Kamu Hizmeti Üretme Mantığı İle Yaklaşmak

Günümüzde, eğitim, tüm dünyada, devletin temel işlevlerinden biri olarak görülmektedir. Eğitim hizmetleri büyük ölçüde devletler tarafından sunulmaktadır. Ama eğitim, hizmetinin niteliği onun özel olarak da sunulmasına olanak vermektedir. Bu nedenle, eğitim hizmetleri devletin sunumu yanı sıra özel olarak da sunulmaktadır. Ama bu özel sunum da devlet tarafından düzenlenmekte ve bir kamu hizmetinin özel sunumu niteliğini taşımaktadır.

Eğitimin bir kamu hizmeti olarak sunulması, hizmetin niteliğinden çok, eğitimin toplum açısından taşıdığı kritik önem dolayısıyla olmaktadır. Özel olarak yapılacak sunumla toplum için gerekli miktar ve nitelikte bir eğitim sağlanamamaktadır. Bu hizmetin toplum için yeterli düzeyde gerçekleştirilebilmesinin sağlanmasında devlet tarafından sunulması önemini korumaktadır.

Eğitim konusunda devletin böyle bir işlev edinmesinin en önemli gerekçesini insanlığın günümüzde ulaştığı bulunduğu insan hakları anlayışı oluşturmaktadır. Eğitimle insan hakları arasında çift yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Eğitim insan haklarından birisi olduğu kadar, diğer insan haklarının gerçekleştirilebilmesi de büyük ölçüde yeterli bir eğitim hizmetinin verilmiş olmasına bağlıdır.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesi eğitimin amaçlarını tanımlarken, özgür olarak kendini gerçekleştiren bir birey ve barışçı bir toplum anlayışından yola çıkmaktadır. Bu nedenle, bu maddenin ikinci fıkrasında bir yandan eğitimin insanın kişiliğinin tam olarak geliştirilmesine yönelmesi gerektiği, öte yandan insan hakları üzerinde durarak temel özgürlüklere saygıyı geliştirmesi ve tüm uluslar, etnik ve dini gruplar arasında hoşgörü ve dostluğu güçlendirerek barışın sürdürülmesine katkıda bulunulması gereği belirtilmektedir.

İşte böyle bir bireyin ve toplumun doğabilmesi için de 26. maddenin birinci fıkrasına göre herkesin eğitim hakkına sahip olması gerekmektedir. Temel eğitim zorunlu ve parasız olacaktır. Ama insanın eğitim hakkı sadece temel eğitimle sınırlı değildir. Bireylerin toplumda onurlu yaşam hakkını gerçekleştirebilmeleri için, mesleki ve teknik eğitim ve yükseköğretim kanalıyla elde ettikleri bilgi ve hüneryleri kullanarak hayatlarını kazanmaları

gerekmektedir. İnsanların geçimlerini sağlayabilmesi için gerekli mesleki ve yükseköğretim konusunda devlete düşen görev de, bu tür eğitim hizmetinin varlığını sağlamak ve eğitim için gerekli niteliklere sahip olanların bu hizmetlere erişebilirliğinde eşitliği gerçekleştirmektir.

İnsan hakları alanında gelişen bu ilkeler zaman içinde ülkelerin Anayasalarının da ilkeleri haline gelmiştir. İnsan hakları ve Anayasa ilkeleri eğitim hizmetinin bir kamu malı olarak sunulmasını gerektirmektedir. Ama eğitiminin bir kamu hizmeti olarak sunulmasının tek nedeni bu değildir. Toplumların ekonomik ve sosyal sistemlerinin işlerliğinin sağlanabilmesi, eğitilmiş işgücünü gerektirmektedir. Bu hizmetin sunulmasındaki dışsallıklar vb. nedenler de bu hizmetin kamusal mal olarak sunulmasını ekonomik hale getirmektedir.

İster insan hakları açısından, ister ekonomik nedenlerle olsun, yükseköğretime kamusal bir hizmet üretimi olarak yaklaşıldığında, bu alanda yapılacak düzenlemeler ve geliştirilecek sunum biçimleri için bir analiz mantığı da ortaya konulmuş olmaktadır. Ülkenin demografisi, ekonomik ve toplumsal özellikleri yükseköğretim için bir ihtiyaç/talep çerçevesi ortaya koymaktadır. Eğitim alanında planlama ve yeni düzenlemeler yapmak isteyenler için bunlar dıştan verilmektedir. Bu durumda, yükseköğretim planlaması büyük ölçüde sunum planlanması ve maliyet etkinliklerinin sağlanmasıyla sınırlanmaktadır.

B) Yükseköğretime Gelişmeci ve Yatırımcı Bir Mantıkla Yaklaşmak

Yükseköğretime karşılanması gereken bir hizmet üretim alanı olarak yaklaşılabilir gibi, doğru müdahalelerle getirisi artırılacak bir yatırım alanı olarak da yaklaşılabilir. Günümüzde bir toplumun gelişmişlik derecesini belirleyen iki kapasitenin oluşumu yükseköğretim sistemlerinin nitelikleriyle yakından ilişkilidir. Bunlardan birincisi insan kaynağıdır. Bir ülke ne kadar gelişmiş bir insan kaynağı oluşturabiliyorsa, dünyadaki dönüşümlere uyum sağlama ve fırsatları değerlendirme olanakları artmakta ve gelişmesini hızlandırabilmektedir. İkincisi ise gerek bilim ve teknoloji gerekse organizasyon alanlarında yenilikçilik kapasitesi geliştirmektir. Bir ülke, yükseköğretim sistemine yatırım yaparak bu alanlardaki kapasitelerini yükseltebildiği ölçüde gelişecek ve refahını artırabilecektir. Bir başka deyişle, yükseköğretim bir ülke için yararlı bir yatırım alanı olarak da planlanabilecektir.

Eğer yükseköğretime böyle bir mantıkla yaklaşırsa, yükseköğretim konusunda verilecek kararların merkezinde bu alana ne kadar yatırım yapılacağı sorusu yer almaktadır. Bu karar, bu alanda yapılacak marjinal yatırımların getirileriyle, başka alanlardaki marjinal yatırımların getirilerinin karşılaştırılmasıyla verilebilecektir. Tabii ki, bir yandan böyle bir karşılaştırmayı yapmakta kullanılacak getiriye saptayabilmek, öte yandan bu yatırım stratejisini ayrıntılandırabilmek için her iki alanda da önceden üzerinde uzlaşmış kuramsal çerçevelerin gelişmiş olması gerekir.

Genel olarak siyasal karar vericiler yükseköğretimin bir ülkenin bilgi ekonomisindeki öneminin farkında olduğunu belirtmektedirler. Ama bu değer geliştirilmesi için yatırım yapmakta isteksiz davranmakta, bu amaçla yatırım mantığıyla davranacak fonlar oluşturmamaktadırlar.¹³⁶

¹³⁶ David Ward, Başkan , Amerikan Eğitim Konseyi 3rd EUA Convention of European Higher Education Institutions, 2005, Glasgow, UK

C) Yükseköğretime Yurttaşlık Anlayışını Geliştirme ve Toplumsal Dayanışmayı Sağlamak Mantığıyla Yaklaşmak

Bir bireyin yurttaşlık anlayışının oluşumunun temel eğitim düzeyinde gerçekleşeceği, yükseköğretim düzeyinde bunun öneminin çok azalacağını varsaymak doğru olmaz. Üniversitelerin tarihi gösteriyor ki, özellikle geç sanayileşen ülkelerde, ulus devletlerin oluşumu sırasında üniversiteler yurttaşlık anlayışlarının oluşumunda önemli bir rol oynamışlardır. Bu dönemin dünya ve ilişkiler düzeninin ortaya çıkardığı ulusçuluk ideolojisi çerçevesinde tekdüze bir kimlik ve yurttaşlık anlayışının yerleştirilmesine önem verilirdi.

Günümüzde de bir toplumun sağlıklı olarak işlerliğinin sağlanması için yükseköğretimde yurttaşlık anlayışının geliştirilmesi ve olgunlaştırılması önemini korumaktadır. Bir yandan insan haklarının evrensel bir değer haline gelmesi, öte yandan dünyada küresel ağ toplumlarının gelişmesi geçmiştekinden farklı, geliştirilmesi daha çok çaba gerektiren ama insan onuruyla daha çok bağdaşan bir kimlik ve yurttaşlık anlayışının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

İnsan hakları bildirgesinin eğitime yüklediği bireyin kişiliğinin özgürce ve tam gelişmesini sağlama ödevi, bireyin kimliğinin ve yurttaşlık anlayışının dıştan verilmiş hedeflere göre koşullandırılarak geliştirilmesi yolunu kapamıştır. Birey bunu içinde yaşadığı kültürel ortamla ilişki içinde, eğitim süreci sırasında, yaşantısının bir parçası olarak oluşturacaktır. Bu kimlik yurttaşla dıştan verilmeyecek, onun kendisi tarafından farkına varılarak, yaşamın bir parçası olarak tanımlanacaktır. Böyle bir yurttaşlık anlayışı, bir taraftan insan hakları anlayışından kaynaklanan evrensel öğeleri içereceği gibi, içinde yaşanan kültürün niteliklerinden kaynaklanan özel renklere sahip olacaktır.

Bu niteliklere sahip yurttaşların oluşturduğu bir toplumda, bireyler farklılıklara saygılı kalarak, birbirleriyle diğerlerini ötekileştirmeden karşılıklı öğrenmeye ve işbirliği yapmaya açık olarak ilişki kuracaklardır. Bu tür bir toplumda bütünlük ve dayanışma tekdüzelikten değil, farklılaşma içinde işbirliği yapabilmekten doğacaktır. Böyle bir toplumda yurttaşlardan beklenen pasif bir itaatkarlık değil, yaratıcı bir aktivite içinde bulunmak ve bu yolla toplumdaki dayanışma için güçlü gerekçeler yaratmaktır.

Böyle demokratik eğilimli, aktivite güduları köreltilmemiş yurttaşların olduğu bir toplumda, iki önemli sonucun ortaya çıkması beklenmektedir. Bunlardan birincisi, toplumda birlikte iş yapma kapasitesinin gelişmesi, yani sosyal sermaye oluşumunun hızlanmasıdır. İkincisi ise, böyle aktif yurttaşlardan oluşan bir toplumda katılımcı demokrasinin gelişmesi için uygun bir zeminin yaratılmasıdır.

Bu modelin üniversitesi, günümüz dünyasının demokrasi anlayışına uyumlu yurttaşın oluşmasını kolaylaştırırken adil olmak durumundadır. Bu hem sahip olduğu demokrasi anlayışının doğal gereği, hem de toplumsal dayanışma işlevlerini geliştirebilmesinin gereğidir. Bu sistem fırsat eşitliğini sağlayan, liyakat esaslı olmayan tüm değerlendirmeleri sistem dışında bırakan özellikler taşımak durumundadır. Böyle bir yaklaşım üniversitenin içinde yer aldığı toplumda düşey mobilite kanallarının açık tutulmasına olanak verecek, toplumsal gerilimlerin birikmesini engelleyecektir.

Yükseköğretim sistemine böyle bir yurttaşlık anlayışının geliştirilmesi ve olgunlaştırılması mantığıyla yaklaşılması yükseköğretimin yeniden düzenlenmesi konusunda diğer iki mantık içinde yanıt verilemeyen sorulara yanıt bulunmasına olanak verecektir. Böyle bir mantığın

belli konularda eğitimin içeriğine yönelik olarak getirdiği yanıtlar olacaktır. Ama bundan daha önemlisi, eğitim yönteminde getireceği yeni anlayışlardır. Böyle bir bağlamda davranışsal eğitim yaklaşımlarını savunma olanağı kalmayacak, bunların yerini yapılanmacı eğitim yaklaşımlarına terk etmesi gerekecektir.

D) Yükseköğretime Üniversitenin Tarihinden Gelen Özel Kültürünü Korumak ve Sürdürebilmek Mantığı ile Yaklaşmak

Yükseköğretim sisteminin temel ögesi olan üniversite 900 yıllık uzun tarihi olan bir kurumdur. Bu kurum da toplumların değişmesi paralelinde önemli dönüşümler geçirmiş olmasına karşın, önemli bazı özelliklerini tüm bu uzun yaşamı boyunca korumuştur. Bu üniversiteler, toplumları içinde hep özel kültürel mikro kozmoslar oluşturmuşlardır. Akılcılığın, açıklığın, zarafetin, cömertliğin, hoşgörünün hakim olduğu, canlı bir ortam oluşturmuşlardır. Günümüzde üniversitelerin yaşadığı dönüşüm içinde; elitist eğitimden kitle eğitime geçiş, post modernitenin bilim alanına getirdiği eleştiriler, üniversitenin piyasa süreçleri içinde gün geçtikçe daha çok yer alması ve toplumla olan sınırlarının yok olmaya başlaması, vb. gelişmeler üniversitenin tarih boyunca sahip olduğu farklı bir kurum olma özelliğinin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Üniversitenin farklı bir yer olma niteliğini yitirerek toplum içinde erimesinin, toplum için önemli bir kayıp olacağına bilincinde olarak, üniversitenin, yeni bilim anlayışları ve yeni ekonomik ilişkiler bağlamı içinde, evrensel iddialar taşıyan özel kültürünü üretmesi ve geliştirmesine yönelmek, üniversitelerin yeniden düzenlenmesinde diğer mantıklar tarafından içerilemeyecek yeni bir mantık oluşturmaktadır.

Yaratıcılık ve buluşun ortaya çıkabileceği, insanlığı bekleyen tehlikelerin ve ulusal düzeyde karşılaşılacak tehditlerin algılanması her türlü bağınazlıktan arınmış özgür alanlarda gerçekleşebilir. Böyle bir üniversite, iletişimsel hoşgörünün bulunduğu, toplumun sorunlarına duyarlı kalabilen, epistemolojik bir komünite oluşturma kapasitesine sahip, eleştirel düşünce kapasitelerinin törpülenmediği, özgürleştirici, soğukkanlılığın korunduğu, stillerin ve zarafetin kaybedilmediği bir mikro kozmos oluşturacaktır.

Üniversitenin iç ve dış ilişkilerinin nasıl düzenlenmesi gerektiğine diğer mantıklardan çok bu mantık yol gösterecektir. Unutulmamalıdır ki “Üniversite Kurumunun Kültürel Nitelikleri” insanlığın korunması gereken kültürel miraslarından biridir. Nitekim üniversitenin bu niteliği oldukça gecikmiş olsa da Avrupa Konseyi’nce kabul edilmiş bulunmaktadır.¹³⁷

Bir yükseköğretim sisteminin tasarımında bu mantıklardan tek birinin egemen olması söz konusu değildir. Yapılacak düzenlemeler ve planlamalarda bu mantıkların her biri değişik bakımlardan etkili olacaktır. Dikkatle bakıldığında bu dört mantık arasında belli bir işbölümünün olduğu, bir yükseköğretim sisteminin tasarımında birbirini tamamlayıcı ve sınırlayıcı olarak kullanılabilecekleri hemen fark edilecektir.

3. STRATEJİ TASARIMINDA KULLANILABİLECEK ARAÇLAR VE YAKLAŞIMLAR

Geliştirilen stratejide yükseköğretim sisteminin ikinci kademesini oluşturan YÖK’ün doğrudan karar verici işlevler görmesinden çok, yönlendirici ve denetleyici işlevler görmesi

¹³⁷ Bu saptama Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesinin 7 Aralık 2005 tarihli 905’inci toplantısında yapılmıştır.

öngörülmekte ve birinci kademeyi oluşturan üniversitelerin otonomisinin artırılması gerektiği üzerinde bir tür oydaşma bulunmaktadır.

Stratejinin öğelerinin belirlenmesinden önce, böyle eskisine göre daha desantralize olacak olan bir yükseköğretim sisteminin yönlendirilmesinde kullanılacak araçların neler olabileceği konusunda bazı ön saptamaların yapılması yararlı olacaktır. Bu nedenle, kullanılacak araçlar ve yaklaşımlar birkaç başlık altında özetlenebilir.

Birinci tür araçlar **kurumsal yeniden düzenlemelerdir**. En çok yararlanılacak araç bu olacaktır. Sistem desantralize olacağı için, serbestliği artan birimlerin uygulamalarının hedefler doğrultusunda gelişmesini bu kurumsal yeniden düzenlemeler sağlayacaktır. Kurumsal düzenlemeler dendiğinde genellikle yasalar, yönetmelikler ya da yönergelerin tümü birden anlaşılabilir.

Kurumsal yeniden düzenlemeler sistem içinde yer alan birimlerin ya da davranışsal birimlerin yetki ve sorumluluk alanlarını ve hangi tür davranışlarının meşru olarak görüldüğünü belirler. Kuşkusuz kurumsal düzenlemelerin değiştirilmesiyle sistemin temel aktörlerinin uygulamaları belli ölçülerde etkilenmiş olur. Eskiden yapabildikleri bazı şeyler onların yapabilirlik alanından çıkar, ya da yapamadıkları bazı şeyleri yapabilir hale gelirler.

Bu kurumsal yeniden düzenlemeler desantralize bir sistemde aktörlere o kadar geniş bir takdir alanı bırakabilir ki sistemin performansının istenilen yönde geliştirilmesini sağlamakta yeterli olmaz. Bu eksikliğin giderilmesi için özel bazı kurumsal yeniden düzenlemelere gerek duyulabilir. Bunları **performans ölçütüne dayanan maddi özendiriciler** olarak adlandırmak uygun olur. Bu durumda, teşvike dayanan bir yönlendirme söz konusudur. Desantralize bir sistemde kurumsal yeniden düzenlemelerle yetki genişliği sağlanmış iken, buna performans ölçütüne dayanan mali/maddi özendiricilerin kullanılması da eklendiğinde oldukça güçlü bir yönlendiricilik elde edilmiş olur.

Yükseköğretim alanında kamu hizmeti sunan bir kurumun temel motivasyonu kamu alanında sağladığı saygınlıktan gelmektedir. Bu ise, onları kamuoyunda bir yarışmaya itmektir. Sistemde bu tür performans ölçütleriyle **düzenlenmiş yarışmanın** varlığı, sistemin performansının yalnız belli bir istikamete yönelmesini değil, aynı zamanda sistemin performansının yükselmesini sağlayacaktır.

Böyle düzenlenmiş bir yarışmanın varlığı üniversitelere stratejik planlarını hazırlarken kendi özelliklerini göz önünde tutarak kendi farklılıklarını yaratmaya olanak verecektir. Bu eşitlikçi bir yarışmadır. Bazı gelişmiş üniversiteler YÖK'ün üniversiteler arasında bir sınıflama yaparak bu üniversitelere ilişkin ayrıcalıklı uygulamalar yapılmasını talep etmektedir. Gelişmiş üniversiteler geçmişteki başarıları ve birikimleri dolayısıyla kuralları eşitlikçi bir yarışmada doğal olarak üstünlüklere sahiptir. Bu üniversiteler **YÖK'ün ön belirlemelerine gerek duymadan kendi farklılıklarını başarıyla üretebilecektir**. Bu yaklaşımı uygulayan ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de zaman içinde üniversiteler arasındaki farklılaşmanın belirginlik kazanması beklenmektedir. Tabii bu genel kural yeni kurulan üniversitelerin kuruluşlarının başlangıcında bazı pozitif ayrımcılığa tabi tutulmasına engel değildir.

Üniversitenin performansı çok yönlü olduğu için düzenlenmiş yarışma da çok yönlü alanlarda olacaktır. Araştırma alanında üniversiteler araştırma fonları sağlanması konusunda yarışacaklardır. Ama öğretim konusunda da bir yarışma olacaktır. Öğretimde yenilikçilik hibeleri verilebilecektir. Üniversiteler öğretim ve diğer hizmetleri için "formüle bağlı

fonlama” (formula funding) denilen bir düzenleme içinde yollarını belirleyecektir. Öğretimin kalitesini değerlendirerek çıktı kalitesine bağlı özendiriciler de geliştirilebilecektir. **Finansman sağlamada çok ölçütlü bir yarışmanın kurumsallaşmış olması üniversitelerin kendi farklılıklarını planlamalarını kolaylaştıracaktır.**

Bu şekilde yönlendirilmeye çalışılan desantralize ve otonomisi yüksek birimlerden meydana gelen bir sistemde yozlaşmaların ortaya çıkmaması ve düzenlenmiş yarışmanın adil koşullarda gerçekleşmesi için **saydamlığın sağlanması ve hesap verme düzeninin** kurulmuş olması gerekir. Sık sık tekrarlanan bu ifadede hem saydamlığa, hem de hesap verme düzenine açıklık kazandırılmazsa ve düzen ciddi olarak kurumsallaştırılmazsa, sistemin başarılı çalışması için konulmuş bu önkoşul, gerçekleşmemiş, sözde kalmış olur. Bu önkoşul gerçekleşmeyince de desantralize ve temel birimlerinin otonomisi yükseltilmiş bir sistemde iyi bir yönetim gerçekleşemez ve yerel otokratlar yaratılmış olur.

Saydamlık tek başına çok anlam taşımaz, ancak hesap verme düzeninin içeriği belirlendiğinde anlamlılık kazanır. Bir yükseköğretim sistemi içindeki hesap verme düzeni üç farklı boyut göz önüne alınarak kurulmalıdır. Bu boyutlar şöyle sıralanabilir.

- 1) Kamu fonlarının kullanılmasındaki hesap verme,
- 2) Eğitim ve Araştırma Performansı üzerinden değerlendirme,
- 3) Üniversite içi yönetim ve yaşam kültürü üzerinden değerlendirme,

Her üç alanda da hesap verme ve değerlendirmenin hangi ölçütler üzerinden ve hangi kurumsal mekanizmalar aracılığıyla gerçekleştirileceği ve bu konulardaki olumlu ve olumsuz yaptırımlara açıklık kazandırılması gerekmektedir.

Hesap vermenin kapsamının ne olduğunun belirlenmesi saydamlığın hangi konularda, hangi mekanizmalarla sağlanacağına da açıklık kazandıracaktır. Bunun kurulmasındaki temel çıkış noktası insanların bilgi edinme hakkı olmalıdır. Bu çıkış noktası saydamlığın çok geniş bir muhataplar çevresi için sağlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Burada vurgulanması gereken konu saydamlığın dışı karşı olduğu kadar içe karşı da sağlanmasının gerekliliğidir.

BÖLÜM II

**TÜRKİYE İÇİN YÜKSEKÖĞRETİM
STRATEJİSİ**

1. TÜRKİYE İÇİN YÜKSEKÖĞRETİM VİZYONU

Türkiye'nin yükseköğretim vizyonu nasıl kurgulanabilir? Günümüzde yükseköğretimden beklenen üç temel işlev vardır. Bunlar eğitim, bilgi üretimi (araştırma) ve kamusal hizmet işlevleridir. Bir yükseköğretim vizyonu geliştirmek istendiğinde, gerçekte bu üç işlev için de ayrı ayrı vizyon geliştirmek durumunda kalınmaktadır. Bunlar aşağıda eğitimden başlayarak sırasıyla geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Eğitim Vizyonu

Türkiye'nin yükseköğretim vizyonunu Türkiye'nin genel eğitim vizyonundan ayrı olarak ele almak olanaksızdır. Bu nedenle, yükseköğretim vizyonunun üç adımlı bir yaklaşım içinde geliştirilmesi doğru olur. Bunun için burada, önce ***Türkiye'nin genel olarak eğitim vizyonunun ne olabileceği*** üzerinde durulmakta, daha sonra da bu vizyon içinde kalarak yükseköğretimin yerine ve son olarak da eğitim diline ilişkin bir vizyona açıklık kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Dünyanın bilgi toplumuna geçerken küreselleştiği bir dönemde, Türkiye'nin eğitim vizyonu da ülkenin çocuklarını ve gençlerini yeni dönemin koşulları içinde başarılı kılacak biçimde yetiştirmek ve ülkenin her yaştan insan kaynağını geliştirmek olmalıdır. Bu vizyon aşağıdaki biçimde özetlenebilir.

Eğitim; bireylerin tam ve fırsat eşitliği içinde bireysel ve kamusal yaşam projelerini daha başarılı bir düzeyde hayata geçirmesini sağlayacak bilgi, beceri ve potansiyellerle donatılması ve onların girişimde bulunmaktan ve sorumluluk yüklenmekten kaçınmayan, eleştirel düşünme becerilerine sahip, insan hakları ve demokrasi, çevresel, kültürel ve estetik değerler konularında duyarlı aktif yurttaşlar olmasına yönlendirmesi için verilecektir.

Bu vizyon önce eğitimin yöneldiği kitlenin kapsamını tanımlamakta ve herkesi kapsamı içine almaktadır. Çünkü, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesinin birinci fıkrasına göre ***eğitim herkesin hakkıdır***. Bu nedenle, ***temel eğitim zorunlu ve parasız olacaktır***. Temel eğitimden çocuğa mutlaka yurttaş olması için gerekli nitelikleri kazandırması beklenmekte, ama onun hayatını sürdürebilmesi için gerekli mesleği kazandırması beklenmemektedir. İnsanların geçimlerini sağlayabilmesi için gerekli mesleki ve yükseköğretim konusunda devlete düşen görev temel eğitimdekenden farklıdır. Devlet, bu tür eğitim hizmetinin varlığını sağlamak ve eğitim için ***gerekli niteliklere sahip olanların, bu hizmetlere erişebilirliğinde fırsat eşitliğini gerçekleştirmekle*** görevli tutulmaktadır.

Eğitim vizyonunun, üzerinde durduğu ikinci konu, eğitime bakış açısına netlik kazandırmaktadır. Eğitim, bireyleri koşullandırmaya yönelmiş bir etkinlik olarak değil, ***yaşam projelerini geliştirmelerine olanak verecek potansiyelleri inşa etmeye dönük bir etkinlik*** olarak görülmektedir. Bu görüşün dayanağı da, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesinde, eğitimin amaçları tanımlanırken üzerinde durulan, özgür olarak kendini geliştiren bir birey ve barışçı bir toplumun oluşturulması anlayışında bulunmaktadır. Kendisini geliştirme özgürlüğü tanınan bu bireye eğitim süreci içinde verebilecek olan ancak kendi projesini gerçekleştirmekte kullanabileceği kapasiteleri oluşturmak olacaktır.

Bu vizyon içinde yaratılması gereken kapasitelerin ne olduğu ise belirsiz bırakılmış bulunmaktadır. Yaratılması gereken kapasitelerin sayısı dünyada yaşanan gelişmelerle hemen

her yıl çoğalmaktadır. Bu nedenle de çocukların görmesi gereken zorunlu eğitim yılları sürekli olarak artmaktadır. Bir öğrencinin eğitim yaşamı içinde kazanması gereken beceriler geniş bir yelpaze oluşturmaktadır. Bunlar okuryazarlık ve sayısal işlemler vb. temel beceriler, matematik, fen bilgisi, teknoloji kullanımındaki temel ustalıklar, bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımı becerileri, anlatım ustalıkları gibi alanları kapsamaktadır.

Bu geniş yelpaze içinde yer almayan iki önemli beceri üzerinde ayrıca durmak gerekir. **Bunlardan biri yabancı dil bilgisidir.** Yabancı dil bilgisi geleceğin dünyasında başarılı olmanın adeta ön koşulu haline gelmiştir.

İkincisi ise **öğrencinin kendi başına öğrenme becerisinin geliştirilmesidir.** Bilgi toplumunda başarılı bir birey olabilmek için salt belli bir düzeyde mesleki ve teknik bilgiye sahip olmak artık yeterli olmamaktadır. Bu bireyden bilgiye ulaşma, bilgiyi çözümlenme ve sürekli olarak işine uygun olarak bilgisini yenileyebilme ve geliştirebilme kapasitesine sahip olması beklenmektedir. **Böyle bir öğrenci davranışsal bir eğitim anlayışıyla değil, ancak yapılanmacı bir anlayışla eğitilebilir.**

Bilgi toplumuna geçmiş bir dünyada bireylerin başarılı olabilmesi büyük ölçüde bu becerilerle donatılmış olmasına bağlıdır. Ancak bir öğrenciden beklenen salt belli bir beceri kümesine sahip olması değildir. Onun bir toplumun üyesi ya da, yurttaşı olarak belli eğilimler ve duyarlılıklar edinmesi de beklenmektedir. **Bu bireyin aktif bir yurttaş olarak yetişmesi, yani girişimde bulunmaktan ve sorumluluk almaktan kaçınmaması, insan hakları ve özgürlükleriyle, çevresel ve kültürel değerlere saygılı olması istenmektedir.** Bu da etik ve estetik yargılar geliştirebilme duyarlılığına sahip olmasını gerektirecektir.

Türkiye'nin, nüfusunu bilgi toplumunda geçerli bir sermaye haline dönüştürebilmesi, ancak böyle bir eğitim vizyonuna sahip olması halinde olanaklı hale gelecektir. Eğitim konusundaki bu genel vizyon çizildikten sonra, bunun içinde yükseköğretim vizyonunun nasıl bir yer alacağı saptanabilir.

Bilgi toplumunun küreselleşmiş dünyasında ekonomi, bilgiye ve bilgili insangücüne bağlı hale gelmiştir. Küresel bilgi toplumu içindeki yarışma, **çoklu beceriye ve yaşam boyu öğrenme kapasitesine** sahip olan işgücüne ihtiyacı artırmıştır. Bu durumda yükseköğretime ilişkin vizyon aşağıdaki şekilde formüle edilebilir.

Yükseköğretim bir kitle (yığın) eğitimi niteliği kazanarak, genel eğitim vizyonunun anlayışı içinde, ilk aşamalarında dünyanın değişen koşullarına uyum sağlayabilecek esnek ve açık programlar izlerken, daha sonraki aşamalarda ileri uzmanlaşmaya yönelerek, ömür boyu öğrenmeye açık, kalite bakımından dünya standartlarına uygunluğu kabul gören bir hale gelmelidir.

Yükseköğretim özellikle de üniversite öğretimi sanayi toplumu döneminde seçkinciydi (elitistti). Çağ grubunun ancak % 10'una veriliyordu. Oysa, günümüzde bilgi toplumuna geçişte iyice yol almış bulunan ülkelerde, bu düzeydeki eğitim, çağ nüfusunun % 65'ine verilmeye başlanmıştır. Yığınların eğitimine geçilmesinin belli sonuçları olmuştur. Bunlardan birincisi, verilen eğitimin maliyetinin düşürülmesinin özel önem kazanmasıdır. İkincisi ise, yükseköğretimin ilk aşamalarında eğitimin büyük ölçüde standartlaşması, modülerleşmesi olmuştur. Bu gelişmeler ekonomi sağladığı kadar eğitim dalları arasındaki geçişliliği kolaylaştırmakta ve sisteme önemli düzeyde esneklik kazandırmaktadır.

Böyle kitleselleşmiş bir eğitimin uygulanmaya başladığı bir toplumda, herkesin ileri uzmanlık düzeyine kadar eğitime çalışılmasının, hem eğitim sisteminde hem de işgücü piyasasında önemli etkinlik kayıplarına neden olacağı söylenebilir. Yükseköğretim sistemi içinde eğitimin pratikle ilişkilerinin niteliği açısından bir başka farklılaşmanın, üniversitelerle meslek yüksek okulları arasında da bulunacağını da unutmamak gerekir.

Vizyonun bir başka vurgusu, verilen yükseköğretimin **uluslararası standartta bulunması ve bunun geçerliliğinin uluslararası ve ulusal bağımsız kurumlarca tanınmakta olmasıdır**. Bu vurgu, hem eğitimin kalitesini garanti etmesi, hem de küreselleşen dünya içinde mobilitayı olanaklı kılması bakımından önem kazanmaktadır.

Eğitime ilişkin vizyonları tamamlamak için, **Türkiye'nin yükseköğretimin dili konusundaki vizyonuna açıklık kazandırmak** gerekir. Öğretim kurumlarında öğretim dilinin ne olacağı Anayasanın 42'nci maddesinde düzenlenmiştir. Bu maddede dengeli bir yaklaşım getirilmiştir. Bu yandan yurttaşlık formasyonunu sağlamayı gözönünde tutarak, anadil eğitiminin ancak Türkçe yapılabileceği belirtilirken; öte yandan günümüz dünyasında bireylerin başarılı olabilmesinde yabancı dil bilgisinin önemini farkında olarak, kanunla düzenlenmiş kurallar içinde yabancı dille yapılacak öğretime olanak verilmektedir.

Yükseköğretim düzeyinin, dil konusunda, öğrencilerinin dil bilgisini geliştirmesinin dışında da kaygıları olmak durumundadır. **Türkçe'nin bilim dili olarak geliştirilmesinde** yükseköğretime büyük sorumluluk düşmektedir. Türkçe'nin bilim dili olma niteliğinin güçlendirilmesi ve geliştirilmesi, yükseköğretimde kullanılması ve geliştirilmesine bağlıdır.

Bu nedenlerle, temelde öğretim dili Türkçe olurken kanunun belirlediği olanaklar içinde, bazı yükseköğretim kurumlarının değişik yabancı dillerde öğretim yapmasına olanak veren, günümüzde izlenen dengeli yaklaşım sürdürülmelidir.

Bilgi Üretimi, Araştırma ve Yayın İşlevine İlişkin Vizyon

Yükseköğretim kurumları, özellikle de üniversiteler yalnız eğitim verilen yerler değil, aynı zamanda da bilimsel araştırmaların yapıldığı, yani bilginin üretildiği yerlerdir. Günümüzde bu kurumlardan beklenen bilgi üretimi işlevinin görece önemi sürekli olarak artmaktadır. Bir yükseköğretim stratejisinin, bu işlevin nasıl yerine getirileceği konusunda da açık bir vizyona sahip olması gerekir. Bu konuda şöyle bir vizyon önerilebilir.

Türkiye'de yükseköğretim sisteminde yapılan bilimsel araştırmalar ve yayınlar dış ve iç tarihi bulunan ve uluslararası düzeyde saygınlığı olan bilimsel bilgi üretimine yönelmiş olmalıdır.

Bu vizyon üzerinde son yıllardaki tartışmalar sonrasında, TÜBA içinde de bir oydaşma yaratılmış olduğu söylenebilir. Bu formülasyon, içinde çok kapsamlı bir hedefler dünyasını barındırmaktadır. Türkiye'nin bilimsel gelişme konusunda izleyebileceği politikalara geniş bir ufuk sağlamaktadır.

Bu kısa önerme birbirinden ayrı üç alandaki gelişmeye vurgu yapmaktadır. Bunlardan birincisi, bilgi üretilerek geliştirilecek bilim alanlarının bir **dış tarihinin** bulunması üzerinde durmaktadır. Bir ülkenin bilim insanları, kendi çalışma konularını içinde yaşadıkları toplumun dinamiklerinden, sorunlarından etkilenerek seçiyorlarsa, bu ülkenin toplumbiliminin bir dış tarihi vardır. Yani bu ülkedeki bilimlerin gelişme tarihi toplumun gelişme tarihi paralelinde

yazılabilecektir. Bir ülkenin ***bilim alanının dış tarihi yazılabiliyorsa bu faaliyetler, topluma yabancılaşmamıştır, toplumla iç içe gelişmektedir, toplum için anlamlıdır.*** Bir başka deyişle, bilim alanında sürdürülen faaliyetler topluma gömülü bulunmaktadır.

İkinci vurgu ise bilim alanlarının ***iç tarihinin*** bulunmasına yapılmaktadır. Bir ülkedeki bilim insanları, birbirlerinin çalışmalarından etkilenerek, bilimsel gelişme gerçekleştirebiliyorlarsa, o ülkede bilimsel etkinliklerin bir iç tarihi var demektir. Bir ülkede, bir bilim alanının iç tarihi yazılabiliyorsa, bu ülkedeki bilim insanlarının ***epistemolojik bir komünite*** oluşturdukları söylenebilir. Aslında, bir ülkenin bilim performansından söz edebilmek için o ülkede epistemolojik bir komünitenin bulunması gerekir. Yoksa bir ülkede belli sayıdaki bilim insanının, birbirinden çok etkilenmeden yapacakları bilimsel faaliyetlerin toplamını o ülkenin bilimsel performansı olarak düşünmek çok anlamlı değildir. Bir ülkeye ilişkin bir bilimsel performanstan söz edilebilmesi için, bu faaliyetleri gerçekleştirenlerin o ülkenin sınırları içinde yaşamasından çok bir bilimsel komünite oluşturması gerekir.

Vizyonun üçüncü vurgusu, bilimsel yetkinlik düzeyi ve bilim alanının ***uluslararası saygınlık kazanması*** üzerinedir. İç tarihe sahip olan, epistemolojik bir komünite oluşturan bir bilimler dünyasında, değişik disiplinlerin ekol oluşturacak bir kapasiteye ulaşması ve bilim dünyasında uluslararası yayın ve aldığı atıflar bakımından saygın bir yere sahip olması beklenmektedir.

Türkiye’de bilim insanlarının bu vizyona geçmişte yaşadığı deneyimler sonucunda ulaştığı söylenebilir. Bir ülkenin bilimsel performansını sadece, bilim insanlarının bireysel başarılarının toplamı olarak algılayan ve bilim insanlarının uluslararası yayınlarının toplamı olarak ölçmeye çalışan bir bilim vizyonunun, izlenecek politikalara yol göstermekte yetersiz kaldığını, Türkiye’nin son 15-20 yılda yaşadıkları açıkça ortaya koymuştur. Bu deneyim sonrasında ulaşılan bu kapsamlı vizyon, çok daha kapsamlı bilimsel gelişme stratejilerinin oluşturulmasına yol gösterebilecektir.

Yükseköğretimin Kamu Hizmeti Üretimi İçin Bir Vizyon Önerisi

Yükseköğretim sistemlerden gerçekleştirmesi beklenen üçüncü işlev ***kamu hizmeti*** üretmesidir. Genellikle yükseköğretim stratejileri içinde, kamu hizmeti üretilmesi konusunda, netleştirilmiş stratejik seçimler yoktur. Bunun iki nedeni olduğu ileri sürülebilir. Bunlardan birincisi, ***sunulan kamu hizmetlerinin önemli bir kısmının eğitim ve araştırma etkinliklerine yönelik*** olmasıdır. İkinci neden ise, bu hizmetlerin yükseköğretim sisteminin çevresinde oluşturulmuş özel hukuk hükümlerine göre işleyen kurumlar eliyle sunulması ve temelde kamu hukukuna göre işleyen yükseköğretim kurumlarıyla ilişkilerinin gri bir alan oluşturmasıdır. Tüm bu olgulara karşın yükseköğretim kurumlarının kamu hizmeti üretme işlevi konusunda da bir vizyon geliştirilmesinde yarar vardır.

Yükseköğretim kurumlarının, özellikle de üniversitelerin çok değişik türde kamu hizmeti sunduğu söylenebilir. Üniversitelerin kamuya sunduğu ya da sunması gereken kamu hizmetleri beş grup içinde sınıflandırılabilir.

Bunlardan ***birincisi eğitim hizmetidir.*** Bu hizmet alanı yükseköğretim kurumlarının ana işlevi içinde yukarıda sayılmıştır. Bunlara ek olarak, yükseköğretim kurumları değişik düzeylerde diplomaya yönelik programlar uygulamaya başlamışlardır. Sürekli eğitim kapsamı içinde verilen eğitimler, bir kültürel tüketim talebi olarak doğan eğitim faaliyetleri kapsamındaki

uygulamalar, bu kurumların faaliyetleri arasında yer tutmakta ve belli bir ücret karşılığı verilmektedir.

İkincisi, özellikle **üniversite hastanelerinin verdikleri sağlık hizmetleridir**. Gerek tıp eğitiminin verilebilmesi, gerek tıp araştırmalarının yapılabilmesi bu sağlık hizmetlerinin üretilmesini büyük ölçüde gerekli kılmaktadır.

Üçüncüsü, **sanayinin ve ülke savunmasının gereksinmesini duyduğu yeniliklerin** (innovasyon) geliştirilmesi ve projelerin yapılması biçiminde sunulan kamusal hizmetlerdir. Üniversitelerin bu tür hizmetleri üretmesinin değişik gerekçeleri bulunmaktadır. Bu hizmetlerin bir kısmının üretilmesi için sağlık hizmetlerindeki benzer biçimde eğitimden ve araştırmadan, yani bilgi üretiminden kaynaklanan gerekçeler vardır. İkinci bir neden, **üniversitenin sağladığı dışa dönük** bu hizmetlerin, ekonomik olarak üretilmesi ve bunun ülke ekonomisinin, AR-GE hizmetlerinin karşılanması amacıyla yönelik bir yol oluşturmasıdır. Bir başka gerekçe, bu hizmetlerin ileri bilgi birikimi gerektiren hizmet alanlarında bir tür **doğal tekel haline gelmesi** olabilir.

Bir dördüncü işlev, özellikle geri kalmış bölgelerde yer alan üniversitelerle ilgilidir. Bu üniversitelerden yerel kalkınmaya yol göstermesi ve onun etkili bir aktörü olması beklenmektedir. Bu, üniversiteden beklenen bir sivil toplum kuruluşu ya da girişimcilik işlevi halinde ortaya çıkmaktadır. Onun bir tür yerel kalkınma ajansı haline gelmesi beklenmektedir.

Bir beşinci işlev savunmacılık (advocacy) olarak tanımlanabilir. Üniversiteden toplumun güçsüz kesimlerinin toplumdaki haklarının savunulması, yaşam kalitesinin geliştirilmesini sağlayacak faaliyetler içinde yer alması beklenmektedir. Aynı şekilde, bir ülkenin doğal ve kültürel mirasının korunmasında da üniversiteden benzer savunmacı eylemler içinde olması istenmektedir. Bu da bir tür sivil toplum kuruluşu işlevi görmek olarak tanımlanabilir.

Üniversite tarafından böyle çok farklı alanlarda üretilen kamu hizmetleri konusunda şöyle bir vizyon önerilebilir.

Yükseköğretim kuruluşlarının, hem eğitim ve araştırma işlevlerini yerine getirebilmesi, hem de içinde buldukları toplum için anlamlılığını koruyarak yararlı olabilmeleri için, gerek duyulan farklı alanlarda kamu hizmeti üretmesi gerekmektedir. Bu kuruluşların, hangi hizmetleri toplum ve piyasayla hangi tür ilişkiler içinde üreteceği, bu kuruluşlarla toplum arasındaki sınırları belirleyen “ethos”ca saptanacaktır. Bu kamu hizmetlerinin sistem içinde bir uyumsuzluk kaynağı haline gelmemesi için;bu hizmetlerin niteliği, nasıl ve kimler tarafından yapıldığı, bu hizmetler karşılığında elde edilen kazanımların neler olduğu ve kurum içinde nasıl bölüşüldüğü ve kullanıldığı konusundaki bilgiler, kurum içi ve dışına karşı saydam olmalı, denetlenebilir ve hesabı verilebilir hale getirilmelidir. Ayrıca, üretilen hizmetlerin kalitesinin iç denetiminin bulunması ve öğretim elemanlarının bu hizmetlerin üretilmesindeki performanslarının akademik kariyerleriyle açıkça ilişkilendirilmiş olması gerekir.

Bu konudaki vizyon önerisi üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda üniversitelerin kamu hizmeti üretmesinin gerekliliği ve kapsamı hakkında bir çerçeve çizilmektedir. Bu hizmetlerin neler olabileceği konusunda daha önce ayrıntılı bir tartışmaya girildiği için, burada sadece vizyonun diğer kısımları üzerinde durulacaktır.

İkinci kısım, üniversitenin üreteceği bu hizmetlerin bir etik çerçevesi olması gereği üzerinde durmaktadır. ***Bu etik çerçeve bir anlamda üniversiteyi piyasa kurumlarından ayıran sınırları da oluşturmaktadır.*** Bu etik çerçeve, sunulan hizmetlerin fiyatlandırılmasından/ fiyatlandırılmamasından, yetiştirdiği öğrencileriyle piyasada haksız rekabete girişmesine, toplumsal sorumluluğunun sınırlarına, ikinci öğretim yükünün akademik faaliyetleri engelliyecek düzeye yükseltilmesine kadar pek çok konuyu kapsamaktadır.

Türkiye deneyimi, bu hizmetlerin üretilme biçimlerinin, üniversitelerin araştırma ve eğitim yapan üyeleri arasında önemli gerilimlere neden olduğunu açıkça göstermektedir. Bu nedenle, kamu hizmeti üretimi vizyonu içinde, bu hizmetin üniversite içinde gerilim yaratmadan nasıl üretileceği konusunda da bazı ilkelerin yer alması gerekmektedir. İşte bu ilkeler vizyonun üçüncü kısmını oluşturmaktadır. Kamu hizmeti üretimi üniversiteye gelir getirmektedir. Üniversite içindeki gerilim, ***bu gelirin kullanılma ve bölüşülme biçiminin saydamlığının ve hakçılığının sağlanamamasından*** kaynaklanmaktadır. Bu koşulun yerine getirilmesi daha huzurlu ve daha üretken bir üniversite ortamının oluşmasına katkı yapacaktır.

Eğitim stratejileri, dikkatlerini daha çok üniversitenin performansının denetimine yönelttiğinden, kamu hizmetleri alanı bunun kapsamı içinde yer almamakta ve bu alandaki başarısızlıklar değerlendirmelerin dışında kalmaktadır. Üniversitenin kamuya sunduğu çok farklı hizmetlerin ***bir iç denetim mekanizması bulunması***, bu alandaki yakınmaları azaltacak, üniversitenin performansını geliştirecek ve ona duyulan güveni artıracaktır. Bu bağlamda önem kazanan bir başka konu, kamu hizmeti üretimine akademik ortamda ne kadar değer verileceğidir. Bu alandaki çalışmalar ile akademisyenlerin kariyerlerinin nasıl ilişkilendirileceğine de açıklık kazandırılmalıdır.

2. TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİMİN STRATEJİK HEDEFLERİ

Türkiye'ye önerilen bir strateji, ayrıntıda olmasa da, stratejik hedeflerinin mertebesi hakkında açık seçmelerde bulunmalıdır. Stratejik hedeflere açıklık kazandırmak sistemin performansına ve temel parametrelerine ilişkin hedefler konularak yapılabilir.

Değişik denemelerden sonra, Türkiye için önerilen stratejik hedefler, burada ***üç çizelge halinde*** verilmektedir. Bu çizelgeler geliştirilirken, yükseköğretim sistemini belirleyen temel değişkenler hakkındaki kestirim çalışmalarından yararlanılmış ve sistemin parametrelerinin nasıl değişeceği konusunda seçmeler yapılmıştır. Önerilen stratejik hedefler tek bir yılı hedef olarak almamış ve sistemin performansı ve parametreleri hakkında 2005, 2010, 2015, 2020 ve 2025 yılları için kestirimlerde bulunmuştur. Bu stratejik hedeflerin ***hem bir iddia taşıdıkları hem de gerçekleştirilebilir bir nitelik taşıdıkları*** söylenebilir.

Birinci çizelgede, yükseköğretim sisteminin arzedeceği öğretim hizmetinin nasıl gelişmesi gerektiği, öğrenci sayılarındaki artışlarla tanımlanmaktadır. Çizelge 1'in hazırlanmasına yükseköğrenim çağ nüfusunun nasıl gelişeceğine ilişkin kestirimlerden başlanmıştır. Yükseköğretim (19-22) yaşındaki nüfus kestirimleri DİE'nin tek yaşlar itibarıyla yaptığı kestirimden yararlanarak saptanmıştır. Bu yaş grubundaki nüfus 2015 yılına kadar 5.100.000'den 5.600.000'e çıkacak, daha sonra gerilemeye başlayacak, 2025 yılında 5.200.000'e düşecektir.

Bu kestirimlerden yükseköğretimdeki öğrenci sayılarındaki gelişmeye geçebilmek için, okullaşma oranındaki parametrelerin saptanması gerekmiştir. Bunun için, Çizelge 1'in 2.

satırından görüleceği gibi, Türkiye'nin yükseköğretim çağındaki nüfusunun okullaşma oranını, gelişmiş ülkelerin bugünkü % 65'lik düzeyine çıkaracağı kabul edilmiştir. Okullaşma oranı doğrusal olarak artmamakta, artış 2025 yılına yaklaştıkça hızlanmaktadır. Bu kabuller altında, **2005 yılında yaklaşık olarak 2.000.000 olan yükseköğretim öğrencisi (ön lisans + lisans) sayısını, 2025 yılında 3.380.000'e çıkarmak gerekmiştir.** Bu yirmi yılda gerçekleştirilebilir bir büyüme hedefidir.

Çizelge 1'in nasıl doldurulduğuna ilişkin bilgiler, çizelgenin açıklamalar bölümünde verilmiş olmakla birlikte, burada yer alan parametre tercihlerinin nedenleri üzerinde bazı açıklamalar yapmak gerekmektedir. Çizelgenin 3. satırında verilen toplam yükseköğretim öğrencisi sayısı, daha alt satırlarda, açıköğretim, ikinci öğretim, devlet üniversiteleri ve vakıf üniversiteleri öğretimi alt kategorilerine ayrılmıştır.

Beşinci satırda açık öğretimdeki öğrenci sayılarının kestiriminde bulunulurken **açıköğretimin yeniden yapılandırılması** öngörülmüştür. Anadolu Üniversitesi içinde bulunan açıköğretim fakültelerindeki kayıtlı öğrenci sayısı 1.000.000'u aşmış bulunmaktadır. Bu öğrencilerin önemli bir kısmı üniversite yaş sınırları üstündedir. Bu konuda azaltmalar yapılsa da **açıköğretimin toplam yükseköğretim içindeki payı son yirmi yılda % 35'ler düzeyindedir.** Gelecekte de bu oranların korunması düşünülemez. Sistemin değişik nedenlerle yeniden yapılandırılması gerekecektir. Öncelikle örgün öğretim arzı yükseldikçe açıköğretime olan talep azalacaktır. Ayrıca varolan açıköğretim sistemi büyük sayılarda öğrenciye hizmet sunmasına karşın yeterli çeşitlilikte programa sahip değildir ve talebin çeşitliliğine uyum yapamamaktadır. Bu bakımdan önemli iyileştirmelerin yapılması gerekmektedir. Gelişmiş ülkelerdeki açıköğretimdeki öğrenci oranlarını (**Ek.17**) göz önüne alarak Türkiye'deki oranın 2025 yılında **% 15'lere kadar** düşmesi öngörülmüştür. Tabii örgün öğretimde arz kapasitesi yeterince artırılamazsa bu düzeyde bir düşüş gerçekleştirilemeyecektir. Anadolu Üniversitesinin açıköğretim programları bir yandan programlarını çeşitlendirerek öğretim potansiyelini geliştirirken programları içinde zaman içinde yaşamboyu eğitim işlevlerinin ağırlığını sürekli artıracaktır.

Zaman içinde yaşamboyu eğitim ilkesinin eğitim sistemlerini belirlemekte daha merkezi bir konum kazanacağı düşünülürse açık öğretim ve uzaktan öğretim sistemlerinin artacak önemini kavramak kolaylaşacaktır.

Çizelge 1'in alt satırları doldurulurken, ikinci öğretim paylarında belli bir gerileme olacağı, vakıf üniversiteleri payının bugünkünün yaklaşık iki katına çıkacağı varsayılmıştır. Bu varsayımlar altında, **devlet üniversitelerinin her beş yılda ön lisans ve lisans öğrencilerinin sayısını ortalama 250.000 civarında artırması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.** Tabii ilk yıllarda bu artış daha yavaş olacak sonra hızlanacaktır. Bunun 60.000'inin yeni kurulan 15 üniversitenin gelişmesiyle karşılanacağı düşünülürse, devletin her 5 yılda 190.000 öğrencilik ek kapasite yaratmak durumunda kalacağı ortaya çıkmaktadır.

Çizelge 1'in alt satırlarında, **yüksek lisans eğitimindeki öğrenci sayılarındaki artışlara** ilişkin hedefler konulmuştur. Bu düzeydeki öğrenci sayıları daha hızlı artırılmıştır. Bu düzey için devletin her beş yılda yaklaşık 100.000 öğrencilik bir kapasite artışı yaratması gerekmektedir.

Çizelge 2, Çizelge 1'de verilen öğrenci artışlarının öğretim üyesi ve öğretim elemanları sayısına nasıl yansıtılacağını göstermek için hazırlanmıştır. Bir başka deyişle, insan sermayesi gereksiniminin boyutlarını ortaya koymaktadır.

Çizelge 1: Yükseköğrenim Sistemi Öğrenci Sayıları İçin Kestirimler, 2005-2025

Açıklama	S		2005	2010	2015	2020	2025
	1	Y.öğrenim Çağındaki Nüfus Kestirimleri (1000)	5,100	5.500	5.600	5.300	5.200
	2	Okullaşma Oranı Kabulleri %	39,2	40,7	45,7	55,7	65,0
S.1x S.2	3	Yükseköğretim Öğrencisi (1000)	2.000	2.240	2.560	2.950	3.380
	4	Öğrenci Artışı (1000)		240	320	390	430
	5	Açıköğretim Payı %	35,0	30,4	25,0	20,0	15,0
S.3x S.5	6	Açıköğretim Öğrencisi (1000)	700	680	640	590	500
S.3- S.6	7	Örgün Öğretim (Ön.lisans +Lisans)	1.300	1.560	1.920	2.360	2.880
	8	İkinci Öğretim Oranı %	26,0	23,8	21,3	20,1	19,0
S.7x S.8	9	İkinci Öğretim (Ön lisans+ Lisans)	340	370	410	470	550
	10	Örgün Öğretimde Vakıf.Ü. Payı %	7,0	10,4	12,5	14,3	16,0
S.7x S.10	11	Vakıf.Ü. Öğrenci Sayısı (1000)	90	160	240	340	460
S.7-S.9-S.11	12	Devlet Üniversitesi Birinci Eğitim Öğrencisi (1000)	870	1.030	1.270	1.550	1.870
	13	Devlet Üniversitesi Kapasite Artışı (1000)		160	240	280	320
	14	Yeni Kurulan 15 Üniversitenin Gelişme Planından Karşılancak Olan (1000)		45	70	70	70
	15	Devletçe Yeni Yarılacak kapasite Öğrenci Sayısı (1000)		115	170	210	250
Lisans Sonrası Öğretim Alanında Sağlanacak Gelişmeler							
	16	Lisans Üstü Öğrenci Oranı %	11,0	13,0	16,0	19,0	21,0
S.7xS.16	17	Lisans Üstü Öğrencisi (1000)	140	200	305	450	605
	18	Vakıf Ü.Payı %	7,0	9,0	12,0	15,0	18,0
S.17x S.18	19	Vakıf Üniversitesi Öğrencisi (1000)	10	18	37	67	110
S.17-S.19	20	Devlet Ü. Öğrencisi	130	182	268	383	495
	21	Devlet Üniversiteleri Öğrenci Sayısı Artışı		52	86	115	112

Çizelge 2: Öğretim Üyesi ve Elemanları Sayıları İçin Kestirimler, 2005-2025

Açıklama	S		2005	2010	2015	2020	2025
	1	Toplam Örgün Öğretim Öğrencisi (1000)	1.300	1.560	1.920	2.360	2.880
	2	MYO (Ön lisans) Öğrenci Payı %	31	31	31	31	31
S.1 x S.2	3	MYO Öğrenci Sayısı (1000)	400	480	595	730	890
	4	MYO Öğrenci Öğretim Elemanı Oranı	57	50	41	32	24
S.2 x S.4	5	MYO Öğretim Elemanı Sayısı	7.000	9.600	14.500	22.800	37.000
S.1- S.3	6	Lisans Öğrencisi sayısı (1000)	900	1.080	1.325	1.630	1.990
	7	Lisans Sonrası Öğrenci Oranı %	11,0	13,0	16,0	19,0	21,0
S.1x S.7	8	Lisans sonrası Öğrenci (1000)	140	200	305	450	605
S.6+S.8	9	Lisans+lisans üstü Öğrenci (1000)	1.040	1.280	1.630	2.080	2.595
	10	Lisans+Lisans üst. Öğrencisi Öğretim Üyesi Oranı	32	30	25	21	17
S.9 / S.10	11	Öğretim Üyesi Sayısı	32.000	43.000	65.000	99.000	150.000
	12	Araştırma Asistanı Öğretim Üyesi Oranı	0,9	0,8	0,7	0,7	0,7
S.11x S.12	13	Araştırma Asistanı Sayısı	28.800	34.500	45.000	69.000	105.000
	14	Lisans+ Lisans.Ü Öğrenci sayısı Diğer Araştırma Elemanları Oranı	45	40	35	32	30
S.9 /S.14	15	Diğer Araştırma Elemanları Sayısı	23.000	32.000	46.000	65.000	86.000
S.5+S.11 + S.13+ S.15	16	Toplam Öğretim Elemanları Sayısı	90.000	119.100	170.500	255.800	378.000
	17	Öğretim Üyesi Artışı		11.000	22.000	34.000	51.000
	18	Varolan Öğretim Üyesi Stokunda Azalma		1.200	1.300	3.200	3.700
	19	Sağlanması Gereken Yeni Öğretim Üyesi Sayısı		12.200	23.300	37.200	54.700
	20	Diğer Öğretim Elemanı Artışı		9.000	14.000	19.000	21.000
	21	Diğer Öğretim Elemanı Stokunda Azalma		1.000	1.200	1.200	1.200
	22	Gerekli Yeni Öğretim Elemanı Sayısı		10.000	15.200	20.200	22.200
YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNİN ÜRETMEŞİ GEREKEN YENİ DOKTORA SAYISI							
	23	Türkiye'nin Tam Zamanlı Eşdeğeri Araştırmacı Hedefi 1000 Çalışan Başına	1,25	2	4	7	10

Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi

	24	Çalışan Sayısı (1000)	24.000	26.000	29.000	32.000	35.000
	25	Tam Zamanlı Araştırmacı Sayısı	30.000	52.000	116.000	224.000	350.000
	26	Yükseköğretim Sisteminin Tam zamanlı Araştırmacı Arzı	19.000	25.000	43.000	65.000	100.000
S.25-S.26	27	Üniversite dışı Tam Zamanlı Araştırmacı	11.000	27.000	73.000	159.000	250.000
	28	Üniversite Dış TZA Sayısı Artışı	16.000	46.000	86.000	91.000	
S.19+0.25*S.28	29	Toplam Doktoralı Sayısındaki Artış	16.200	34.800	58.700	77.500	
	30	Ortalama Yıllık Doktora Arzı	3.500	7.000	11.500	15.500	

Öğrenci sayılarından öğretim üyesi ve elemanı sayısına geçilmesini sağlayacak kritik parametre, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayılarıdır. Türkiye'deki eğitim kalitesini geliştirmenin önkoşullarından biri, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayılarını düşürmektir. Bunun için, hem MYO'larında hem üniversitelerin lisans ve lisans üstü programlarında, OECD ortalamalarını da göz önünde tutarak, önemli ölçüde iyileştirmelere gidilmiştir. MYO'larında öğretim elemanı başına 57 öğrenci sayısının 20 yıllık sürede 24'e düşeceği, üniversitelerin lisans ve lisansüstü programlarında **öğrenci öğretim üyesi oranının 32'den 17'ye düşeceği kabul edilmiştir.**

Bu kabüller altında, üniversitelerin öğretim üyesi sayısının yirmi yılda 32.000'den 150.000'ne yükselmesi gerekecektir. Varolan öğretim üyelerinin bir kısmının bu yirmi yıllık dönemde emekli olacağı düşünülerek yapılan bir hesapta, yirmi yıllık dönemin ilk beş yılında 12.200, ikinci beş yılında 23.300, üçüncü beş yılında 37.200, dördüncü beş yılında 54.700 yeni öğretim üyesi arzı gerekecektir. Çizelge 2'de MYO öğretim elemanı sayısının 20 yılda 7.000 düzeyinden 37.000'e yükseleceği öngörülmektedir. MYO'da öğretim elemanları sayısındaki artışların ilk beş yılda 2.600, ikinci beş yılda 4.900, üçüncü beş yılda 8.300, dördüncü beş yılda 14.200 olacağı kestirilmiştir. Araştırma görevlilerinin ve diğer araştırma elemanlarının artış miktarları Çizelge 2'den izlenebilir.

Çizelge 2'nin son bölümünde, Türkiye'nin doktoralı insangücü talebini karşılamak için üretilmesi gereken doktora sayısı hesaplanmıştır. Çizelgeden kolayca izlenebileceği gibi bu talep iki farklı yerden gelmektedir. Bunlardan birincisi, üniversitelerin öğretim üyesi artışını sağlamak için üretilmesi gereken doktoralardır. İkincisi ise, Türkiye'nin Avrupa Araştırma Alanı'nda yer alması ve AB öngörülerini doğrultusunda AR-GE harcamalarını GSYİH'nın % 2.5'ine çıkarması halinde, gereksinme duyacağı doktoralı araştırmacılarıdır.

Her iki talebin karşılanabilmesi için, **Türkiye'de ilk 5 yıllık dönemde yılda 3.500, ikinci 5 yıllık dönemde yılda 7.400, üçüncü 5 yıllık dönemde yılda 11.500, dördüncü 5 yıllık dönemde ise yılda 17.000 doktora üretilmesi gerekecektir.**

Çizelge 1 ve çizelge 2'de verilen öngörüler hep toplamları ve bu öngörülerin hesaplanmasında kullanılan parametreler de hep ortalamaları göstermektedir. Bu nedenle, özel koşullarda yapılacak yorumlarda dikkatli olmak gerekir. Stratejide üniversitelerin gelişmelerinin farklılaşması öngörüldüğü için, üniversiteler doğal olarak bu parametrelerde de stratejilerine göre farklılıklar gösterebileceklerdir.

Stratejik hedeflerin açıklık kazandırılması gereken üçüncü boyutu finansman hedefleridir. Bu amaçla Çizelge 3 hazırlanmıştır. Bu çizelge hazırlanırken, önümüzdeki yirmi yılda GSYİH'nin yılda ortalama % 5 artacağı varsayılmıştır. Önümüzdeki yıllarda Türkiye'nin yükseköğretim sisteminde nicelik kaygısıyla yetinilemeyeceği, kalitenin gelişmesi için gayret sarfedilmesi gerektiğinin farkında olarak, **devletin öğrenci başına yaptığı harcamanın 4.095 YTL'den 8.200 YTL'ye çıkartılacağı varsayılmıştır**. Bu çalışmanın ilk bölümlerinde üzerinde durduğumuz, **demografik fırsat penceresinin varlığı bu kabulün gerçekleşmesine olanak verecektir**. Ayrıca belirtmek gerekir ki, Türkiye kaliteyi geliştirmek istiyorsa, bunun öngördüğü harcamaların yapılması gerekecektir.

Çizelge 3:Yükseköğretim için Gerekli Devlet Harcamalarının Büyüklükleri Üzerine Kestirimler, 2005-2025 (2005 Fiyatlarıyla)

Açıklama	S		2005	2010	2015	2020	2025
	1	Gayri Safi Yurt İçi Hasıla Yıllık Artış Oranı %	5	5	5	5	5
S.2 (1.05)E5	2	Gayri Safi Yurt İçi Hasıla (Milyar YTL)	481,8	615,1	785,0	1002,0	1280,0
	3	Yükseköğretim Bütçesi'nin GSYİH'ya Oranı %	1,082	1,378	1,596	1,784	1,935
	4	AR-GE Harcaması GSYİH'ya Oranı %	0,79	1,5	2,0	2,25	2,50
	5	ARGE harcaması içinde Özel Kesim Oranı %	0.40	0.45	0.50	0.55	0.60
S.2 x S.3	6	Yükseköğretim Bütçesi (MilyarYTL)	5,218	8,477	12,528	17,871	24,764
S.2x S.4(1-S.5)	7	ARGE Devlet Harcaması (MilyarYTL)	2,300	5,074	7,850	10,145	12,800
S.6+S.7	8	Toplam Devlet Harcaması (MilyarYTL)	7,518	13,551	20.378	28.016	37.564
	9	Öğrenci Başına Yıllık Harcama YTL	4.095	4.900	5.800	6.900	8.200

Bu kabuller altında, Çizelge 1 ve Çizelge 2'deki hedeflerin gerçekleştirilmesi için, devlet finansmanının miktarında gerekli gelişme Çizelge 3'ün altıncı satırında verilmektedir. Bu finansman hedeflerinin gerçekleşmesi halinde, yükseköğretim bütçesinin GSYİH içindeki payı 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 yükselecektir. Özellikle Türkiye'nin demografik bir fırsat penceresiyle karşı karşı olduğunun fark edilmesi halinde, bunun gerçekleştirilebilecek bir hedef olduğu da kabul edilir.

3) ORTAÖĞRETİMDEN YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ SÜRECİ İÇİN ÖNERİLER

Bölüm 1'de, ortaöğretimden yükseköğretime geçişte uygulanan seçme ve yerleştirme sınavının başarabildiklerinin ve başaramadıklarının bir değerlendirmesi yapılmış, toplumdaki yan etkileri üzerinde durulmuştu. Bu değerlendirme, gerek öğrencilerin gerekse ailelerinin dikkatlerinin büyük ölçüde bu sınav üzerine yoğunlaştığını ve bu sınavı toplumsal bir olgu haline getirdiğini göstermişti.

1974 yılında uygulamaya konulan merkezi sınav sistemi, belli dönemlerde yapılan değişikliklerle geliştirilmiştir. Kuruluşundan beri değişmeyen en önemli özelliği, **sınavın ve yerleştirmenin merkezi olarak yapılması** olmuştur. 30 yılı aşan deneyim sonrasında, sınavın yapılma biçimi ve yerleştirme sonuçlarının her türlü kayırmacılığa kapalı olması açısından, sistem **toplumun güvenini sağlamıştır**. Kuşkusuz bu güvenin korunmasına büyük özen gösterilirken, sınavda iyileştirmeler yapılması, öğrencilerin taşıdığı gerilimin azaltılmasına çalışılması gerekmektedir. Toplumda ve eğitim camiasında bu konuda beklentiler bulunmaktadır.

Yapılacak düzenlemeler, sınavın teknik yönden değiştirilmesinin ötesindedir. Dolayısıyla bu değişikliğin, **ortaöğretim ve yükseköğretimin yeniden yapılandırılması kapsamında bir bütünlük içinde** ele alınması daha akılcı bir yol olarak görülmektedir. Üniversiteye giriş sınavının yan etkilerini değerlendirirken saptadığımız olumsuzlukların önemli bir kısmı, ortaöğretimdeki yetersizliklerden kaynaklanmaktadır. Bu sorunların önemli bir kısmının çözümü seçme ve yerleştirme sınavında değil **ortaöğretimin kalitesindeki büyük eşitsizliklerin azaltılmasına** bağlıdır. Öte yandan, seçme sınavlarının gençler üzerinde yarattığı gerilimin azaltılmasında en köktenci çözümün, yükseköğretim kuruluşlarının kapasitelerinin artırılmasından geçtiği açıktır. Kapasitelerin hızla artırılması halinde sınavdan beklenen, büyük ölçüde **bir sıralama işlevini görmekten çıkarak** her programa yerleştirileceklerin **yeterliliklerini saptamak** haline gelecektir.

Bu kısa açıklamalar, sınavın tüm eğitim sisteminin bütünlüğü içinde ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Nasıl düzenlenirse düzenlensin; **tek başına sınav, sistemin yetersizliklerinden kaynaklanan sorunları çözemez**. Bu konuda dünyanın belli başlı ülkelerinde ortaöğretimden yükseköğretime geçişin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin bilgiler **Ek.23**'de verilmektedir. Bu geçiş probleminin çözümünde sisteminin bütünlüğünün göz önüne alınması gereği kabul edilince, yapılacak önerilerin de tüm sistemi kapsayacak biçimde geliştirilmesi gerekmektedir. Bu konudaki öneriler;

- 1) *Erken yaşta yönlendirmeye yönelik önlemler,*
- 2) *Yükseköğretim kontenjanının arttırılması,*
- 3) *Mesleki eğitimin özendirici hale getirilmesi,*
- 4) *Yükseköğretime seçme ve yerleştirme sisteminin yeniden düzenlenmesi*

olarak sıralanabilir.

Tüm Eğitim Sisteminde Yapılacak Düzenlemelerle Çözüm Arayışları

• **Erken Yaşta Yönlendirmeye Yönelik öneriler:** Ortaöğretimin ilk yıllarında öğrencilerin yönlendirilmesi, yani onların ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ilgili kulvarlara çekilmesi, eğitim sorunlarını büyük ölçüde çözümlenmiş ülkelerin uyguladığı bir yöntemdir. Ortaöğretimin iyileştirilerek yükseköğretime geçişin sorun olmaktan çıkarılması, öncelikle bu **rehberlik hizmetinin verilmesine** ve bunun başarılı olmasına bağlıdır.

Ortaöğretim sisteminde 9. sınıf, genel olarak ortak derslerden oluşmaktadır. Ortak program **9. sınıf öğrencilerine**, daha üst sınıflar için gerekli temel bilgileri vermenin yanında, onlara **ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine katkıda bulunmalıdır**. Bugüne kadar bunun sağlandığı söylenemez. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeni bir müfredat oluşturulmakta olması bu bağlamda iyi bir şans olarak değerlendirilebilir.

• **Alan Belirleme ve Yönlendirme Sınavı:** Öğrencilerin hangi alanda başarılı olduğunu belirlemede en somut yöntemlerden biri, bu amaca uygun, alan belirleme ve yönlendirme

sınavıdır. Çocukların kendi iradeleriyle karar vermelerinin önemi nedeniyle **sınavın 9. sınıf sonrasında yapılması daha uygun görülmektedir**. Liselerin 4 yıla çıkarılması ve ilk yılın tüm lise türlerinde hemen hemen ortak program uygulamaları, bu seçeneği avantajlı kılmaktadır. Ancak sınav sıklığının, eğitime olumsuz etki yapacağı kaygısının baskın olması durumunda, bu sınav, 8.sınıfın sonunda uygulanan OKS adı verilen sınavla da birleştirilebilir. Bu sınav zorunlu olmayıp diğer göstergeler ile birlikte, ailelere ve öğretmenlere, öğrencinin başarılı olacağı alanın belirlenmesinde ip ucu verebilecek güvenilir bir veri olacaktır.

- **Ortaöğretimi Bitirme Sınavı:** Ülkemizde 1970'li yıllara kadar uygulanan lise bitirme sınavı, son 35 yıldır uygulanmamaktadır. Ortaöğretim sisteminin bugünkü durumuna gelmesini, bu uygulamanın kaldırılması ile ilişkilendiren görüşler bulunmaktadır. Bu sınavların yeniden konulması konusunda eğitim camiasında geniş bir oydaşma bulunmaktadır.

Ortaöğretimde rutin hale gelen “afla sınıf geçirme”, “devamsızlıkta gösterilen hoşgörü” gibi popülist hesaplara dayanan uygulamalar, eğitimde niteliğin düşmesine yol açmış, sınıfta kalmak, neredeyse sınıf geçmekten daha da zor hale getirilmiştir. Bu durum, öğrencileri lise eğitimi yerine, onları üniversite sınavlarına hazırlamada daha etkili öğretim veren dersanelere yönlendirmiştir.

Tüm bu olumsuzluklar, eğitimde büyük bir nitelik kaybına yol açmıştır. ÖSS 2005 sınav sonuçlarına göre, sınava girenlerin %72'si (1.187.984 aday), Fenden, %31.4'si (520.414 aday) Matematikten sıfır ve sıfırın altında puan almış olmaları, bu öğrencilerin temel fen bilgilerini ve matematikteki temel işlemleri bile bilmediğini, dolayısıyla lise diplomalarını taşıdıkları halde gerçekte lise mezunu olamadıklarını göstermektedir. Meslek liselerine getirilen sınavsız geçiş uygulaması, mesleki eğitimi özendirmek amacıyla getirilmişse de, yol açtığı sonuç itibarıyla meslek liselerindeki eğitimin, genel liselerin de altına düşmesine zemin hazırlamıştır.

Ortaöğretimdeki olumsuz eğitim koşulları ile ilgili yukarıda sıralanan sorunların giderilmesinde en etkili yol, geçmişte Türkiye'nin de uyguladığı, Fransa gibi, bazı ülkelerin halen de uygulamakta olduğu **ortaöğretimi bitirme sınavlarının** yeniden konulmasıdır. Sınav, genel lise ve meslek liseleri için, kendi müfredatları doğrultusunda, farklı içerikte yapılmalıdır. Ortaöğretimi bitirme sınavı, ortaöğretimi bitirenlerin üniversiteye başvurması için ön koşul olarak değerlendirilebilir. Sınav, seviye tespit ve seçme amaçlarından yalnız ilkinin amaçlamalıdır.

Sınavın her türlü subjektif etkilerden uzak tutulabilmesi için, merkezi olarak yapılması ülkemiz gerçeklerinin bir gereği olarak görülmektedir. Sınavı başaran adayların başarı notları, üniversiteye giriş puanlarının hesabında, ortaöğretim başarı puanının hesaplanmasında diploma notu ile birlikte değerlendirilebilir.

- **Yükseköğretim Kontenjanlarının Arttırılmasına Yönelik Öneriler:** Bu çalışmada daha önce üzerinde durduğumuz yükseköğretim sisteminin kapasitesinin artırılması konusunda konulan hedefler önemli ölçüde kapasite artışları getirmektedir. 2025 yılında örgün yükseköğretim öğrencilerinin çağ nüfusuna oranının yüzde 50'e yükselmesinin ön görüldüğü hatırlanırsa, öğrencilerin taşıyacağı gerilimlerin azalacağı söylenebilir. Sorun sınava giren öğrenci sayısının kontenjanlara göre yüksek olmasından çıkarak var olan programlara yeterli bilgi düzeyine sahip öğrencilerin yerleştirilebilmesine dönüşecektir.

Kontenjanların artırılmasının, yarışmanın doğuracağı gerilimleri azaltması büyük ölçüde yeni arz edilen yükseköğretim hizmetinin kaliteli öğretim verebilmesine

bağlıdır. Kalitenin düşük olması durumunda yarışma az sayıdaki yüksek kaliteli öğretim yapan kuruluşlara girmek konusunda yoğunlaşacak gerilim azalmayacaktır.

Tabii ki, nitelikten ödün verilmeden üniversitelerdeki kontenjanların arttırılması, yürütmenin, gerek alt yapı gerekse öğretim üye yetiştirilmesinde ayıracağı kaynakla ilişkilidir.

- Türkiye’de açık öğretim sisteminin büyük bölümünde kontenjan sınırlaması yoktur. Ancak adayların ÖSS’ye girerek 160/185 puan barajlarını aşmaları gerekmektedir. Ortaöğretim sisteminde günümüzdeki kalite farklılıkları sürdükçe böyle bir süzgece gereksinme duyulmaktadır. Eğer burada önerilen ortaöğretimi bitirme sınavları uygulanmaya girerse, bu sınavda başarılı olanların açık öğretime doğrudan kayıtları sistemine geçilebilir. Bu uygulama, her lise/meslek lisesi mezununa, yükseköğretimin açık olması anlamına gelir ve bu durum, gençler üzerindeki psikolojik yükün hafiflemesine yol açabilir.
- **Uzaktan Öğrenme İle Kapasite Yaratılması:** Günümüzde örgün eğitimde tüm dersler yüz yüze yapılmakta, uzaktan eğitim hemen, hemen uygulamada hiç yer almamaktadır. Yüz yüze öğrenme çok sayıda olumlu yönlerine karşılık, kapasitenin sınırlı kalmasının başlıca nedenleri arasındadır. Bu durum, örgün eğitimde bazı derslerin e-öğrenme ile yapılması ile aşılabılır. Programların niteliğine ve derslerin özelliklerine göre, programın %10-%30’u e-öğrenme ile yapıldığında, üniversitelerde dikkate değer bir kapasite artışı sağlanabilir.
- **Mesleki Eğitimin Özendirici Hale Getirilmesi:** Ülkemizde genel eğitimin, mesleki eğitime göre daha çok tercih edildiği bilinmektedir. Bunun nedenleri araştırıldığında, prestij, iş bulma ve erkek adaylar için askerlik hizmeti yükümlüğündeki farklılar vb. faktörlerin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Eğer mesleki eğitimin çekiciliği artılırsa öğrencilerin bu okulların kontenjanlarına yerleştirilmesi halinde yüksek bir doyumsuzluk ortaya çıkmayacak, ÖSYS’den yakınmaların yoğunluğu azalacaktır. MYO’ların cazibesi artırılması için alınması gereken stratejik kararların neler olduğu konusunda ilerideki bölümde ayrıntılı öneriler geliştirileceğinden, burada üzerinde ayrıca durulmamaktadır.

Üniversiteye Geçişte Yeni Sınav ve Yerleştirme Önerisi

Yükseköğretime giriş sınavı, 2006’dan önce uygulandığı şekliyle, “dershane faktörünü” azaltmak üzere, ÖYS’nin kaldırılarak onun yerine yetenek ağırlıklı ÖSS konulduğunda değiştirilme amacının tersi bir sonuç yaratarak “okulları devre dışı bırakmış” dershaneyi daha da öne çıkarmıştır. 2006 yılında uygulanmaya başlayan öğrenci seçme ve yerleşme sistemi, okulları kısmen öne çıkarma ve üniversiteye lise bilgisi ile donanımlı gelememe gibi bazı sorunlara çözüm getirebilecektir. Ancak uzun erimde bu değişiklik, sorunları çözmeye yeterli olmayacaktır.

Raporun I.Bölümünde değinildiği gibi, ÖSS’nin en olumsuz yönlerinden biri, sınavın çoktan seçmeli test şeklinde uygulanma zorunluluğundan kaynaklanmaktadır. Getirilecek yeni sistem, en azından aşamalı olarak, çoktan seçmeli soruların yanında açık uçlu soruların da yer almasına imkan vermelidir. Mevcut sınavın bir olumsuzluğu da neredeyse tüm alanlara aynı soruların sorulmuş olmasıdır. İnşaat Mühendisliği alanına girecek öğrenciyle, Tıp ya da Psikoloji lisans programına gidecek öğrencilerin, aynı tür sorularla seçilmesi savunulamaz.

Bu değerlendirmeler, sistemde daha köklü değişiklikler getirecek yeni bir öneri geliştirilmesinde yarar olduğunu göstermektedir. Hem sınav sisteminde, hem de yerleştirme sisteminde yukarıda sıralanan olumsuzlukları giderecek yeni düzenlemelere gerek vardır.

Yeni sistemin önkoşulu, ortaöğretim sonunda yapılacak **“ortaöğretimi bitirme sınavıdır”**. Sistem, şematik olarak **Şekil 20**'de gösterilmiştir. Görüldüğü gibi bu sistemde, özel yetenek sınavı dışında, merkezi olarak yapılacak iki ayrı sınav türü yer almaktadır. Bu sınavların amaç ve kapsamı şöyle özetlenebilir:

Ders Düzeyi Seçme Sınavı (DDSS): Sıralama niteliğinde, ileri düzeyde bir sınav olup, Haziran ayının ikinci yarısında, birbiri ardından gelen haftalarda dört aşamada gerçekleştirilebilir. Birbirinden bağımsız nitelikteki bu aşamalarda; Matematik, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Türkçe-Yabancı Dil ile ilgili ders düzeyindeki sınavlar uygulanacaktır. Lisans programlarına yerleşmede, genel sınav başarısı ya da puan türü başarısı yerine, ilgili programın özelliğine göre belirlenecek derslerdeki başarı puanı esas alınacaktır. Sözelimi, Tıp Fakülteleri; Matematik, Biyoloji, Kimya ve Türkçe, İnşaat Fakülteleri, Matematik, Fizik ve Türkçe, Temel Bilimler alanından Fizik Lisans, Fizik ve Matematik ders başarılarını esas alabilir. Bu sisteme göre, öğrenciler dört aşamalı sınavın tüm aşama ya da bir sınav aşamasındaki tüm derslerin sınavına girmek durumunda değildir.

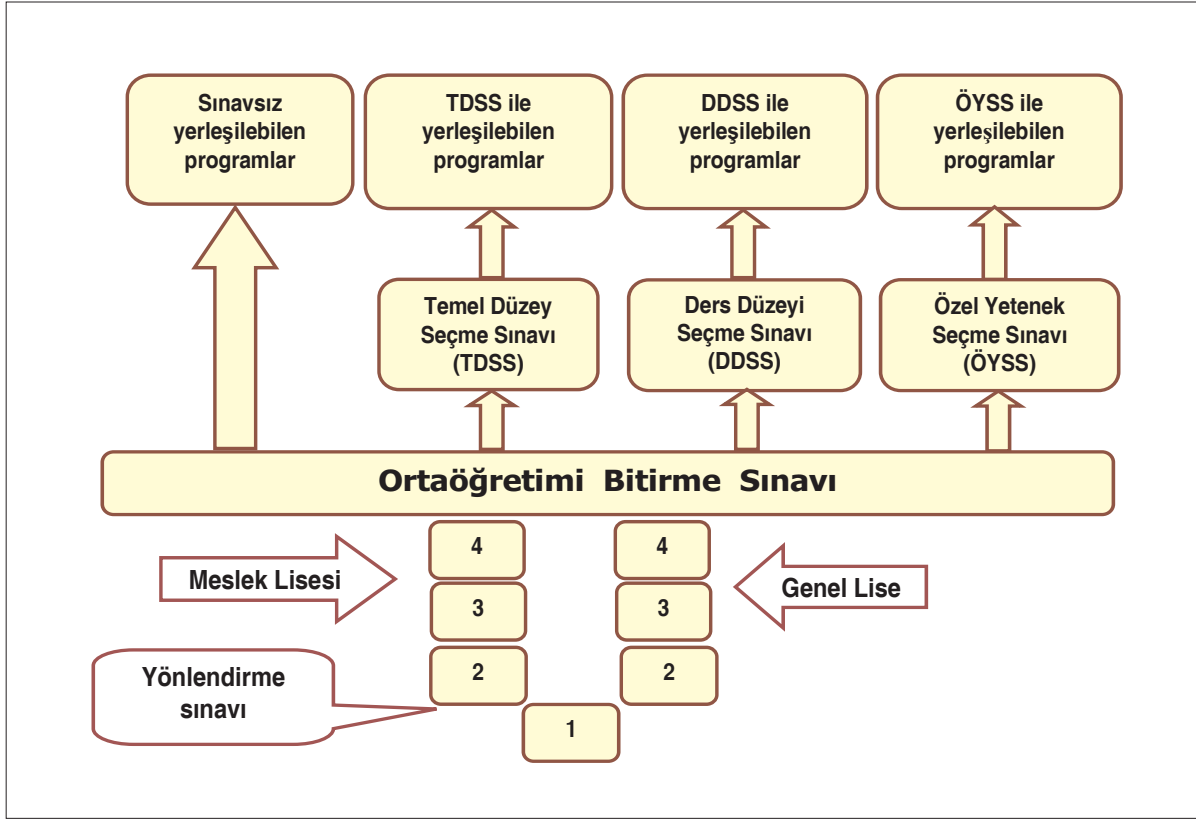
Bu sınav, geçmişte uygulanan sınavlara göre daha kapsamlı ve güvenilir olacaktır. Sınav sürelerinin ve zaman içinde yayılımının artmasıyla, sınav zamana karşı bir yarış olmaktan uzaklaşacağı için öğrenciler üzerinde yaratacağı stres azalacaktır. Böyle bir sistem içinde üniversiteler ve bölümler hangi nitelikte öğrencileri alabileceklerini kendileri kararlaştırabileceklerdir. Bu yöntem, seçilen öğrenci ve verilen programların uyumunu kolaylaştıracağı gibi, üniversitelerin ve bölümlerin kendilerini farklılaştırmasına da olanak verecektir. Ayrıca bu sistem, dersane gereksinmesini artırmayacak ve belki de öğrenciler daha az alandan sorumlu olacağı için sınava gireceklerin sayısı azalacaktır.

Temel Düzey Seçme Sınavı (TDSS): Tüm lise türlerinin ortak müfredatına dayalı bir sınav olan TDSS, 2006'dan önce uygulanan ÖSS'ye benzeyen bir sıralama sınavıdır. Sınavda, belirli bir puanı aşma koşulu bulunmamaktadır.

Özel Yetenek Seçme Sınavı (ÖYSS): Bugün uygulandığı gibi, üniversitelerin ilgili bölümleri tarafından uygulanan sınavdır.

Yeni yerleşme sisteminde, yükseköğretim programlarına yerleştirmede esas alınacak yükseköğretim programları dört gruba ayrılmaktadır:

- **Sınavsız yerleşilen programlar:** Bu programlara yerleşmede ortaöğretimi bitirme sınavı başarı notları esas alınabilir. Bu programlar, açık öğretim programları, önlisans programları ve bazı lisans programları olabilir.
- **TDSS ile yerleşilen programlar:** Bu programlara yerleşmede, TDSS sınav sonuçları esas alınır. Meslek yüksekokulları, yüksek okulların ve fakültelerin özel yetenek gerektirmeyen tüm lisans programları bu grupta yer alabilir.
- **DDSS ile yerleşilebilen programlar:** Bu programlara yerleşmede, DDSS puanları esas alınır. Temel Bilimler, mühendislik, tıp, hukuk gibi iyi derecede temel donanımı gerektiren lisans programları bu grup arasında yer alır.
- **Özel yetenek gerektiren programlar:** Özel yetenek gerektiren programlara, bugünkü sınav sisteminde yapıldığı gibi, özel yetenek sınavı başarı puanları ile yerleştirme yapılabilir. Ortaöğretimi bitirenler, üniversitelerin ilgili bölümleri tarafından gerçekleştirilecek bu sınava doğrudan girebileceklerdir.



Şekil 20. Üniversiteye Yerleştirme Sistemi

Yeni sınavların uygulanması halinde, yerleştirme sistemi, Şekil. (20)'de özetlenen hali alacaktır. Böyle bir sistemin uygulanması; 1) ortaöğretimde, okuldaki eğitimin öne çıkması, dolayısıyla ortaöğretimde niteliğin artması, 2) lisans(ve önlisans) programlarına, ilgili programın gerektirdiği bilgi donanımına sahip nitelikteki adayların yerleşmesi, böylece yükseköğretimde, eğitimdeki niteliğin artması gibi bir çok olumlu sonuçların alınmasına katkıda bulunacaktır. 3)Yeni sistemin sağlayacağı bir diğer yarar da sınavlarda uygulanan çoktan seçmeli soru türüne bağımlılıktan kurtulma fırsatı ile ilgilidir. 4 yıllık liselerin ilk mezunlarına (2009) uygulanabilecek bu sistemde, her alan için farklı ders grupları söz konusu olduğundan, sınava gireceklerin sayısı azalacak, bu da ÖSYM'ye, sınavlarda, açık uçlu soruların da sorulmasına imkan verecektir.

Sistemin, yukarıda sıralanan avantajlarının yanında, bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Kamuoyu, bir oturumda tamamlanan sınav yerine, 2-3 haftalık zamana yayılan sınavlar zincirine baştan tepkili olabilecektir. Öte yandan daha kompleks olan bu sistem ÖSYM'nin yükünü arttıracaktır. Ancak önerilen sistemin avantajları, bu yeni yüklerin taşınmasına degecektir.

Türkiye'de ortaöğretim mezunlarının yükseköğretime ne tür mekanizmalarla geçeceği konusunda ne zaman yeni bir öneri getirilse bu öneriler, kendi mantıkları içinde tartışma konusu olmamakta, hemen bir "İmam Hatip Okulları" sorunlarının tartışılması haline gelmektedir. Bu nedenle, bu konuda bilgi edinmek isteyenler için Ek.24 hazırlanmıştır.

4) YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNİN YÖNETİM YAPISI KONUSUNDA STRATEJİK SEÇMELER

Yükseköğretim sisteminde yönetim yapısını oluşturan organlar; 1) Üniversiteüstü organlar, 2) Üniversite düzeyindeki organlar, 3) Fakülte düzeyindeki ve fakültelerin alt birimlerindeki organlar olarak üç düzeyde farklılaştırılarak ele alınabilir. Söz konusu üç düzeyin nitelikleri oldukça farklıdır; en alt düzeye doğru inildikçe türdeşlik güçlenmekte, en üst düzeye doğru çıkıldığında türdeşlikten uzaklaşmaktadır. Üç düzeyin farklılığına karşın, yönetimde izlenecek temel yaklaşımların ve ilkelerin aynı olduğu söylenebilir. Bu temel yaklaşımlar ve ilkeler, organların yapısını ve işleyişini belirler. ***Günümüzde, yükseköğretim kurumlarında tüm düzeyler için önem taşıyan başlıca ilkeler şöyle sıralanabilir:***

- 1) Akademik Özgürlük ve Yönetimsel Özerklik:** Araştırma ve öğretim alanlarında yürütülen çalışmaların devletten ya da toplumdan kaynaklanan siyasal, ekonomik ve dinsel baskılarla karşılaşmadan özgürce gerçekleştirilmesi temel bir ilkedir. Araştırma ve öğretim elemanları, çalışmalarını (yasalara uymak koşuluyla) üniversite dışından ya da içinden herhangi bir baskıyla karşılaşmadan yürütebilmelidir.

Özerklik akademik özgürlüğün güvencesi olarak anlam taşır; üniversitelerin içinde buldukları topluma ve genelde insanlığa karşı sorumlulukları ile çelişen biçimde ya da hesap vermekten kaçınma anlamında yorumlanamaz. Üniversiteler, demokrasi, adalet, barış ve refah hedeflerine yönelik süreçlerde özel ve önemli bir misyona sahip kurumlardır.

Günümüz dünyasında düşünce özgürlüğüne ilişkin anlayışlar, ***geçmişte akademik kurumlar için istenilen özgürlüğü artık tüm toplum üyeleri için istenilen ve kurumsallaştırılan*** bir hale getirmiştir. Bu durumda akademisyenlere yurttaşlardan ayrı bir özgürlük talebinde bulunmanın gereksiz olduğu düşünülebilir. Buna rağmen, burada akademik özgürlüklerin öneminin vurgulanmasının, Türkiye pratiğinden kaynaklanan nedenleri vardır. Günümüz Türkiye'sinde, akademisyenlerin özgürlükleri bazı durumlarda üniversite yönetimlerinde, içinde buldukları yerel topluluklarca önemli ölçüde baskı altına alınabilmektedir. Günümüzde örneğin, basın, değişik nitelikteki sivil toplum kuruluşları vb.lerinin, düşünce özgürlüğünden üniversite öğretim üyelerinden daha çok yararlandıkları söylenebilir. Bir yandan düşünce özgürlüğüne ilişkin standartlarını geliştirirken, öte yandan düşünceleri dolayısıyla akademisyenler üzerinde baskı kurulmasına olanak veren formel ve formel olmayan mekanizmaların etkinliklerine son verilmelidir.

- 2) Üretkenlik ve Kalite:** Yükseköğretim kurumları araştırma-yayın ve öğretim işlevlerini gerçekleştirirken yüksek üretkenliği hedeflemeli, bu amaçla üretkenliğin ölçülmesinde kullanılacak “performans göstergeleri”nden yararlanmalıdır. Bu çerçevede, sistemin kalite değerlendirme ve geliştirme süreçlerine ve organlarına sahip olması gereklidir. Bu süreçlerin akademik özgürlük ve yönetimsel özerklikle çelişmemesi esastır.

- 3) Etkin Kaynak Kullanımı:** Yükseköğretim kurumları farklı kanallardan sağladıkları kaynakların etkin kullanımını amaçlamalı, bu amaca uygun süreç, ölçüt ve yöntemleri geliştirmelidir. Etkin kaynak kullanımını “çıktı odaklı yönetim” anlayışını gerekli kılar.

Çıktıların tanımlanması ve ölçülmesi çoğu kez sorunlarla karşı karşıyadır; ayrıca sorunlar bilim dallarına göre farklılaşır; ancak bu sorunlar ölçme gereğini ve ölçme çabasının yararını ortadan kaldırmaz.

Üniversitelerin üretkenliğini yükseltme ve kaynak kullanımında etkinliği artırma açılarından ölçek sorunu özel bir önem taşır. Fakülte ve bölüm sayıları yanında öğrenci ve öğretim üyesi sayılarının çok yüksek düzeylere ulaşması, verimliliği engelleyen bir neden oluşturabilir. Üniversiteler için “optimal ölçek” kavramı önemsenmeli, aşırı büyük üniversitelerin kendi tercihleri doğrultusunda yeniden yapılanmaları özendirilmelidir. Ölçek konusu değerlendirilirken lisans ve lisansüstü öğrenci sayıları farklı biçimde ele alınmalıdır; çünkü öğrenci başına gereken kaynak (gerek mali kaynak, gerek öğretim üyesi düzeyi ve zamanı) çok farklı olabilir.

- 4) **Mali Özerklik:** Kurumların verimli çalışabilmesi ve kaynaklarını etkin kullanabilmesi anlamlı bir mali özerkliğe sahip olmakla mümkündür. Mali özerklik kavramı, kurumların farklı kanallardan gelir yaratabilmelerini, gelirlerini ve varlıklarını kendi amaçlarına uygun bir biçimde kullanabilmelerini ve esnek bir bütçe sistemine sahip olmalarını öngörür.

Mali özerklik çerçevesinde başarılı çalışmaların maddi olarak desteklenmesi yöntemleri geliştirilmelidir.

Kaynakların etkin kullanımı açısından önemli bir nokta, gerek kurumlar arasında, gerek kurum içindeki birimler arasında kaynak tahsisinde performansı yansıtan belirli göstergelerden yararlanılmasıdır. Bu göstergeler bir yandan girdilere, öte yandan çıktılara ilişkin olabilir. Kurumlara aktarılabilecek toplam bütçenin kurum içi kullanımında, kurumlar kendi tercihlerini yansıtan göstergelere öncelik verebilmelidirler. Bu göstergeler ne kadar saydam ve nesnel olursa, hakkaniyet ölçüde sağlanır.

- 5) **Saydamlık:** Sistemin ve kurumların etkinliğinin gerek kurum içi paydaşlar, gerek toplum tarafından bilinmesi gerekir. Kurumların çalışmalarının sağlıklı değerlendirilebilmesi için her türlü çalışmaya ilişkin veri ve bilgiler derlenmeli, işlenmeli, erişilebilir ve kullanılabilir bir biçimde sunulmalıdır. Saydamlığın gerçekleşmesi başta öğrenci adayları olmak üzere, meslek kuruluşlarının, kaynak tahsisini yapan siyasi otoritenin ve ilgili diğer kesimlerin sağlıklı değerlendirmeler yapmasına olanak verecektir.

- 6) **Hesap Verebilirlik:** Saydamlık ilkesi ile ilişkili olarak, yükseköğretim kurumlarının yöneticilerinin, kurum içi ve kurum dışı paydaşlara ve topluma hesap verebilmesi gerekir. Kurumlar, bu ilkenin uygulanmasını mümkün kılacak bilgi üretme ve bilgi verme süreç ve yöntemlerini kurmak ve işletmekle yükümlüdür. Özellikle bütçe bilgilerine her ilgili istediğinde ulaşabilmelidir.

- 7) **Farklılaşma:** Yükseköğretim kurumlarının üretken çalışabilmesi ve gelişebilmesi sistemin farklılaşmaya olanak vermesi ile mümkündür. Bu farklılaşma kurumların tarihçelerinden, buldukları yöreden, sahip oldukları kadroların özelliklerinden vb. nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. Sistem, kurumların seçecekleri alanlarda odaklanmalarına ve uzmanlaşmalarına olanak vermelidir. Farklılaşma ayrıcalık ve / veya ayırıcılık anlamına gelecek bir biçimde yukarıdan dayatılmamalı; ancak nesnel

ölçütlerin kullanımı bir işbölümüne ve uzmanlaşmaya destek vermelidir. Kurumlar, güçlü ve zayıf yanlarına bakarak kendi gelişme rotalarını belirleyebilmelidir. Başka bir deyişle, kendi tarihlerini yaratabilmelidir.

- 8) **Esneklik:** Sistem, yönetim yapıları ve yöntemleri açısından yeknesak ve katı olmamalı, esnek ve yeni deneyimlere açık olmalıdır. Kurumlara (en azından görece uzun bir geçmişi olanlara) yönetim yapılarını belirleme açısından bir tercih hakkı tanınmalı ya da seçenekler sunulmalıdır. Böyle bir esneklik, özellikle belirli kurumların uluslararası düzeyde iddia sahibi olabilmeleri açısından gereklidir. Bu esneklik ile bir yandan yükseköğretim kurumlarının kendi aralarında, öte yandan yükseköğretim kurumları ile ekonominin ve/veya kamu yönetiminin önde gelen birimleri arasında, verimli işbirliği modelleri de (örneğin ortak araştırma veya öğretim birimleri) oluşturulabilir.

Esneklik, kurumların geçmişten gelen birikim ve deneyimlerinden yararlanarak, bir “**öğrenen örgüt**” niteliği ile yeniliklere ve gelişmeye yönelmelerini kolaylaştıracaktır.

Esneklik kurumlara geniş bir karar ve tercih alanı bırakacağından, kurumlararası yarışma anlam kazanacak ve daha verimli sonuçlar üretecektir.

- 9) **Katılım:** 1981’de 2547 sayılı yasayla getirilen düzen katılımı hayli sınırlamıştır. Bu ölçüde bir sınırlama zaman zaman kişi odaklı bir yönetim uygulamasına olanak verdiği gibi, kurum bileşenlerinin kurumu benimseme duygularını eleştiri ve katkı yapma isteklerini de zayıflatmış, uç durumlarda kuruma karşı yabancılaşmaya da yol açabilmiştir. ***Yükseköğretimde katılım düzeyinin ve kanallarının artırılması ve yatay ilişkilerin güçlendirilmesi belirtilen sakıncaların aşılmasını kolaylaştırır.*** Ne var ki, katılım daha önce sayılan ilkelerin üstünde bir ilke olarak görülmemeli, diğer ilkelerle dengeli bir bütünlük içinde ele alınmalıdır.

- 10) **Toplumla İlişki:** Günümüzde yükseköğretim kurumlarının toplumla ve ekonomiyle ilişkileri tüm ülkelerde önem kazanmıştır. Gelişmekte olan bir ülke niteliğindeki Türkiye’de bu önem daha da büyüktür. Üniversitelerin, gerek Türkiye’nin, gerek içinde buldukları bölgenin koşullarını gözönüne alan program ve çalışmalar geliştirmeleri öncelikli bir hedeftir. Bu hedefe yönelik olarak kamu kuruluşları, yerel yönetimler, özel sektör birimleri ve sivil toplum kuruluşları ile çeşitli düzeylerde ilişkiler kurulmasını kolaylaştıracak süreç ve yöntemler geliştirilmelidir.

Toplumla ilişkilerin önemli bir boyutu da ***üniversite dışı paydaşların üniversite yönetimine katkı ve destek sunmalarıdır.*** Günümüzde, Batı ülkelerinde yaygınlaşan bir eğilim, üniversite dışından kişilerin yükseköğretim kurumlarının yönetiminde yer almalarıdır. ABD’de daha uzun bir geçmişi olan bu yaklaşım, çeşitli Avrupa ülkelerinde de görülmeye başlamıştır. Kuşkusuz bu katılım, idari ve mali konularla sınırlı olup akademik konuları kapsamamaktadır. Bu konuda, Türkiye açısından bir ilk adım olarak, üniversitelerin kendi kararlarıyla üniversite ve/veya fakülte düzeyinde “***danışma kurulları***” oluşturmaları düşünülebilir.

- 11) **Uluslararası İlişkiler:** Günümüzde yükseköğretim, geçmişte görülmemiş bir ölçüde uluslararasılaşmış durumdadır. Özellikle Avrupa Yükseköğretim Alanı ile Avrupa Araştırma Alanı’nın oluşum süreci, Türkiye açısından da yeni bir düşünüş tarzını, yeni bir yaklaşımı gündeme getirmiştir. Öğrenci ve öğretim elemanı değişimi, ortak

araştırma ve ortak öğretim programlarının yaygınlaşması, giderek yükseköğretim sistemlerinin uyumlulaştırılması gibi gelişmeler, üniversite sisteminin tüm yönetim aşamalarında gözönüne alınması gereken hususlardır. Üniversitelerin öğrenci değişim sayılarını yükseltmeye, yabancı öğretim üyesi çekmeye, çokuluslu araştırma projelerine katılmaya özel önem vermeleri desteklenmelidir.

Yukarıda ele alınan ilkeler, yükseköğretimde yönetim anlayışı ile yönetim organlarının yapısı, görev ve yetkilerini yeniden düşünmeyi ve düzenlemeyi gerektirecek kapsamdadır. Birçok ülke geniş katımlı bir arayış ve görüş alışverişi sürecinden geçerek çeşitli yenilikleri yaşama geçirmiştir. Böyle bir yenilenme süreci geçmiş birikimleri, deneyimleri ve gelenekleri tümüyle göz ardı edemez; dolayısıyla değişmesi gerekenle, korunması gereken arasında sağlıklı bir denge tutturulması önem taşır. Bu nokta kuşkusuz Türkiye açısından da geçerlidir.

Yükseköğretimde reform stratejisinin temel tercihlerinden biri üniversitelerin özerkliğini arttırmak ve karar alanlarını genişletmektir. Bu konuda üç önemli sınırlama ve engel söz konusudur. Bunlardan birincisi Anayasa ve 2547 sayılı yasayla, ikincisi bütçe mevzuatı ile ilişkilidir, üçüncü sınırlama da akademik kurumlarda egemen olan zihniyet ve alışkanlıklarla ilgilidir. **Dolayısıyla, merkezîyetçi bir sistemden adem-i merkezîyetçi bir sisteme geçiş, ancak tedricî bir biçimde aşama aşama gerçekleşebilir.** Kuşkusuz bugünkü sistem, 2547 sayılı yasanın 1981'de getirdiği sisteme göre daha az merkezîyetçidir; ancak daha alınacak hayli uzun bir yol vardır. Öte yandan, kurumlarının tüm kararları salt kendi amaç ve gereksinimlerini göz önünde tutarak aldıkları bir sistemin ideal olduğu iddia edilemez. **Sistemin bütününün verimli ve adil işlemesi için, birçok konuda oyun kurallarının ve standartların belirlenmesi gerekir.** Bir başka deyişle, belirli konularda bir uyarlama (regulation) gereği söz konusudur. Günümüzde bu tür oyun kurallarının ve standartların belirlenmesinde Bologna Süreci de önemli ve etkili bir referans çerçevesi oluşturmaktadır.

Türkiye'de, üniversite çevrelerinde, genel olarak sistemin desantralize edilmesi konusunda önemli ölçüde bir oydaşma bulunmaktadır. Ama yükseköğretim sisteminin ayrıntılarına girildiğinde, yine aynı üniversiteler, YÖK'ün merkezi yetkilerini sürdürmesini ve hatta bu yetkilerin güçlendirilmesini talep etmektedirler. Bu taleplerin bir kısmı, yükseköğretimin bir sistem olarak düzenlenmek ve yönlendirilmek istenmesinin gerekli kıldığı koordinasyon, düzenleme, denetleme vb. işlevlerle ilgilidir. Ancak bunların ötesine geçen Türkiye'ye özgü nedenlerden kaynaklanan gereksinimler de bulunmaktadır. Türkiye'de, yönetim kültürü içinde kayırmacı pratiklerin yarattığı olumsuzluklardan kaçınmak için, sık sık merkezi pratikler önerilmektedir. Ayrıca üniversite öğretim üyeleri, yetkileri artırılacak üniversite yönetimlerinin yetkilerini bölüşmeden tek yetkili eliyle, baskıcı bir biçimde kullanmaları olasılıkları karşısında, YÖK'ün bazı merkezi yetkilerle donatılmasının, kendilerini koruyucu bir etki yapabileceğini düşünmektedir.

Bu durumda, yüksek öğretim sisteminde desantralizasyonun geliştirilmesi zamanla ve sistem içinde belli gelişmeler sağlandıkça aşama aşama artırılabilir. İlk aşamada YÖK sürdürülmesi gereksiz rutin işlevlerini terk edecektir. Daha sonraki aşamalar sağlanacak bazı gelişmelerden sonra ortaya çıkabilecektir. Örneğin, üniversite sınavlarında bu raporda önerilen sistem uygulanmaya başlayınca ve üniversite önündeki yığılma azalınca üniversiteler kendi öğrencilerini seçmekte serbest bırakılabilecektir. Bu duruma gelince OECD'nin özerklik ölçütlerinden birisi daha karşılanmış olacaktır.

Benzer biçimde, kalite ajanslarının gelişmesi, iç ve dış değerlendirmenin oturması ve yaygınlaşması merkezdeki birçok yetkinin de üniversitelere aktarılması olanağını yaratacaktır.

Böyle bir yapıda ölçütler ve standartlar önceden belli olacağı için, kurumlar kararlarını saydam ve nesnel bir çerçeve içinde alabilecektir. **Kalite güvencesi sistemi ile yenilenmiş bütçe mevzuatı ve uygulamasının bütünleşmesi durumunda, performansa göre kaynak tahsisine gidilmesi mümkün olacak, bu da merkezîyetçilikten önemli ölçüde uzaklaşmanın önünü açacaktır.** Böylece kurumların geniş bir yetki ve karar alma alanı oluşacak, farklılaşma ve rekabet kavramları anlamlı bir ölçüde yaşama geçirilecektir.

Türkiye'de yükseköğretim sisteminde **üç yönetim düzeyine ilişkin** olarak ana yaklaşımlar şunlar olabilir:

- **Üniversiteüstü düzey:** Bu düzeydeki başlıca işlevler planlama, eşgüdüm, yönlendirme, finansman ve kalite güvencesi olarak sayılabilir. Bu işlevlerin üniversiteüstü düzeyde gerçekleştirilmesi anlamlıdır. **Gündelik yürütme ve yönetimde bu düzeyin müdahalesi olmaması gerekir.** Planlama, eşgüdüm ve yönlendirmenin kapsamına yeni üniversite, fakülte, bölüm, lisans ve lisansüstü düzeyde program açılması, kontenjanların belirlenmesi, akademik insangücü planlaması ve kadro tahsisi gibi konular girer. Finansman konusunda, daha önce vurgulanan ilkeler ışığında, üniversitelere kaynak paylaşırma işlevi söz konusudur. Kalite güvencesi alanında ise gerek bir bütün olarak üniversite düzeyinde, gerek bölüm veya program düzeyinde iç ve dış değerlendirme süreç, yöntem ve ölçütlerinin geliştirilmesi ve uygulanması işlevi söz konusu olmaktadır.
- Sayılan işlevlerin gerçekleştirilmesinde, halen var olan Yükseköğretim Kurulu ve Üniversitelerarası Kurul'un varlıklarını korumaları uygundur. **Yükseköğretim Genel Kurulu'nun** 21 kişiden oluşması, 11 üyenin Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) tarafından, 5 üyenin Bakanlar Kurulu, 5 üyenin de Cumhurbaşkanı tarafından belirlenmesi düşünülebilir. Yükseköğretim Yürütme Kurulu tam zamanlı görev yapan 9 kişiden oluşabilir. Genel Kurul'un bileşiminde ÜAK kanalından gelecek üyelerde fen ve mühendislik bilimleri, sosyal bilimler ve sağlık bilimlerinin asgari düzeyde temsilinin sağlanması, ayrıca diğer iki kanaldan gelecek üyelerde de Milli Eğitim Bakanlığı, Maliye Bakanlığı ve Devlet Planlama Teşkilatı'nın temsilinin sağlanması önem taşır. Genel Kurul'a üye sağlayan üç kanaldan da belirli oranda kadın üyenin katılımının sağlanması da aynı derecede önemlidir. Ayrıca belirli konularda Genel Kurul toplantılarına öğrenci temsilcisinin katılabilmesi de yarar sağlar.

Yükseköğretim Kurulu'nun bir organ olarak varlığı korunmakla birlikte, görev ve yetkilerinde bugüne göre önemli bir sınırlama yapılması yararlı olacaktır. 1982 Anayasası ve 2547 sayılı yasa YÖK'e aşırı geniş yetkiler vermiştir. YÖK'ün bugünkü yetkilerinin bazılarının Üniversitelerarası Kurul'a, bazılarının da doğrudan üniversitelere devredilmesi gerekir. Örneğin, yabancı akademik personelin maaşının YÖK'e onay için bildirilmesi, ya da rektörlerin yurtdışına çıkışta izin için YÖK'e başvurmaları gibi uygulamalar kaldırılmalıdır. Yetkilerin yeniden düzenlenmesi doğal olarak ilgili yönetmeliklerin de gözden geçirilerek yenilenmesini gerektirmektedir. Bu konuda yasa değişikliği gerekli olmayan haller de vardır; dolayısıyla Yükseköğretim Kurulu bu tür değişiklikleri kısa vadede gerçekleştirebilir. Denetleme işlevinin de esas olarak YÖK'ün yetki alanında olması uygundur. Dolayısıyla **Yükseköğretim Denetleme Kurulu** korunmalıdır.

- ÖSYM'nin, gerek bütçe gerekse yönetim bağlamında YÖK'ten ayrılması sistemin bütünlüğü açısından sakıncalıdır. Bütçe bakımından getirilen uygulama, düzeltilmesi gereken bir durumdur.

- YÖK'te kalacak yetkilerin kullanımında, nesnel ölçütlerin geliştirilmesi ve saydam bir yaklaşımla uygulanması esas olmalıdır. Örneğin üniversite, fakülte ve bölüm açma kararlarının ölçütlerinin geliştirilmesi ve açıklanması gereksiz başvuruları ve beklentileri önleyeceği gibi, yapılan hazırlık çalışmalarını da yönlendirecektir. Bölüm ya da program açma ya da kontenjan saptama kararlarının tümüyle üniversitelere bırakılmasının çeşitli sakıncalar yaratacağı açık olup, yakın gelecekte uygulanması olanaklı değildir.
- Önümüzdeki dönemde, Avrupa Birliği'ne uyum süreci, yeni bazı işlevlerin de YÖK tarafından üstlenilmesini gündeme getirecektir. Yükseköğretim reformu ile oluşacak yeni sistemde, YÖK vizyon geliştiren, yenilik ve atılımların önünü açan, kurumların güçlenmesini etkin biçimde destekleyen bir işlev kazanmalıdır.
- Üniversiteüstü diğer organ olan **Üniversitelerarası Kurul**, üniversite sayısının artışıyla ve 100'e yaklaşmasıyla birlikte ciddi zorluklarla karşı karşıya kalmıştır. ÜAK birçok ülkede olduğu gibi **Rektörler Komitesi'ne dönüşebilir** ve yalnızca rektörlerden oluşabilir. ÜAK'ın son 25 yıldaki uygulamaya göre güçlendirilmesi ve sürekli **tam zamanlı görev yapan bir yürütme kuruluna sahip olması** yarar sağlayacaktır. Böyle bir kurulda da temel bilimler, mühendislik bilimleri, sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve güzel sanatların asgari düzeyde temsili öngörülebilir. Böyle bir kurul, rektörler dışından ve öğretim üyeleri arasından ÜAK'ın belirleyeceği üyeler arasından seçilebilir. Başka bir seçenek ise, rektörler arasından seçilecek ve doğal olarak tam zamanlı olamayacak ve 1 ya da 2 yıl için görev yapacak bir yönetim kurulu ve onu destekleyecek güçlü bir sekreteryanın oluşturulmasıdır.
- Üniversitelerarası Kurulun, belli bir meslek grubu için, yükseköğretimde yeniden düzenlemeler gerektiğinde ya da önemli sorunlarla karşılaşıldığında, **Dekanlar Komiteleri** oluşturarak, görüş geliştirmesini sağlama yoluna gitmesi yararlı olacaktır.
- ÜAK, akademik konuların düzenlenmesinde, bugüne göre daha geniş bir yetki ve sorumluluk sahibi olmalı ve görevlerini yerine getirirken tam zamanlı görev yapan yürütme kurulu dışında, sürekli komitelerden ve belirli bilim alanlarında dekanlardan oluşan konseylerden yararlanılmalıdır. **Akademik yükseltmelerin ve atamaların asgari koşullarının belirlenmesi de ÜAK'ın görev alanında olmalıdır.** Üniversite, fakülte ve bölüm açmada YÖK'ün kararlarına yön verecek akademik ölçütlerin geliştirilmesi de ÜAK'ın görevleri arasında sayılmalıdır. Belirtilen görevlerin gerçekleştirilmesi için, **ÜAK'a yeterli kadronun ve yeterli bütçenin verilmesi gereği açıktır.**
- **Yükseköğretim Denetleme Kurulu** yine Yükseköğretim Kurulu içinde görevini sürdürürken, yükseköğretimde kalite güvencesi sisteminin güçlendirilmesine öncelik verilmelidir. **Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu**'nun, gerekli kadro ve mali olanak sağlanarak, sürekli bir örgütsel yapıya kavuşması sağlanmalı ve bu örgüt (mühendislik, tıp vb. gibi) belirli alanlarda değerlendirme yapacak kuruluşları değerlendiren, ayrıca bu alana ilişkin ilke, yöntem ve ölçütleri belirleyen bir kuruluş olmalıdır.
- Üniversiteüstü düzeyde, belirli bilim dallarında hizmet veren ve aynı ismi taşıyan fakülteler arasında güçlü bir işbirliği ve uyum sağlamak amacıyla ağların

oluşturulması ve sürekli görev yapan sekreteriyaların kurulması özendirilmeli ve desteklenmelidir.

- Üniversiteüstü düzeyde, bugüne göre daha kapsamlı bir şekilde ele alınması gereken bir konu da meslek yüksek okullarıdır. MYO'ları ile ilgili olarak gerek YÖK'te, gerek ÜAK'ta ***tam zamanlı ve donanımlı kadrolara sahip bürolar*** oluşturulmalı, gerek YÖK, gerek ÜAK'ta yürütme kurulu üyelerinden en az biri bu konuyu üstlenmelidir. Ayrıca MYO'lar için kalite ölçme ve yükseltme sistemi oluşturulmalıdır. Bu bağlamda MYO'ların iş dünyası ile ilişkileri güçlendirilmelidir.

Üniversite Düzeyi: Bu düzeyde de esas olarak senato ve üniversite yönetim kurulu korunmalı, ancak bu kurulların yetkileri güçlendirilmelidir. Bu kurulların kararları rektörü bağlayıcı olmalıdır. Üniversitenin yönetim işlevlerinin görülmesi için gerekli kararların verildiği ***Üniversite Yönetim Kurulu (ÜYK) dekanlardan oluşmalıdır***. Temelde üniversitenin akademik yönlendirilmesi ve yönetimin denetimi işlevlerinin görüleceği ***üniversite senatosu***, fakülte dekanları, seçilerek gelen fakülte temsilcileri, Üniversite Öğrenci Konseyi Başkanı, üniversite düzeyinde seçilerek gelen birer Profesör, Doçent, Yrd. Doçent, Öğretim Görevlisi-Okutman, Araştırma Asistanı ve Öğrenci temsilcisinden oluşacaktır. Böylece, ÜYK ile senatonun işlevlerine odaklanmaları ve farklı görüşlerin ortaya konabilmesi mümkün olacaktır. Atamalarla ilgili olarak kadro ilan yetkisi yönetim kurulunda olmalı, atama senatoca yapılmalıdır. Ancak, atamalarda, atamanın düzeyine göre katılacak üyeler sınırlanabilir.

Üniversite düzeyinde önemli kararlardan biri **rektörün belirlenmesidir**. Rektörün görev süresinin beş yıla çıkartılarak, tek dönemle sınırlanması yararlı görülmektedir. Rektör belirlenmesinde, özellikle büyük üniversitelerde tek dereceli seçimin yararları tartışmaya açıktır. Seçimin tek başına bir amaç olmayıp en uygun rektörü seçmenin bir yöntemi olmasının umulduğu düşünülecek olursa, tartışmaya açık olması doğaldır.

Geniş katılımlı ve tek dereceli seçimden son yıllarda birçok ülkede uzaklaşıldığı görülmektedir. Bazı ülkeler, üniversite içi bileşenlerin temsilcilerinden oluşan bir kurulun rektörü seçmesi yöntemini yeğlerken, bazı ülkelerde de üniversite dışından paydaşların da katıldığı bir kurulun rektörü seçtiği bir yöntemi uygulamaktadır.

Ülkemizde üniversiteler ile üniversite dışı paydaşların ilişkilerinin oldukça zayıf olduğu ve ancak zaman içinde güçleneceği gözönüne alındığında, rektör seçiminin üniversite içinde gerçekleştirilmesi daha uygundur. Amaç en uygun rektör adayını belirlemek olduğuna göre, kurumun ve akademik dünyanın sorunlarını ve olanaklarını daha iyi değerlendirme durumunda olan öğretim üyelerinin seçmen kitlesini oluşturması uygun olur. Ancak, oy kullanabilmek için en az iki yıldır o üniversitede kadrolu öğretim üyesi olarak görev yapılmış olması koşulu yararlı olur; dolayısıyla 2547 sayılı yasadaki 40-a ve 40- b çerçevesinde görev yapanlar da bu kapsamın dışında kalmaktadır.

Üniversitelerin altı aday belirlemesi yönteminin verimli olmadığı ve kaldırılması gerektiği açıktır. Rektör belirlemesinin üniversitelere bırakılması amacıyla, Anayasa'nın ilgili maddesi değiştirilmeli ve konu Anayasa'dan çıkartılmalıdır. Yukarıda belirtilen seçim sisteminde öğretim üyelerinin en az % 50'sinin seçime katılmış olması koşulu konabilir ve iki ayrı günde yapılan toplantıda da % 50 katılım koşulu aşılamazsa, o zaman rektörü YÖK'ün belirlemesi düşünülebilir. Ayrıca, seçmenlerin yeterli desteğinin ortaya çıkabilmesi amacıyla, seçilebilmek için, alınan oyların % 50'yi aşması koşulu öngörülebilir. Eğer bu koşul, birinci turda mümkün olmazsa, sadece yüksek oy alanların izleyen turlara katılmasıyla, en geç

üçüncü turda sonuç sağlanabilir. Rektörü senatoların seçmesi de düşünülebilir, ancak bu yöntem genç kuşakların söz hakkını azaltacağı için bazı sakıncalar taşımaktadır.

- Rektörlerin görev süresi içinde saydamlık ve hesap verebilirlik ilkeleri öncelikle gözetilmelidir. Bu çerçevede iki yöntem düşünülebilir. Bunlardan birincisi, her rektörün döneminin tam ortasında tüm üniversiteye sözlü ve/veya yazılı bir “**dönem ortası raporu**” sunmasıdır. Bu raporda üniversitenin sağladığı gelişmeler, sorunlar-olanaklar, yapılması planlanan çalışmalar ortaya konmalıdır. İkinci yöntem ise, belirli koşullarla görevdeki rektörü “**geri çağırma**” (recall) olanağının sağlanmasıdır. Bu konuda yüksek oranlar aranması gereği açıktır. Örneğin, geri çağırma oylamasının yapılması için toplam seçmen sayısının yarıdan bir fazlasının yazılı talepte bulunması, geri çağırmanın kesinleşmesi için de oylamaya katılanların en az % 60'ının bu yönde oy kullanması aranabilir. Bu iki yöntem birlikte uygulamaya konabilir; ancak “geri çağırma”nın çok özel koşullarla sınırlanması gerektiği açıktır.
- Rektör seçimlerinde seçim öncesi aşamanın geliştirilmesi de yarar sağlayabilir. Bu aşamanın güçlendirilmesi amacıyla üniversiteler misyon, vizyon ve stratejik planlarından hareketle, rektör adaylarında aranacak nitelikleri belirleyebilirler. Ne var ki, bu nitelikleri sayısal ölçütlere dönüştürmek çabası aşırı bir girişim olur. Ayrıca, rektörlüğe yalnızca ilgili üniversiteden değil, tüm Türkiye üniversitelerinden aday olunabilmesi özendirilmeli ve desteklenmelidir.
- Üniversite düzeyinde önemli bir nokta da, **rektör yardımcılıklarına** ilişkindir. Bir üniversitede kaç rektör yardımcısının görev yapacağı sorusu üniversitelere bırakılmalıdır. Bu konuda bir üst sınır konması (örneğin en çok beş yardımcı) düşünülebilir. Ayrıca, belirli konularda görev yapacak rektör yardımcılarında akademisyen olma koşulu aranmayabilir ve bu konudaki karar da üniversiteye bırakılabilir.

Üniversite düzeyinde ele alınması gereken konulardan biri de, yönetim yapısına ilişkin olarak yukarıda sıralanmış olan ilkelerden “farklılaşma” ve “esneklik” ilkelerinin uygulamada alabilecekleri boyutlardır. Bu ilkeler uyarınca üniversiteler kendi stratejilerini ve önceliklerini belirleyebilmeli ve gerekli adımları atabilmelidir. Farklılaşma ve esneklik ilkelerinden hareketle üniversiteleri ayrı kategorilere bölmek ve bunlara ayrı ünvanlar vermek yararlı bulunmamaktadır. Bununla birlikte, üniversitelerin kendi belirleyecekleri uzmanlık alanlarında ve öğretim düzeylerinde odaklaşmaları özendirilmeli ve desteklenmelidir.

- Tüm üniversitelerin toplumla, ekonomiyle ve yerel yönetimle, öncelikle mezunlarıyla bağlarını güçlendirmek, ayrıca dıştan destek ve eleştiri alabilmek amacıyla danışma kurulları oluşturmaları desteklenmelidir.
- **Fakülte Düzeyi:** Fakülte genellikle öğretim elemanlarının birinci derecede aidiyet duyduğu bir kurumdur; dolayısıyla fakülte katılımlarının olanağının geniş olması büyük önem taşır. Günümüzdeki uygulama fakülte kurullarını oldukça dar tutmuştur. Bu uygulama, kurumu benimseme duygusunda zayıflamaya ve yabancılaşmaya yol açmaktadır. Aşırı büyük fakülteler dışında, fakülte kurullarının tüm öğretim üyelerini kapsaması yararlı olur. Öğretim üyesi sayısının yüksek olduğu fakülteler için ise, üniversite senatolarının bir model geliştirmesi uygun olur.

- Gerek fakülte kurulunda, gerek fakülte yönetim kurulunda öğrencilerin anlamlı bir ölçüde katılımı da önem taşır. Öğrencilerin görüşlerinin alınması konusunda, düzenli olarak uygulanacak “ders değerlendirme anketleri” de önemli bir katkı sağlar.
- Fakültelerin alt birimlerinin neler olacağı üniversite senatolarına bırakılabilir. Örneğin, anabilim dalı birimi bazı alanlarda zorunlu, bazı alanlarda ise yapay olabilir. Bu konudaki yapılanmayı senatonun belirlemesi daha uygun olacaktır. Hatta bölüm yapıları konusunda da esneklik getirilmesi ve belirli sınırlar içinde kararın senatolara bırakılması (örneğin birbirine yakın konularda görev yapan küçük birimlerin ortak bir isim altında birleştirilmesi gibi) düşünülebilir. Bugünkü sistemde bölümler genellikle hayli zayıftır. Bölümlerin çoğunluğu çok az sayıda öğretim üyesinden oluşmaktadır. **Bölümlerin nicelik ve nitelik olarak güçlendirilmesi** ve katılımın bölüm düzeyinde etkili hale getirilmesi amaçlanmalıdır.
- **Dekanın belirlenmesi** konusunda, bugüne göre daha katılımcı bir yönetim benimsenmesi yararlı olacaktır. Fakültelerin kuruluş tarihine ve öğretim üyesi sayısına göre iki farklı model düşünülebilir. Görece eski ve büyük fakültelerde dekan öğretim üyelerince seçilebilir ve seçimde (en geç üçüncü turda) oyların % 50'sini aşma koşulu aranabilir. Görece yeni ve küçük fakültelerde ise, dekanı senatonun belirlemesi düşünülebilir. Dekan atamasında YÖK'ün devreden çıkması uygun olur. Dekanların görev süresi üçer yıllık iki dönemle sınırlanabilir. Dekanların da rektörler gibi “dönem ortası raporu” sunmaları ve çalışmalarda saydamlık ve hesap verebilirlik ilkelerine uyulması önemli yarar sağlayacaktır.
- Dekan yardımcılarının sayısı en çok üç olarak yasayla sınırlanabilir ve sayının belirlenmesi üniversite ya da fakülte organlarına bırakılabilir.
- Üniversite ve fakülte düzeyinde örgütlenmede gözönüne alınması gereken bir konu da, lisansüstü çalışmaların örgütlenmesidir. Bu konuda temel alınacak model fen bilimleri, sağlık bilimleri ve sosyal bilimler enstitülerinin oluşturduğu modeldir. Bu modelin verimli olamadığı, bazı büyük üniversitelerde enstitülerin öğrenci işleri bürosu işlevini aşmadığı işleri sürülebilir; dolayısıyla bugünkü uygulamaya bazı esneklikler getirilmesi yararlı olacaktır. Örneğin, esas olarak tek bir fakültenin alanına giren yüksek lisans ve doktora programlarının, enstitüler eliyle yürütülmek yerine, fakültelere bırakılması; yalnızca fakültelerarası nitelik taşıyan programların enstitülere bırakılması etkinlik sağlayabilir. Ancak, lisansüstü çalışmaların tümünün fakültelere bırakılması, bugünkü uygulamadan daha sakıncalı sonuçlar yaratır. Bu konudaki model tercihinin üniversitelere bırakılması uygun gözükmektedir.
- Fakülte düzeyinde de toplumla, ekonomiyle, yerel yönetimle ve mezunlarla ilişkileri güçlendirmek ve olumlu bir etkileşim sağlamak amacıyla, danışma kurullarının oluşturulması özendirilmelidir.
- Vakıf Yükseköğretim Kurumlarının eğitim - öğretim esasları, öğretim süreleri ve öğrenci hakları ile ilgili hususların 2547 sayılı yasa hükümlerine tabi olduğu ve bu bakımlardan devlet üniversiteleriyle bir farklılık öngörülmediğinden, bu bölümde dile getirilen görüşlerin, vakıf yükseköğretim kurumlarını da kapsayacağı açıktır. Vakıf üniversitelerinin özelliklerinin ortaya çıkardığı iki önemli yapısal sorun üzerinde ayrıca durmak gerekecektir.

Bu sorunlardan birincisi, en azından bazı örneklerde mütevelli heyet ile kurucu vakıf arasındaki ilişkiler ile, üniversite öğretim kadrosu ile mütevelli heyet ve hatta kurucu vakıf arasındaki ilişkilerin, vakıf üniversitelerinin özerklikleri açısından sorunlu hale gelebilmesidir. Sorun bu ilişkilerin yeterince kurumsallaştırılmamış olmasından kaynaklanmaktadır. Kurucuların, bu üniversiteleri, bir kamu kurumundan çok kendi “şirketleri” gibi görmesi, kurumsallaşma sürecini olumsuz etkilemektedir. Kurumsallaşmanın gelişmemiş olmasında en önemli etken, üniversite içinde değişik birimlerin kendi planlamalarını yapabilecekleri bir bütçe sürecinin gelişmemiş olmasıdır. Stratejik planlamayla ilişkilendirilmiş bir bütçenin bulunmaması üniversite içinde mütevelli heyeti başkanının keyfi takdirlerini rahatsız edici hale getirmektedir. Bu nedenle, vakıf üniversitelerinin özellikle iç ilişkilerinde kurumsallaşmanın artırılması için 2547 sayılı yasanın sağladığı olanaklar kullanılmalıdır.

Sorunlardan ikincisi, vakıf üniversitelerinin yüksek puanlı burslu öğrencilerle düşük puanlı ücret ödeyen öğrencilerin öğretimlerini birlikte gerçekleştirmeleri nedeniyle, mezunları arasında önemli nitelik farklılaşmalarının bulunmasıdır. Bu sorunun çözülmesi, büyük ölçüde Türkiye’de akademik kalite değerlendirme sistemlerinin başarıyla çalışması ve vakıf üniversitelerinde de bu mekanizmanın iyi işletilmesine bağlı olacaktır.

5. EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN PERFORMANSININ GELİŞTİRİLMESİ İÇİN STRATEJİK SEÇMELER

Daha önce de belirttiğimiz üzere, Türkiye’de nüfus artış hızında önemli ölçüde bir düşüş olmasına karşın, değişik öğretim kademelerinde okullaşma oranları sürekli olarak yükseleceğinden öğrenci sayılarında artış olacaktır. Ayrıca eğitimin kalitesinin yükseltilmesi için, öğrenci-öğretim elemanı oranlarında da bir düşmenin yaşanması gerekmektedir. Bu iki neden birlikte bize, gelecekteki yıllarda da öğretmen yetiştirmenin hem niceliksel, hem de niteliksel bakımdan önemini koruyacağını göstermektedir. Eğitim fakültelerinin performansını geliştirmek için altı stratejik hedef önerilmektedir.

Bu stratejiler;

- 1. Eğitim Fakültelerindeki eğitim-öğretiminin niteliğini geliştirmek,*
- 2. Öğretim ve öğretmen yetiştirme alanlardaki araştırma ve yayın faaliyetlerini geliştirmek,*
- 3. MEB ve okullarla Eğitim Fakültelerinin ilişkisini güçlendirmek,*
- 4. Eğitim Fakültelerinin topluma ilişkin hizmetlerini geliştirmek,*
- 5. Öğretmen eğitiminde akreditasyon ve standartlarla ilgili çalışmaları geliştirmek,*
- 6. Kurum kimliğini ve kültürünü geliştirmek,*

olarak sıralanabilir.

- Türkiye’de, yükseköğretimin örgün öğretimde sunduğu kapasitenin artması paralelinde yükseköğretim talebindeki baskının azalmasına paralel olarak, eğitim fakültelerinin arzında arz-talep dengesini göz önünde tutan yeniden düzenlemelere gidilmeli, gerekirse arz azaltılmalıdır.

- Öğretmenlerin eğitiminde, eğitim ortamı kadar, kentin sosyal gelişmişlik yapısı da büyük önem taşır. Bu nedenle eğitim fakültelerinin sayısında yeniden düzenlemelere gidilirken **eğitim fakültelerinin büyük kentlerde toplanmasına** çalışılmalıdır.
- Eğitim fakülteleri, derslik ve fiziki donanım bakımından, üniversitelerin, MYO'lardan sonra en çok ihmal edilen birimleri arasındadır. Bu nedenle öncelikle yeni derslik, ofis, laboratuvar, ders araç gereç ve öğrencilerin sosyal gereksinimlerine yönelik mekan ihtiyaçları karşılanmalıdır. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının bilgisayar ve internet kullanımına erişebilirlikleri artırılmalıdır.
- Eğitim programlarının, yapılan saha araştırmalarına dayanarak güncelleştirilmesine ve öğretim elemanlarının "eğiticilik becerilerini" geliştiren kısa süreli programların işletilmesine özel önem verilmelidir.
- Ders veren öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı ilk 5 yılda 30'a, 2015 yılına kadar da 25'e indirilmelidir.
- İlk 5 yılın sonunda, öğrencilerin en az %5'inin uluslararası öğrenci değişim programından yararlanması sağlanmalıdır. Aynı şekilde değişim programlarına katılan öğretim üyesi sayısı artırılmalıdır.
- Eğitim Fakültelerinde eğitim-öğretim alanındaki araştırmaların, eğitim-öğretim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesine katkıda bulunacak konularda yoğunlaşması özendirilmelidir. Ulusal ve yerel düzeyde, eğitimi geliştirmeye yönelik olarak yürütülen proje ya da projelere katılım sayısı artırılmalıdır.
- Fakülte-Okul işbirliği kapsamında yürütülmesi gereken derslerin, amacına uygun olarak yürütülmesi sağlanmalıdır. Yani eğitim fakültelerinin, kendi pratik alanlarıyla etkileşimi güçlendirilmelidir.
- MEB tarafından yürütülen, öğretmenlerin sürekli mesleki eğitimine yönelik ulusal ve yerel düzeydeki hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarına sağlanan destek artırılarak sürdürülmelidir.
- Eğitim Fakültelerinin çevrelerine yönelik sosyal sorumluluk projeleri içinde eğitim ve öğretim becerilerini kullanarak yer almaları, öğretimin organik bir parçası olarak yer almalıdır.
- Kurum kimliği ve aidiyet duygusunu geliştirmek üzere, öğretim elemanları ve öğrencileri bir araya getirmeye yönelik sosyal etkinlik sayılarının artırılmasının etkisi sınırlı kalacaktır. Kimliğin oluşturulmasında esas belirleyicilerin **fakültelerin öğretim başarısı ve sosyal sorumluluk projelerinin özgünlüğü olduğunu** unutmamak gerekir.

6.TÜRKİYE'NİN YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNDE, YÜKSEKOKULLARIN VE MESLEK YÜKSEKOKULLARININ PROGRAMLARININ YENİDEN İLİŞKİLENDİRİLMESİ KONUSUNDAKİ STRATEJİK SEÇMELER

2547 sayılı yükseköğretim yasası, dünyada var olan eğilimler paralelinde kuram ağırlıklı üniversiteler ile uygulama ağırlıklı yükseköğretim kurumlarını tek bir sistem içinde toplamıştır. Nitekim günümüzde değişik yükseköğretim kurumları; Enstitüler, Fakülteler, Yüksekokullar ve Meslek Yüksekokulları, tümüyle Üniversitelerin çatıları altında yer almaktadırlar. Türkiye'nin 25 yıl önce gerçekleştirdiği bu uygulama, geçen süre içinde

Avrupa ülkelerinde de yaygınlaşmıştır. Avrupa da geleneksel olarak kuramsal ve uygulamaya dönük yüksek öğretim kurumlarının ayrılmasına dayanan ikili yüksek öğretim sisteminden vazgeçmektedir. İki türdeki yükseköğretim kurumlarını aynı çatı altında toplarken, bunların arasındaki karşılıklı geçişleri de kolaylaştırmaktadır.

Türkiye'nin 25 yılı bulan uygulamasından sonra, gerek yüksekokullar gerek meslek yüksekokullarında önemli sorunlar yaşandığı, Türkiye'nin yükseköğretim sistemi değerlendirirken görülmüştü. Bu sorunların başında da, uygulamaya dönük öğretim yapan bu okullarda yetişecek insangücünün ekonomi bakımından önemi sık sık vurgulanmasına karşın, bu okullardaki öğretim elemanları ve öğrencilerin kendilerini ikincil durumda hissetmeleri gelmektedir. Böylece yeteri kadar önemi anlaşılmayıp, geri planda kalmış olan bu kurumlar, ne öğrenciler, ne de öğretim elemanları bakımından çekicilik kazanabilmiştir. Artık bu kadar büyük bir insangücü ve kaynağın verimsiz kullanımına razı olunamayacağı için bu durum sürdürülemez.

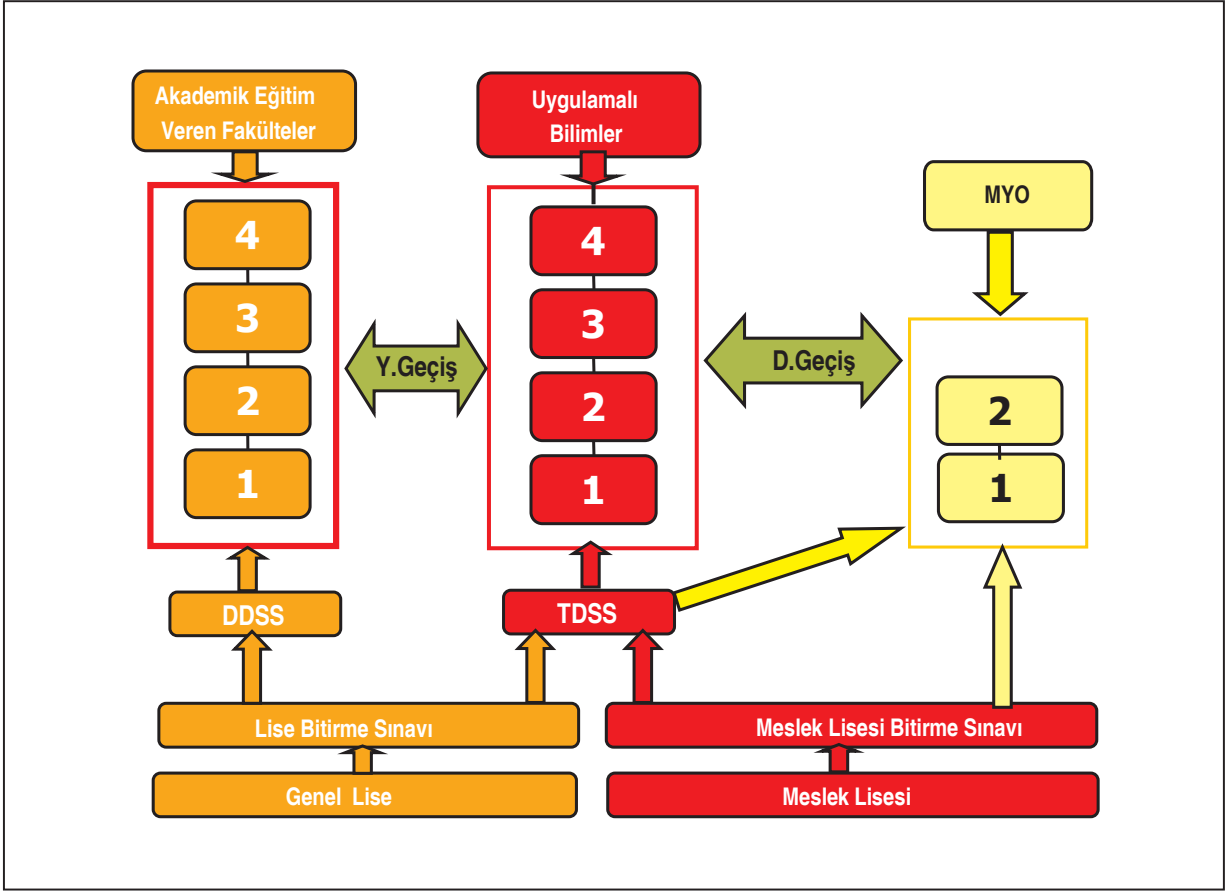
Bu durumu değiştirmek için;

- 1. Uygulamaya dönük bu yükseköğretim kurumlarının toplumda, öğrenciler ve öğretim elemanları arasındaki saygınlığını artırmak ve iddialı hale getirmek; bu yolla bu kurumlardaki öğrenci ve öğretim üyelerinin motivasyonunu yükseltmek,*
- 2. Uygulamaya dönük bu yükseköğretim kurumlarının yerel iş ve istihdam piyasalarına gömülü(embedded) hale gelmesini gerçekleştirmek,*
- 3. Uygulamaya dönük bu yükseköğretim kurumlarının taşımak istedikleri iddiayla uyumlu bir yönetim sistemi oluşturmalarını sağlamak,*
- 4. Uygulamaya dönük bu yükseköğretim kurumlarına, daha iyi yetişmiş ve motive olmuş öğrencileri yönlendirmek,*
- 5. Uygulamaya dönük bu yükseköğretim kurumlarının içinde, işine kendini adanmış, işi konusunda heyecan taşıyan öğretim elemanlarının kendilerini mutlu hissedecekleri yeni bir kariyer çizgisi kurabilmek,*
- 6. Uygulamaya dönük bu yükseköğretim kurumlarının donatılarını yeterli hale getirmek, büyüklüklerini ve dağılımlarını yeniden yapılandırmak,*

gerekecektir.

- Bu altı stratejik seçmeyi gerçekleştirmeye, üniversiteler içinde yüksek okullar, meslek yüksek okulları ve ön lisans programlarının ilişkilerinin yeniden düzenlenmesiyle başlanmalıdır. Bunun için üniversitelerde **Uygulamalı Bilimler ve Uygulamalı Teknolojiler Fakülteleri** kurulmalıdır. Bu fakültelerin ilgili birimlerle nasıl bir ilişki içinde olacağı Şekil.21'de gösterilmiştir.

Lisans derecesi veren teknik eğitim fakülteleri ile yüksekokulların, araştırma ağırlıklı olmayan, tamamen uygulamaya yönelik eğitim öğretim yapan "**Uygulamalı Bilimler ve Teknolojiler Fakülteleri**" çatısı altında toplanması, Avrupa'da başlayan değişime uyumlu bir yaklaşım olmaktadır. Bu fakülteler, 4 yıllık eğitim öğretim yapan yüksekokulların bağlı olduğu bir üst kurum olarak tüm organlarıyla tanımlanacaktır. Yüksekokullar, ülkenin stratejik olarak belirlenmiş insan kaynakları gereksinimlerini karşılamak üzere, uygulamalı sosyal ve idari bilimler, uygulamalı fen bilimleri, uygulamalı sağlık bilimleri ve uygulamalı teknolojiler biçiminde gruplara ayrılacaktır.



Şekil.21:Uygulamalı Bilimler ve Uygulamalı Teknolojiler Fakülteleri'nin Yükseköğretim Sistemi İçindeki Yeri

Bir üniversitede bu gruptan herbiri için ayrı bir fakülte kurulabilecektir. Bu kurumlarda öğretim kadrosu; üretim ve hizmet sektörleri ile ilişkileri güçlü, uygulamada deneyimi yüksek öğretim üyelerinden ve iş deneyimli öğretim görevlilerinden oluşmalıdır.

Şekil.21'de görüldüğü üzere önlisans derecesi veren meslek yüksekokulları üniversitelerde varlıklarını eskisi gibi sürdürecektir. Meslek yüksekokullarının programları bütünüyle uygulamaya yönelik eğitim öğretim yapacak olan “**Uygulamalı Bilimler ve Uygulamalı Teknolojiler Fakülteleri**” ne uyumlu hale getirilerek yükseköğretim sistemimizde dikey geçiş kavramı daha etkin ve verimli bir hale getirilmelidir. **Uygulamalı Bilimler ve Uygulamalı Teknolojiler Fakülteleri**'ne dikey geçiş kontenjanları yüksek düzeyde tutularak, mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılanmasında MYO önünün açılması önemli ölçüde gerçekleştirilebilecektir.

Bu fakültelerin yüksekokullarına ve MYO'lara öğrenci kabulleri ağırlıklı olarak ilgili meslek liselerinden olmalı, ancak genel liselerden öğrenci kabulleri de belirlenecek koşullar altında olabilmelidir.

Bu fakültelerde bulunan yüksekokulların ikinci yarıyılın ardından, teorik ağırlıklı eğitim öğretim veren fakültele ve teorik ağırlıklı fakültelelerden bu fakültelele yatay geçiş

belirlenecek koşullar içerisinde yapılabilirdir. Bu günkü yapıda yüksekokullardan fakültelere ya da fakültelerden yüksekokullara geçiş yolu hemen hemen kapalıdır.

Bir üst çerçeve olan Bologna Nitelikler Çerçevesine uygun olarak belirlenen ve uluslararası kabul gören düzey tanımlayıcıları (level descriptors) kullanılarak, Bologna sürecine dahil ülkelerde tanımlı olan önlisans (short cycle) ve üç yıllık “Ordinary Bachelor” derecesinde olduğu gibi, bu fakültelerin ikinci ve üçüncü yılları sonunda da kalite güvencesi gözetilerek diplomalar verilebilmelidir.

- Bu sistemle MYO’lar üniversitede kalmaktadır, doğrudan rektörlüklere bağlı olurken, otonomileri artırılmalı ve MYO müdürleri kendi bütçelerinin ita amiri olmalıdır. Ayrıca mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılanmasıyla ve dikey geçişliliğin artırılmasıyla MYO’ların tümünde yaşanan motivasyon eksikliği ve eğitim öğretime yabancılaşmanın giderilmesi konusunda önemli bir adım atılmış olacaktır.

Uygulamalı Bilimler ve Uygulamalı Teknolojiler Fakülteleri ve MYO’lar gibi uygulamaya dönük yükseköğretim kurumları (UYK) için, mutlaka iddialı ve mevcut durumda köktenci değişiklikler yapabilecek bir program geliştirilmeli ve ısrarlı biçimde uygulanmalıdır. Böyle bir programın geliştirilmesi için de **YÖK içinde ayrı bir Uygulamalı Yükseköğretim Kurumları (UYK) birimi oluşturulmalıdır**. Bu birim, UYK’lar arasında vizyon geliştirme, koordinasyon, iletişim, öğretim elemanları ve öğrenci değişim programları dahil, işbirliği ve asgari standartlar ve kalite güvencesinin sağlanması işlevlerini yüklenilebilecektir.

- UYK’larının toplumda ikinci sınıf olma algısının kaldırılması ya da hafifletilmesi ancak çok yönlü çabalarla gerçekleştirilebilir. Bunun ilk koşulu, **bu kurumlar için, Türkiye’nin kamu kesiminin, iş dünyasının ve sosyal paydaşların katkısıyla iddialı politikalar üretmesi** ve bu yolla bu kurumlarda çalışanlarının motivasyonlarının artırılmasıdır.

Bu kurumların saygınlığının artırılması için yapılacakları, salt eğitim kurumları içinde yapılabilecek değişikliklerle sınırlı olarak düşünmek yetersiz kalır. Sorunu geniş bir bağlamda ele almak gerekir. **UYK’larda sağlanacak gelişmeler ancak işgücü piyasasındaki yeniden düzenlemelerin içine oturtulduğunda anlam kazanır**. Örneğin, Türkiye’de **Ulusal Meslek Standartları Kurumu**’nun kurulması halinde işgücü piyasalarıyla UYK’larda verilen eğitimin belirlenen niteliklere uyumu için sağlanması gereken beceriler arasında ilişkilerin kurulmasını kolaylaştırmış olacaktır. Böylelikle, UYK mezunlarının iş bulma ve dolayısıyla daha yüksek gelir sağlama olasılıkları yükselirken, bu kurumların saygınlığı da artmış olacaktır. Benzer biçiminde, UYK’larının ulusal istihdam eylem planlarıyla ilişkilendirilmesi, yine aynı bağlamda UYK eğitimlerinde bu öğrencilere yalnız iş becerileri değil **aynı zamanda da girişimci olmalarını kolaylaştıracak becerilerin verilmesi** yoluna gidilmesi, MYO’larına ilgiyi artıracaktır. Yine bu bağlamda MYO’ları Türkiye’nin AB’ye uyumunu sağlarken geliştirmesi gereken yaşam boyu öğrenme stratejilerinde önemli sorumluluklar üstlenebilirler.

UYK’ların toplumdaki iş bölümünde daha saygın bir yer edinmesinde Türkiye’nin Avrupa Eğitim Alanında yer alması sürecinde bunların aktif bir katılımcı hale getirilmesi de önemli katkı yapabilecektir. Örneğin UYK’lar için AB’nin Leonardo da Vinci programları bu bakımdan çok yararlı olabilir. Aynı bağlamda Türkiye yükseköğretim sisteminde kalite değerlendirmesi ve kalite güvencesi sistemleri kurulurken, MYO’lar için de bir sistemin oluşturulması ihmal edilmemelidir.

UYK mensuplarının moralinin yükseltilmesinde sadece gelecekteki düzenlemeler üzerinde durmak yetersiz kalabilir. UYK'larının varolan başarılarını toplumda konuşulur hale getirmek gerekir. Örneğin, günümüzde de bu okullardan mezun olanlar arasında işsizlik oranları daha düşüktür. Bu bilginin geniş kitlelere duyurulması yararlı olacaktır. Bunun ötesinde UYK'larının bir çok **başarı öyküsü derlenerek** toplumda bilinir hale getirilmelidir. Bu başarılar öğrencilerin kendilerine rol modelleri seçerken UYK'lardaki gelişmeleri de dikkate almalarına yol açacaktır.

- UYK'larının başarılarının artırılmasına çalışılırken, bu kuruluşların yerel piyasalar için doğrudan üretimle ilişkili insangücü eğitimini sağlamak amacıyla oluşturulmuş öğretim kurumları olduğunu hatırdan çıkarmamak gerekir. Bu okullar **yerel piyasalar içine gömülü (embedded) olmalıdır**. Bunun sağlanmasında UYK'ların yaşam boyu eğitim-öğretim işlevlerini geliştirmesi yararlı olacaktır.
- Bu yerel piyasalara gömülü olmayı sağlamakta, UYK'larının yönetim sisteminde yerel iş çevrelerinin, sivil toplum kuruluşlarının ve diğer ilgililerin yer alması, yerel piyasa taleplerine uyumlu eğitim ve öğretim yapmak sürecinde programların belli bölümlerini UYK'larının kendi yönetimlerinde alınan kararlarla yeniden düzenlenmeleri düşünülebilir. Bir başka yol olarak UYK'ların yerel taleplere duyarlılığını sağlamak için, **iş dünyasıyla protokollar düzenlenmesi yoluna** gidilebilir.
- UYK'ların yüksek öğretim sistemi içinde akademik sorunlarının daha iyi anlatılmasını sağlamak üzere Üniversitelerarası Kurul'da UYK sorunlarının ele alındığı daimi bir komisyon kurulması düşünülebilir.
- İster *Uygulamalı Bilimler ve Uygulamalı Teknolojiler Fakülteleri*, ister *MYO'lar* olsun, UYK'larının misyonu ve ethos'u üniversitenin diğer kısmından farklılıklar içermektedir. Bunun için UYK'ların yönetiminde yerel ilgililerin katılımına olanak veren, dışa karşı da hesap verebilen farklı bir yönetim biçimi geliştirilmelidir. Yöneticilerinin seçiminde akademik ölçütlerden çok UYK'ların misyonuna uygun önderlik yapabilme kapasitesi ağırlık kazanmalıdır. 5018 sayılı yasa uyarınca hazırlanacak bütçelerde öğrenci sayıları, UYK'ların performans farklılıkları ve hazırlanacak olan UYK'ları yeniden yapılandırma programı göz önünde tutularak, yeterli kaynak tahsis edilmelidir.
- UYK'ların başarısının artırılmasında en önemli faktörlerden biri, **bu sisteme giren öğrencilerin yeterliliklerini yükseltmek** olacaktır. Günümüzdeki UYK'ların giriş sistemi bu koşulu gerçekleştirilememektedir. MYO yöneticileri arasında, ÖSS'ye girmeden doğrudan geçiş yolunun açılmış olmasının eğitim kalitesini çok düşürdüğü konusunda geniş bir oydaşma bulunmaktadır. Bu soruna değişik çözümler bulunabilir. Bunlardan biri doğrudan geçiş yapan öğrencilerin bir seviye tesbit sınavına tabi tutulması, yetersiz görülen öğrencilerin eksikliklerini gidermesi için saptanacak formasyon derslerinden sorumlu tutulması olabilir. İkincisi ise, meslek lisesi bitirmenin de sınavla olmasıdır. Bu durumda öğrenci doğrudan geçiş hakkını lise bitirme sınavını başardıktan sonra kazanacaktır. Her iki çözümde de öğrenci UYK programlarını bugünküne kıyasla daha yeterli bilgi düzeyine sahip olarak izlemeye başlamış olacaktır.

- UYK'larda istihdam edilecek olan öğretim elemanlarının sanayi ya da iş deneyiminin yüksek olması ve akademik kariyer yapma endişesinin bulunmaması gerekmektedir. UYK'larında görev yapan öğretim elemanlarına, aynı çalışma yılları sonrasında, üniversite öğretim elemanlarıyla aynı gelir düzeylerine ulaşma, ancak **farklı bir kariyer çizgisi izleyebilme olanağı verilmelidir**. UYK'larının yönetim kademeleri de bu yeni kariyer çizgisindeki kademelerle ilişkilendirilmelidir.
- UYK'larda görev yapan öğretim elemanlarının sürekli eğitimleri ve yerel iş çevreleri için teknoloji geliştirme çalışmalarına katkıda bulunmak üzere, Türkiye genelinde uygun yerlerde **Sürekli Eğitim ve Teknoloji Geliştirme Merkezleri (SETEM)** kurulmalıdır.
- UYK **öğretim elemanlarına yurt dışı deneyim elde etme kanalları açılması** hem öğretimin kalitesinin yükseltilmesi, hem de öğretim elemanlarının motivasyonlarının artırılması bakımından yararlı olacaktır. Bu amaçla uluslararası ilişkilerden yararlanılmalı, özel projeler geliştirmelidir.
- Günümüzde MYO'ların yerel piyasalara gömülü olmasının sağlanmasında temel güçlük, bir çok MYO'nun **kuruluş yerinin elverişsiz, yani çok küçük yerleşim yerlerine dağılmış** olmasıdır. MYO'ların bir kısmı da pasiftir. Yani varlıkları sadece kağıt üstündedir. Bir kısmı ise çok küçük ölçekte kurulmuş olmanın sıkıntılarını yaşamaktadır. Ayrıca MYO'larının ancak belli bir kısmı konularıyla ilgili yeterli altyapı ve donanımına sahiptir. Bu nedenle bu kuruluşlar yerleri, büyüklükleri, **donanımlarının yeterlilikleri bakımından değerlendirilerek** bunlara ilişkin uzun erimli bir program yapılmalıdır. Programa dayalı bu yeni bakış açısı çerçevesinde geliştirilecek vizyon içinde öğrenciyi büyük ölçüde bir bölgeye hapseden "Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi"(METEB) uygulaması yer bulamayacaktır.
- "Öğrenci Merkezli Eğitim"e uygun olarak UYK'lar fiziksel altyapıları, misyonları ve çağdaş gelişmeler dikkate alınarak yeniden yapılandırılmalı ve bu doğrultuda yeni birimler oluşturulmalıdır.
- UYK'larının öğretim kalitesinin yükselmesini sağlamak için gerekli yatırım kaynaklarının ayrılmasının yanı sıra, bu konuda gelişmiş UYK'larının diğerlerini geliştirmekte görevlendirilmesi ve UYK'lar arası ilişkiler ağının geliştirilmesi gibi uygulamalara gidilebilir.
- Eğitim-öğretim programlarının modüler, esnek ve herkese açık olacak bir biçimde düzenlenmesi, verilecek sertifika ve diplomaların oluşturulması, beklenen "Ulusal Yeterlilik Sistemi" içerisinde tanınması sağlanmalıdır.

Yaşam boyu öğrenme ilkesinin en etkin uygulanacağı kurumlar arasında olması beklenen UYK'larda, multi-medya teknolojileri ve uzaktan öğretim sistem, metod, teknoloji ve tekniklerinin etkin kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

- Mesleki ve Teknik öğretim fakültelerinin orta öğretime öğretmen yetiştirdiğini ve mezunlarının istihdam edilmesinde çok önemli sorunlarla karşı karşıya olduğunu görmüştük. Bu durum, önemli ölçüde yeniden düzenlemelere gidilmesini gerektirmektedir. Bu fakülteler Uygulamalı Bilimler ve Teknolojiler Fakültelerinin oluşumu içinde ele alınmalıdır.

- Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinin orta öğretim için yeterli öğretmen yetiştirecek miktarda olanlarının dışında kalanlarından yeterli alt yapısı olanlar UYK'lar olarak yeniden yapılandırılacaktır. Bu fakültelerden, MYO'lara öğretim elemanı yetiştirmede yararlanılması ele alınmalıdır.
- Uygulamalı Bilimler ve Teknolojiler Fakültesi haline gelerek mesleki ve teknik öğretim için öğretmen yetiştirecek Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinde, eğitim fakültelerinde olduğu gibi (4+1.5) eğitim modeline geçilmelidir.

7. ÜNİVERSİTEDE ETİK DEĞERLER ÜZERİNE TEMEL SEÇMELER

Her kurum, toplumdaki saygınlığını, açık seçik belirlenmiş etik standartlarının bulunmasından ve davranışlarının bu etik standartlarla uyum içinde olmasından alır. Bu çalışmanın önceki bölümlerinde, toplumun, üniversitelere birçok kuruma göre daha çok güvendiği saptanmıştı. Bu yitirilmemesi, hatta daha da geliştirilmesi gereken bir özelliktir. Bunun için, etik standartların, üniversiteler tarafından üzerinde, üzerinde oйдаşma sağlanarak geliştirilmiş ve akademik topluluğun bunu içselleştirmiş olması beklenir. Türkiye'nin üniversite tarihinde etik standartlar üzerinde duyarlılığının artması ve bu konuda görüşmelerin başlaması 1980'li yıllardan sonra olmuş ve tartışma alanı da büyük ölçüde yayın etiğiyle sınırlı kalmıştır. Üniversiteler için bir gelişme stratejisi öneren bu çalışma, günümüzde üniversitelerin tüm işlev alanlarındaki etik standartlarının açık hale getirilmesini de stratejik önemde bir seçme olarak görmektedir.

Üniversitenin beş ayrı alanda etik standartlarını berraklaştırmış olması gerekir. Bunlar;

1. *Üniversite ile toplumun ilişkilerine, ya da bu ilişkinin sınırlarının korunmasına ilişkin etik standartlar,*
2. *Yükseköğretimin öğretim işlevine ilişkin etik standartlar,*
3. *Bilimsel araştırma ve yayına ilişkin etik standartlar,*
4. *Üniversitenin kamu hizmeti üretmesine ilişkin etik standartlar,*
5. *Üniversitenin iç paydaşlarının ilişkilerine ilişkin etik standartlar,*

olarak sıralanabilir.

• İlk olarak üzerinde durulması gereken etik alan, raporun önceki bölümlerinde, üniversitelerin stratejilerinin belirlenmesinde yararlanılan dört mantık anlatılırken değinilen, üniversitelerin kültürel mikro kozmosunun korunmasına ilişkindir. Bu etik alan, üniversitenin toplumla sınırlarını belirgin hale getirecektir. Bu konu tartışılırken, günümüzde üniversitenin kendisini toplumun diğer kurumlarından ayıran özelliklerini kaybetmek tehlikesiyle karşı karşıya bulunduğu, bunun da üniversite içinde de piyasa değerlerinin hakimiyetinin sağlanması yoluyla gerçekleştiği üzerinde durulmuş ve bu kurumun tahribinin insanlığın en önemli kültürel miraslarından birinin tahribi anlamına geleceği ve bundan dolayı uzun erimde insanlığın büyük kayıpları olacağı noktaları vurgulanmıştı. Doğaldır ki, burada korunması gerektiğinden söz edilen bir fiziki sınır değildir; diğer kurumlardan kendisini farklılaştıran ethosdur. **Bu ethosa göre davranarak toplumla ve dış dünyayla ilişki kuran bir üniversite, kendi kimliğini ortaya çıkararak bir sınır yaratmış olacaktır.**

Bu ethos, öncelikle üniversitenin bir mikro kozmos olarak sahip olması gerektiği düşünülen niteliklerinin sürdürülebilmesi için uyulması gereken davranışlar üzerinde duracaktır. Bu mikro kozmos **bir özgür düşünce alanıdır. İçinde ayrımcılığa, öteki yaratmaya, şiddete ve**

baskıcı yaklaşımlara hiçbir yer olamaz. Kısa erimli çıkarların uzun erimli düşünceyi engelleyemediği, her türlü sorunun çekinmeden ama belli zarafetle ve sakin olarak sorulabildiği, yeni merakların kışkırtıldığı bir ortamdır.

Böyle bir ortamın varlığı, hem Türkiye'nin, hem de dünyanın var olan işleyişler dolayısıyla karşılaştığı tehditlerin önceden algılanmasına, olumsuz sonuçlar yaşanmadan yapılması gereken davranış değişikliklerinin önerilmesine olanak verecektir. **Bu ise, üniversitenin içinde bulunduğu ortama yeni etik standartlar ihraç etmesi anlamına gelmektedir.** Unutulmamalıdır ki, sürekli değişen ve dönüşen **günümüzün dünyasında, etik standartların sürekli olarak yeniden inşa edilmesi gerekmektedir.** Bu yeniden inşanın en önemli aktörlerinden biri üniversiteler olacaktır. Mikro kozmos'unu yitiren bir üniversite bu çok kritik işlevini yerine getiremeyecektir.

- Üniversitelerin üç temel işlevinden öncelikle öğretimin etik standartları üzerinde durmak doğru olur. Türkiye'de, son yıllarda, üniversitelerin araştırma işlevleri ön plana çıkarıldığı için, **öğretime ilişkin etik standartlar** göz ardı edilmiştir. Öğretim işlevine ilişkin standartlar, öğretim sürecinin tüm aşamalarını kapsayacak biçimde kurulmalıdır. Bir üniversite öğretim üyesi, **öğretim konusundaki işlevini ciddiye almak, savsaklamamak** durumunda olmalı ve üniversitede diğer işlerinin varlığı bu faaliyetini ikincil bir konuma itmesi için bir gerekçe oluşturmamalıdır. Her üniversite öğretim üyesi, bu rolü kabul ettiğinde, kendi alanındaki **en geçerli bilgilere ve yeni gelişmelere hakim olmak** ve aynı zamanda etkili bir eğitim ve öğretim yapabilmek için **uygun pedagojik yaklaşımları kullanma sorumluluğunu** yüklediğinin bilincinde olmalıdır. Her öğretim üyesi, kendi alanında öğrencinin entelektüel kapasitesini artırmak için uğraş verirken, **öğrencinin onurunun zedelenmemesine büyük özen** göstermelidir. Öğrencinin başarısının değerlendirilmesi, öğretim faaliyetinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu aşamada ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanılmalı, öznel değerlendirmelerden uzak durulmalıdır. **Öğretim üyesi ve öğrenci arasındaki ilişkiler anonim kalmalı ve karşılıklı saygıya dayanmalı, bir tür kayırmacılık ilişkisinin gelişmesine kapalı olmalıdır.**

Günümüz dünyasında, bir üniversite öğretim üyesine düşen en önemli sorumluluk, öğrencisini kendi kalıbına dökmekten kaçınmak, **onun yaratıcı kapasitesini köreltmeden kendi yaşam ve akademik projesini özgürce geliştirme yolunu açık tutmak** olmalıdır. Öğrencilerinin **eleştirel düşüncelerine saygılı olmayı** becerebilmelidir. Bir öğretim üyesi, öğrencisine sadece kendi alanında bilgi vermek değil, aynı zamanda da **o alanın ilginçliğini ortaya koymak ve heyecan aşılama**la **yükümlü** olduğunun bilincinde olmalıdır. Tabii bunu yapabilmesi için de çalıştığı alandan önce kendisinin heyecan duyması gerekir.

- Bir üniversite öğretim üyesinin etik duyarlılıklarının ikinci yönü, **araştırma** yaparak, bilgi üretme ve yayın yapma konularına ilişkindir. Bir üniversiteden **hem yakın ve uzak çevresi için anlamlı bilgiler üretmesi, hem de evrensel iddialar taşıyan bilimsel katkılar üretmeye** çalışması beklenmektedir. Bu da öğretim üyelerinin, hem çevresinin hem de dünyanın sorunlarına duyarlı olurken, var olan bilgileri ve uygulama yöntemlerini sürekli sorgulayarak, yeni bilgi ve yöntemler üretmek, için **gerekli ilgi ve motivasyona sahip olmalarını** gerektirmektedir.

Bir bilim insanından beklenen, sadece ilgisini açık ve sezgilerini canlı tutarak bazı buluşlar yapabilmesi değildir. Ondan beklenen, bu bilgilerin ve ürettiği teknolojilerin geçerliliğinin bilimsel metodlara uygun biçimde gösterilmesi ve ilgilendiği alanda **geçmişteki bilgilerle tutarlılığını** kurmasıdır. **Bilim, kapalı kapılar gerisinde kalan değil, paylaşılandır.** Bilimsel bilginin paylaşılan olma niteliği iki nedenle temellendirilmektedir. Üretilen bilginin geçerliği bilimsel metodlarla kanıtlandıktan, yayınlanarak akademik camianın denetimine açıldıktan ve bu camianın eleştirilerine muhatap olduktan sonra açıklık ve güvenilirlik

kazanır. Bu nedenle, **yayın, bilimsel bilgi üretimi sürecinin tamamlanması** için gerekli bir aşamadır. Bu aşamanın tamamlanabilmesi için paylaşılması gerekmektedir. İkinci neden, bilginin bir kamu malı olması, yani paylaşıldıkça azalmaması, tersine çoğalmasıdır. Bilimsel bilginin sürekli eleştiriye açık tutulması, **her an geçersizliğinin gösterilmesine açık olması** demektir. Bilimsel bilginin esas gücü, işte böyle her an değişmeye açık olmasından gelmektedir. **Böyle değişmeye açık olmayan bir bilgi doğmadır ve ona akademik camiada yer yoktur.**

Akademik yaşamda atama ve terfilerin büyük ölçüde yayın sayısına bağlı hale gelmesi, hem araştırma hem yayın alanında kötü, utanç verici birçok uygulamanın gelişmesine yol açmıştır. Bu nedenle, akademik topluluklar, her geçen gün daha ayrıntılı etik kurallar geliştirmek durumunda kalmaktadır. Bazıları deney yapmadan deney yapmış gibi, ya da yaptıkları deneylerin sonuçlarını işlerine gelecek şekilde değiştirerek veya belgelerde sahteciliğe başvurarak yayın yapma yolunu tumuşlardır. Tabii ki, **bu tür bir hilekarlık (fraud)** yapan bir kişinin akademik camiada yeri olamaz. Bazı araştırmacılar da terfilerinde gösterebilecekleri yayın sayısını artırmak için **araştırmalarını dilimleme, aynı yazıyı ufak değişikliklerle birden çok yerde yayınlama, aşırma (intihal)** gibi kötü pratikler geliştirmişlerdir. Bütün bunlar, araştırmacının toplumdan haksız saygınlık talebi olarak yorumlanabildiği gibi, meslektaşlarına karşı büyük bir saygısızlık olarak da görülebilir.

- Önceki bölümlerde değinildiği gibi, bir üniversitenin hem öğretim hem de araştırma faaliyetlerini yerine getirebilmesi, çoğu kez **kamu hizmeti** de üretmesini zorunlu kılmaktadır. Tabii ki, bu zorunluluk, bu alanda da etik kurallar geliştirilmesi gereğini ortadan kaldırmaz.

Üniversitenin ürettiği kamu hizmetlerinin topluma sunuş biçimleri, fiyatlandırması, elde edilen gelirin bölüşüm biçimi konusunda saydam, haksızlıklar içermeyen bir politika izlenmesini gerektirir.

Üniversitelerin kamuya sunduğu ve sunabileceği değişik hizmet alanlarında, toplumdaki **düşük gelirli grupların ve madunların** sorunlarına duyarlılık yüksek tutulmalı ve üniversiteler bu gruplar için **savunucu işlevler** (advocacy) yüklenmelidir.

Özellikle geri kalmış bölgelerin üniversiteleri, toplumun kalkınmasında öncü roller üstlenmeyi, derslerinde ve araştırmalarında bu rolleri pekiştirecek adımlar atmayı bir etik standart haline getirmelidirler.

- Üniversitenin iç paydaşlarının ilişkilerini yönetim, öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki ilişkiler olarak çok yönlü ele almak gerekir. Yönetim ve öğretim elemanları, yönetim ve öğrenciler, öğretim üyeleri ve öğrenciler arasındaki ilişkiler stratejinin bir sonraki “üniversitelerde yaşam ve yönetim kültürü bölümü” içinde ele alınacağı için, burada sadece öğretim elemanlarının kendi aralarındaki ilişkilerin etiği üzerinde durulacaktır.

Akademik yaşam içinde girilen ilişkilerde, ilişkinin taraflarından birince, ister yönetimde yüklenen işlevlerin önemine dayanarak, ister akademik başarıların sağladığı saygınlığa dayanarak bir ön üstünlük talebinde bulunulamaz. Her ilişki içinde ulaşılan sonucu bilim dünyasının yöntemleri belirler. Akademik yaşamının çok başındaki genç bir bilim insanı, yıllanmış bir ünlü akademisyenin kuramını geçersiz hale getirebilir. **Bir akademik topluluğun gücü ve yaratıcılığı ön üstünlük iddiası taşımayan bu tür ilişkilerden kaynaklanır.** Bu nedenle de donmuş hiyerarşilerin bulunduğu akademik kurumlar durağan bir görünüm sergiler. Kendilerinden beklenen işlevleri yerine getiremezler.

Bir yükseköğretim kurumundaki öğretim elemanı, bir akademisyenler topluluğu içinde yaşamaktadır. Bu da ona bir topluluğun üyesi olmak açısından sorumluluklar getirmektedir.

Diğer meslektaşlarıyla saygılı ilişkiler içinde olmak, akademik yaşamda ve günlük yaşamda işbirliği yaparak sorumluluk yüklenebilmek, yani **sosyal kapital oluşturabilmek**, içinde bulunduğu **kurumun kimliğine saygılı olmak** bu yükümlülükler içine girmektedir. Bu bağlamda, diğer öğretim üyelerinin akademik yükseltmelerinde meslektaşlarının değerlendirmesini yapmak durumunda bulunan bir öğretim üyesi, bu bakımdan da ciddi etik sorumluluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bir öğretim üyesi, **meslektaşlarının özlük haklarını ilgilendiren konularda yapacağı değerlendirmelere, çalışmalarını arasında öncelik vermek** ve bu konuda öznel yargılardan kaçınmak durumundadır.

8. ÜNİVERSİTELERDE YAŞAM VE YÖNETİM KÜLTÜRÜ ÜZERİNE STRATEJİK SEÇMELER

Üniversitelerin temel amaçlarından biri öğrencilerin yetiştirilmesidir. Bu yetiştirme işlevinin bir ayağı onu bilgi ve becerilerle donatmak, onda araştırma heyecanı yaratmak; ikinci ayağı ise yurttaşlık ve yaşam kültürünü geliştirmesini sağlamaktır. Bu yetiştirme işlevinin birinci bölümü üniversitelerin sınıflarında, laboratuvarlarında, kütüphanelerinde öğretim üyelerinin öncülüğünde bir öğretim sürecinde gerçekleşirken; ikinci bölümü **üniversitenin sağladığı ortamda öğrencilerin yaşam deneyimleri içinde birbirleriyle etkileşerek** gerçekleşecektir. Üniversitenin bir mikro kozmos olma niteliği bu bakımdan da önem kazanmaktadır.

Üniversitenin, öğrenciler için böyle bir ortam olma niteliğini kazanabilmesi için gerçekleştirilmesi gereken stratejik seçimler;

- 1. Yönetimin akılcığı katı hiyerarşik ilişkiler içinde gerçekleştirmeye çalışmak yerine, yatay ilişkiler içinde iletişimsel akılcılığı sağlamaya çalışan bir yönetim kültürünün geliştirilmesi,*
- 2. Üniversite içinde yaşam kalitesinin yüksek tutulması için olanaklar elverdiğince çaba sarf edilmesi,*
- 3. Öğretim üyesi öğrenci ilişkisinin karşılıklı saygı ve sevgi temelinde kurulması*
- 4. Öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürürken özgür seçimleriyle, eşitler arası ilişki içinde özgür ve onurlu bir yaşam deneyimini birlikte geliştirme olanağına sahip olabilmeleri,*
- 5. Öğrencilerin, yaşama anlamlılık kazandıran düşünce, sanat, spor ve değişik hobi alanlarında öncülük yapabildikleri bir çok faaliyeti bağımsız olarak örgütleyebilmeleri,*
- 6. Öğrencilerin, toplumsal sorumlulukları konusunda farkındalıklarını artıracak ve bu sorumluluğu yerine getirmeye sivil toplum kuruluşlarıyla(STK) ya da STK mantığıyla başlamaları,*

diye sıralanabilir.

- Günümüzde iş aleminde bile hiyerarşik yönetim modellerine yer kalmamıştır. Bunun yerini, yatay ilişkilerin hakim olduğu toplam kalite yönetimleri almaktadır. **Bu tür yatay ilişkilere dayalı karşılıklı etkileşime önem veren, paylaşımcı bir yönetim biçimi üniversiteler için en uygun olandır.**

- Tabii ki, bu tür yatay ilişkilerin varlığı, üniversite ortamının mensuplarının birbirine sevgi ve saygı duymasına engel değildir. İçinde bir çok başarının gerçekleştiği, birçok özverinin yapıldığı bir kurumun mensuplarının birbirini sevmesi ve sayması için pek çok neden vardır. Kuşkusuz, bu saygınlık birikimleri ilişkileri bir biçimde etkileyecektir. Bu onların emeklerine, başarılarına adeta kendiliğinden duyulan saygıdır. Aslında bunlar gerçek saygı ve sevgilerdir. Oysa, ilişkinin **taraflarından biri kendisine saygı gösterilmesini bir hak olarak talep etmeye başlar ve yönetimdeki konumunu bunu pekiştirmekte kullanırsa, işte o toplulukta gösterilen saygı ve sevginin içtenliği kuşku yaratır.** Böyle astlık ve üstlük iddialarının gündeme gelmediği bir üniversitede, yaşam kalitesinin yükseltilmesinin ön koşulu yerine getirilmiş olur. Böyle bir ortamda, **öğrenci kendisini demokratik toplumun aktif bir yurttaşı olarak yetiştirme fırsatını bulacak ve bunun doyumunu yaşayacaktır.**

- Üniversite öğrencilerine sunulan **barınma, beslenme, sağlık, spor ve eğlence gibi hizmetler de üniversitelerde yaşam kalitesinin önemli unsurları arasındadır.** Bu konularda üniversitelerimizin önemli bir atılım içinde oldukları gözlenmekteyse de, bu konularda sunulan hizmetlerin her kuruluşta yeterli düzeye ulaştığını söylemek zordur. Bu hizmetlerin sunumunda, artan özelleşme eğilimi, sunulan hizmetlerin kalitesinde bazı gelişmeler getirmesine karşın, öğrenciler arasındaki eşitsizliklerin üniversite ortamında daha keskin bir şekilde açığa çıkmasına neden olmaktadır. Bu durum, üniversite mikro kozmosunun oluşumunda güçlükler yaratmaktadır. Geçmişte üniversitelere bırakılan gelirlerden yararlanılarak, üniversitelerin mali durumu iyi olmayan öğrencilerin yaşam koşullarını iyileştirmek için sundukları hizmetlerin üretilmesi yolları, devletin mali denetimini güçlendirmesi adına, tıkanmaktadır.

- Üniversitede geçen yıllar ve oradaki yaşam kalitesi, kişisel yaşamlar kadar toplumsal gelişme için de büyük önem arz etmektedir. Yaşam kalitesi üniversitenin yönetim kültürüyle yakından ilişkilidir. Yönetim kültürü denilince ilk akla gelen, çoğunlukla üniversitelerin üst yönetimi olmaktadır. Oysa yönetim kültürünün ilk ve en önemli halkasını sınıfta öğretim üyesi- öğrenci ilişkisi oluşturmaktadır. **Öğretim üyelerinin öğrencilerine birer yetişkin olarak, saygı ve sevgiyle yaklaşması, sınıfta sorgulamaya ve tartışmaya açık, özgür bir ortam oluşturması bu ilişkilerin en temel önkoşuludur.** Öğretim üyeleri sınıftaki her davranışın, söylenen her sözün genç insanların zihinlerinde yer edeceğini, gelecekteki davranışlarını etkileyeceğini ve gençler için birer rol modeli oluşturduklarını asla unutmamalıdır.

- Sınıflar ve daha genel anlamda **öğretim-üyesi öğrenci ilişkileri dakiklik, saydamlık, hesap verebilirlik kavramlarının da üniversite içinde ilk planda yeşereceği ortamlardır.** Derslerine zamanında girip çıkan, derslerini aksatmayan, aksatmak zorunda kaldığında telafi eden, öğrencilerin sınav kağıtlarını incelemelerine fırsat verip olası itirazları sabırla dinleyen, dönem notunu hangi yöntemle hesapladığını açıklamaktan kaçınmayan, öğrencileri arasında ayırım yapmadan hepsine eşit uzaklıkta durabilen ve öğrencilerinin akademik ve diğer sorunlarına duyarlı olabilen öğretim üyesi, söylem düzeyinin ötesinde genç insanlar için anlamlı ve kalıcı bir model oluşturmuş olacaktır.

Öğrencilerin formel veya enformel yollarla dersler ve sınavlarla ilgili görüşlerinin alınması ve eleştirilerine duyarlılık gösterilmesi, eğitim kalitesinin iyileştirilmesi kadar, **demokrasi kültürünün yerleşmesi açısından da** büyük önem arz etmektedir. Öğrencilerin farklı düzeylerdeki akademik kurullarda temsil edilmesinin yolunun açılması da aynı doğrultuda etkili olabilir.

- 19-22 yaş grubunu temsil eden lisans öğrencilerine lisansüstü öğrencileri de katıldığında, üniversite öğrencileri yaklaşık 19-25 yaş grubu içinde yer almaktadırlar. Bu yaş aralığı, insan yaşamının birçok bakımdan en anlamlı dönemidir. Bu dönemde yaşam, büyük ölçüde üniversite içinde ve çevresinde kurulmaktadır. Bu yaş grubundaki gençler artık reşittir, bağımsız hareket edebilme özgürlüğüne kavuşmuşlardır. Öğrencilerin aile kökenlerinden gelen eşitsizlikler olsa da, üniversite içinde eşitler olarak bulunmaktadırlar. **Bu ortamda birlikte öğrenirken, kendi aralarındaki ilişkilerle bir yaşam deneyimi oluşturmaktadırlar.** Bu deneyimin onurlu ve unutulmaz bir deneyim haline gelmesi, büyük ölçüde birbirleriyle kurdukları ilişkinin sevgiye ve saygıya dayanmasına bağlıdır. Ancak, Türkiye'nin yakın geçmişindeki deneyimler göstermektedir ki, bu konuda özen gösterilmediği zaman, üniversitedeki yaşam çok tatsız, çatışmalı bir yaşama dönüşebilmektedir. Bu ise, öğrencilerin çok önemli bir yaşam deneyimini kaçırmaları anlamına gelecektir. Bu deneyimin olumlu nitelikler kazanabilmesi, öğrencilerin kendileri bu doğrultuda çaba göstermedikçe, salt yönetimlerin gayretleriyle gerçekleştirilemez.

- Farklı yaşam koşullarından gelen gençlerin, bir arada bulunabilmesinin temel önkoşulu ise, toplumda fırsat eşitliği kavramının yerleşmiş olmasıdır. Bu önkoşul, genç insanların gelişme ve olgunlaşma yıllarında birbirlerini anlayıp dinlemesine katkısı kadar, üniversitelerin seçkin olmayan özellikler kazanarak, toplumsal sorunlara daha duyarlı hale gelmesi için de önemlidir.

- Yine bu bağlamda, üniversitelerimizde **yabancı öğretim elemanı ve özellikle yabancı öğrenci sayılarının çok düşük düzeylerde olması** da büyük bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Oysa, farklı kültürlerden gelen insanların birlikteliği barışsever, insan haklarına duyarlı, hoşgörülü toplum önderlerinin yetişmesi için büyük önem arz etmektedir. Bologna süreci çerçevesindeki değişim programlarının ve üniversiteler arasındaki bu amaca yönelik protokollerin, bu eksikliğin giderilmesine de katkıda bulunması beklenir.

- Üniversitede öğrencinin yetişmesinin sadece derslerde olmadığı, üniversite ortamında gerçekleştiği kabul edilince, üniversite ortamının bu niteliği kazanması için geliştirilmesi ve örgütlenmesi gerekir. Dünyanın gelişmiş ülkelerinde, **öğrenci konseyleri üniversitelerin demokratik kültürü ve yönetim süreçleri içerisinde en önemli halkayı oluşturmaktadırlar.** Bu kuruluşlar kendilerini, öğrencileri temsil edecek, görüş ve isteklerini üniversite yönetimine iletecek, üniversite öğrencileri ile toplum arasındaki ilişkileri düzenleyecek öğrenci kuruluşları olarak tarif etmektedirler. Türkiye de yeni oluşturduğu konseyler sistemini başarıyla işletecek gelenekleri oluşturmalıdır. Bu konseylerin üniversitelerde öğrencilerin tümünün benimsediği kurumlar haline gelmesi çok önemlidir. Eğer bu konseyler, küçük siyasal fraksiyonların denetiminde kuruluşlar haline gelirse, kendilerinden beklenen işlevleri gerçekleştiremezler.

- Ülkemizde, bu çerçevede öğrencilerin örgütsel yapılarının desteklenmesi ve geliştirilmesi, aktif öğrenciliğin ve katılımıcılığın, demokrasinin ve ifade özgürlüğünün destekleneceği dünyadaki benzerlerine de örnek olabilecek öğrenci organizasyonları haline getirilmesi, yükseköğretim sistemimizin önemli hedeflerinden biri olmalıdır. Bu oluşumların, ülkemiz genelinde ve bölgelerinde, ilgili sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapan, platformlar kurarak çözümler getiren, uluslararası boyutta da diğer uluslararası öğrenci konseyleri ile evrensel çözümler üreten, fikir alışverişinde bulunan, tecrübelerini paylaşan ve kültürler arası diyalogu geliştiren yapılar olarak çalışabilmeleri önemlidir. Bu yolla yalnızca

kendi üniversitelerine, üniversite öğrencilerine değil, toplumun tüm genç kesimlerine yarar sağlayacak girişimler de ortaya çıkabilecektir.

Bu örgütlenmenin öteki ucunda düşünce, sanat, spor ve değişik hobi alanlarında örgütlenmiş öğrenciler bulunacaktır. **Üniversitelerde bu faaliyetler genellikle öğrencilerin aktif olduğu klüpler ya da topluluklar halinde örgütlenmektedir.** Bu klüpler, öğrencilerin gelecekte iş yaşamları dışındaki yaşamlarına anlam katan **ilgi alanlarının oluşmasını sağlayacağı** gibi, örgütlenme ve **birlikte iş görme kapasitelerini** geliştirme açısından da özel bir önem kazanmaktadır.

- Öğrenci toplulukları öğrencilerin sosyalleşmesinin önemli bir aracıdır. Bunların gelişmesi ve öğrencilerin faal üyeliklerinin özendirilmesi, daha canlı bir üniversite yaşamının oluşmasına katkıda bulunacaktır. Üniversite yönetimlerinin, topluluk oluşturulması sürecinde ve sonrasında topluluklara eşit uzaklıkta olması ve asgari koşullar sağlandıktan sonra öğrencilerin özgür iradesine saygılı olması sağlanmalıdır. Öğrenci topluluklarının, üniversite içindeki etkinlikleri yanında, içinde buldukları kente yönelik olarak da, adeta bir sivil toplum kuruluşu gibi etkinlikte bulunmaları, üniversite ile yerel topluluklar arasında yeni köprüler kurulmasını sağlayacaktır.

Son yıllarda, üniversitelerimizde, bahar şenlikleri ve öğrenci kongreleri gibi etkinlikler yaygınlaşırken, öğrenci topluluklarının sayı ve etkinliklerinde de kayda değer bir artış görülmektedir. Üniversite sosyal yaşamına bu yolla getirilen canlılığı ve öğrencilerin sosyalleşmesini olumlu bir gelişme olarak değerlendirmek gerekir. Ama, bazı yükseköğretim kurumlarında bahar şenliklerinin, öğrenci girişimiyle gelişen bir faaliyet olmaktan çıkarak salt ticari bir faaliyet olarak örgütlenmeye başlamasının yarattığı tür yozlaşmalar konusunda dikkatli olmak gerekir. Öte yandan, son çeyrek yüzyılda, öğrencilerin ülke sorunlarıyla doğrudan ilgisinde bir gerileme olduğu gözlenmektedir. Oysa, üniversite öğrencilerinin mezuniyetleri sonrasında yaşam içinde etkili olarak yer alabilmeleri, **üniversite aşamasında ülke sorunlarıyla daha yakından ilgili** olmalarını, ülke sorunlarını şiddete başvurmadan, dogmatik olmadan, kendi aralarında özgürce ve derinlemesine tartışabilmelerini gerektirmektedir. Günümüz üniversitelerinden toplumun beklentileri arasında, **“toplumla güçlü köprüler kurarak bölgesel ve ulusal kalkınmaya katkıda bulunmaları”** önem kazandığına göre, üniversitenin en geniş kitlesini oluşturan öğrencilerin, toplumsal sorunlarla ve onlarla bağlantılı olarak siyasal süreçlerle, daha yakından ilgilenme gereği açıkça ortaya çıkmaktadır.

- Öğrencilerin, **toplumsal sorumlulukları konusundaki farkındalıklarının** artırılmasını sağlayabilecek en uygun ortamın, üniversitelerin mikro kozmosu olduğu açıktır. Günümüzde bu sorumlulukları yerine getirecek bir öğrenciden beklenen, bu sorumluluğunu seçkin bir tutum içinde yerine getirmek değil, çevreleriyle **sivil toplum örgütü mantığı içinde ilişki kurarak, karşılıklı öğrenme süreçleri içinde gerçekleştirmeye çalışmaktır.** Türkiye’de üniversitelerin bir kısmı bu konuda öncü roller oynamaya başlamışlardır. Bu pratiklerin yaygınlaştırılmasında yarar vardır. Üniversite ve öğrencileri toplumla daha sıkı bir toplumsal ilişki içinde görülmelidir. Üniversite toplum ilişkisi çerçevesinin, üniversite iş çevreleri ilişkisinden daha geniş bir çerçeveye oturtulması gerekmektedir.

- Üniversitelerin, adeta güvenlik açısından duyarlı bir askeri tesise benzer şekilde güvenlik çemberi içine alınmış, giriş çıkışları sıkı denetime tabi kuruluşlar olmaktan bir an önce çıkarılması ve üniversitelerimizin daha geniş anlamda toplumla bütünleşebilmesi gereklidir. Kısa erimde kamuya açık konferansların, gösterilerin ve halk günlerinin

düzenlenmesi ve sürekli eğitim merkezlerinin yaşam boyu eğitim amacı doğrultusunda yaygınlaştırılması, bu bütünleşme ve karşılıklı etkileşim sürecine olumlu katkılar sağlayabilir.

- Üniversitelerin kayıt kabul ya da öğrenci işleri büroları yeni bir anlayışla yeniden düzenlenmelidir. Pasif bir kayıtçı olacak şekilde değil, öğrencilerin üniversiteyle ilişkisinin sağlıklı olarak kurulmasını sağlayan bir nitelik kazanması sağlanmalıdır.

- Öğrencilerin üniversite ortamında geçirdikleri yılların, sadece eğitim alanında sağlayacakları birikimle sınırlı olmadığı, sonraki yaşamlarını sosyal açıdan da önemli ölçülerde etkileyebilecek bir süreç olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu doğrultuda atılacak adımlar, üniversite yaşamının ilk günlerinden başlayarak sürdürülmelidir. Daha ilk günlerde üniversitenin ve üniversitenin bulunduğu kent ve çevresinin tanıtmasına yönelik tanıtım ve yönlendirme (oryantasyon) programlarının etkili bir biçimde uygulanması, öğrencilerin birbirlerini tanımalarına da olanak sağlayarak yeni girdikleri öğretim kurumuna uyum sürecini kolaylaştıracaktır. Yeni kayıt yapan her öğrenciye kente ve üniversiteye ilişkin öz bilgilerin broşürler halinde verilmesi benzer etkiler yaratacaktır.

- Üniversite yönetimlerinin, anketler ve kayıt sırasında öğrencilerin onayıyla toplanacak temel bilgiler yoluyla öğrenci profillerini belirlemeleri ve çeşitli anketler yoluyla üniversitenin sunduğu hizmet ve olanaklara ve öğrenci görüş ve beklentilerine ilişkin bilgi sahibi olması, üniversitedeki sosyal yaşamın iyileştirilmesi yolunda etkili olacaktır.

- Yukarıda ana hatları çizilen özgür ve katılımcı bir ortam doğrultusunda atılacak adımlar, öğrencilerimizin akademik ve sosyal gelişimi açısından olumlu bir karşılıklı etkileşim yaratacak ve bugünküne kıyasla çok daha canlı ve dinamik bir üniversite ortamının gelişmesine yol açacaktır. Öğrencilere, üniversite yaşamları boyunca sağlanan olanakların iyileştirilmesi amacıyla öğrencilerle üniversite arasındaki bağların mezuniyet sonrasında da devam etmesi ve bireysel ve/veya mezunlar dernekleri aracılığıyla üniversiteye çeşitli açılardan desteklerinin sürmesi anlamına gelecektir.

9. YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCESİ KONUSUNDA STRATEJİK SEÇMELER

Türkiye’de, “**Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği**” ile başlatılan süreçle, ulusal boyutta yükseköğretim kurumlarının kalite düzeylerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi konusunda önemli adımlar atılmıştır. Bu kapsamda, yükseköğretim kurumları, Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu’nun belirleyeceği süreçler çerçevesinde, her yıl kendi kurumlarını değerlendirmeleri sonucu hazırlayacakları “**Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Raporları**” ile, kurumsal ve ulusal boyutta bir iç değerlendirme sistemi oluşturulmuştur. Ancak, her ne kadar yönetmelik, yükseköğretimde kalite güvencesi konusunun en önemli unsurlarından biri olan dış değerlendirme süreçlerine ilişkin hususları içermekte ise de, yükseköğretim kurumlarında kurumsal ve/veya birim/alt birim/program bazında dış değerlendirme yapabilecek bağımsız kurum veya kuruluşlar henüz oluşturulamamıştır. Bu nedenle, yükseköğretim sisteminin özellikleri ve Bologna Süreci’nde bu alanda öngörülen ilke ve standartlar göz önünde bulundurularak, bu tür bağımsız kurum/kuruluşların oluşumunu teşvik edecek yaklaşımlara ve yasal düzenlemelere ihtiyaç bulunmaktadır. Bu kapsamda yapılacak yeni düzenlemelerde, aşağıda özetlenen öneriler, yükseköğretim

kurumlarının kalite düzeylerinin geliştirilmesi ve hizmetlerinin güvence altına alınması çalışmaları açısından önemli görülmektedir.

- Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu'nun yönetmelik kapsamında öngörülen görevlerini daha etkin ve verimli bir şekilde sürdürülebilmesi için, Komisyon'un bütçe ve kadro ile desteklenerek, bu alandaki düzenlemelerden sorumlu hukuki bir yapıya kavuşması sağlanmalıdır.
- İlgili yönetmelik ve Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu'nun belirleyeceği ilke ve standartlar çerçevesinde, yükseköğretim kurumlarının, kurumsal bazda dış değerlendirilmelerini gerçekleştirecek bağımsız bir kurum/kurumların sürekli ve uluslararası standartlarda benimsenen bir örgütsel yapı içerisinde oluşturulması/oluşturulmaları gerekmektedir. Bu oluşumun ulusal bir kalite ajansı olarak yapılandırılması düşünülebileceği gibi, özel kurum veya kuruluşların da bu alanda faaliyet göstermeleri teşvik edilebilir.
- Birim/alt birim veya program bazında dış değerlendirme yapabilecek Mühendislik Değerlendirme Kurulu (MÜDEK) gibi kuruluşların oluşumu, diğer bilim/meslek alanlarında da teşvik edilmeli ve bu kurum/kuruluşların çalışmalarını, hukuki bir yapı içerisinde yürütebilmeleri sağlanmalıdır. Bu kapsamda oluşturulacak kurum/kuruluşların günümüzde giderek önem kazanan “niteliklerin (yetkinliklerin) çerçevelendirilmesi (belirlenmesi) - (qualification framework)” çalışmalarında, özellikle bilim ve meslek alanlarındaki çıktılarını, dış kalite güvencesi konusunda önemli işlevleri olacağı göz önünde bulundurularak, yapılandırılmaları teşvik edilmelidir.

10.YÜKSEKÖĞRETİMDE SORUMLULUK, DENETİM VE DİSİPLİN HUKUKUNA İLİŞKİN DÜZENLEMELER

Yükseköğretim sistemi için etik alanında, yönetim ve yaşam kültürü alanında, denetim biçimi konusunda üzerinde durulan **stratejik seçmelerin çok büyük kısmı, üniversite camiası içinde benimsendiğinde uygulamaya geçecektir.** Bunların uygulanmamasının yasal müeyyideleri yoktur. Bu bakımdan, uygulanmaları üniversite toplumunun benimsediği moral değerler haline gelmesine bağlı olarak geçerlik kazanacaktır. *Ama belli bir bölümün gerçekleştirilmesi için yeni yasal düzenlemelere gerek bulunmaktadır. Bu doğrultuda yapılması gereken düzenlemeler stratejik bir önem kazanmaktadır.* Bunlar en genel çizgileriyle aşağıda sıralanmaktadır.

- Yükseköğretim alanında sorumluluk, denetim ve disiplin hukukuna ilişkin düzenlemelere yönelik temel ilke ve kurallar Anayasa'da yer almaktadır. Anayasa'nın 26.maddesindeki “Düşünceyi açıklama ve yayma hürriyeti”ne, 27.maddesindeki “Bilim ve sanat hürriyeti”ne, 130.maddesindeki “Yükseköğretim kurumları”na ilişkin ilke ve kurallar, 129.maddesindeki memurlar ve diğer kamu görevlilerinin “Görev ve sorumlulukları, disiplin kovuşturulmasında güvenceler” yükseköğretim alanı ile doğrudan ilgilidir. Nitekim, Anayasa, 26.maddesinin birinci fıkrasında, kural olarak, herkese “düşünceyi açıklama ve yayma hürriyeti” tanırken, ikinci fıkrasında bu hürriyetin, içinde “Cumhuriyetin temel nitelikleri ve Devletin ülkesi ve milleti ile bölünmez bütünlüğünün korunmasının” da bulunduğu sınırlama nedenlerini, İHAS'ın 10.maddesinden kısmen de olsa daha kapsamlı olarak belirlemiştir. Aynı şekilde, 27.maddenin birinci fıkrasında herkese “bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve

öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkı” tanınırken; ikinci fıkrada “Yayma hakkı, Anayasanın 1., 2. ve 3. maddeleri hükümlerinin (Cumhuriyetin nitelikleri ve devletin bütünlüğü) değiştirilmesini sağlamak amacıyla kullanılamaz” sınırlaması getirilmiştir. Keza, Anayasa 130.maddesinde yükseköğretim kurumlarını “kamu tüzelkişiliğine ve bilimsel özerkliğe sahip” kurumlar olarak tanımlayıp, “Üniversiteler ile öğretim üyeleri ve yardımcıları serbestçe her türlü bilimsel araştırma ve yayında bulunabilirler” derken; aynı maddede “bu yetki, Devletin varlığı ve bağımsızlığı ve milletin ve ülkenin bütünlüğü ve bölünmezliği aleyhinde faaliyette bulunma serbestliği vermez” kayıtlaması konulmuştur. Buna, Anayasa'nın 129. maddesindeki “memurlar ve diğer kamu görevlilerinin Anayasa ve kanunlara sadık kalarak faaliyette bulunma yükümlülükleri” de eklendiğinde, Anayasa'nın, yükseköğretim kurumlarında bilimsel araştırma ve yayın hakkını, Cumhuriyet'in temel niteliklerini değiştiren, devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü bozan faaliyette bulunmamakla kayıtlamış olduğunu görüyoruz. **2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ise, Yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayın faaliyetleri bakımından, gerek yükseköğretimde “ana ilkeleri” düzenleyen 5.maddesinde, gerekse “disiplin ve ceza işleri”ni düzenleyen 53. ve 54.maddelerinde, Anayasa'dakileri aşan nitelikte yeni kayıtlama ve sınırlamalara yer vermiş bulunmaktadır.**

Bu Kanuna dayanılarak çıkarılan “Yükseköğretim Kurumları Yönetici, Öğretim Elemanı ve Memurları Disiplin Yönetmeliği” ile “Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Disiplin Yönetmeliği” ise öğretim elemanları, memurlar ve öğrenciler bakımından 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nu da aşan sınırlama ve kayıtlamalar içermektedir. Bu yönetmelikler yeniden düzenlenmelidir. Bugün gelinen bu noktada, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile söz konusu yönetmeliklerin Anayasa'ya göre daha fazla sınırlayıcı ve kayıtlayıcı olmalarının nedeni olarak, özellikle 2001 Anayasa değişiklikleri ile Anayasa'da yapılan liberalleşmenin, kanuna ve yönetmeliklere yansıtılmamış olması gösterilebilir. *Bu nedenle, öncelikle yapılması gereken Anayasa'daki liberalleşmenin 2547 sayılı Kanuna da yansıtılması olmalıdır.* Bu noktada 2547 sayılı Kanunun 53.maddesinin c(7) ve 54.maddesinin (a) hükmündeki soyut ve belirsiz kayıtlamalar ayıklanarak Anayasa'ya paralel hale getirilmelidir. Bu doğrultuda, Kanunun 53/c(7) hükmü içeriği şu şekilde düzenlenebilir:

“Anayasada yer alan temel hak ve hürriyetleri, devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü veya dil, ırk, sınıf, din ve mezhep ayrılığına dayanılarak nitelikleri Anayasada belirtilen Cumhuriyeti ortadan kaldırmak kastıyla işlenen suçlar ile ağır cezayı gerektiren suçüstü hallerinde, yukarıda yazılı usuller uygulanmaz. Bu hallerde kovuşturmayı Cumhuriyet savcısı doğrudan yapar.”

- Keza, Kanunun 54(a) hükmü de şu içerikte düzenlenebilir:

“Yükseköğretim kurumları içinde veya dışında öğrenme ve öğretim hürriyetini doğrudan doğruya veya dolaylı olarak kısıtlayan; kurumların çalışma düzenini bozan veya eğitimi-öğretimi engelleyen eylemlere katılan ya da bunları teşvik veya tahrik eden; sınavlarda kopya yapan veya veren ya da ödev veya tezlerinde intihalde bulunan; yükseköğretim mensuplarının şeref ve haysiyetine veya şahıslarına tecavüz eden; terör eylemlerine katılan veya bunları tahrik ya da teşvik eden öğrencilere; eylem başka bir suçu oluştursa bile ayrıca uyarma, kınama, bir haftadan bir aya kadar veya bir ya da iki yarıyıl için kurumdan uzaklaştırma veya yükseköğretim kurumundan çıkarma cezaları verilir.”

• 2547 sayılı Kanunda yapılacak bu değişikliklerden sonra, yukarıda sözünü ettiğimiz ilgili yönetmelikler de Kanun'da yapılan bu liberalleşme doğrultusunda yeniden düzenlenmelidir. Öte yandan, yükseköğretim kurumları yönetici, öğretim elemanı ve memurları için, görevleriyle ilgili işledikleri suçlardan dolayı 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 53.maddesiyle getirilen özel soruşturma usulünün yararlarına ve bunun bir anayasal zorunluluk olduğuna da işaret etmek gerekir. *Anayasa, 129. maddesiyle, görevlerini yerine getirirken, memurlar ve diğer kamu görevlilerine bir yandan "Anayasaya ve kanunlara sadakat" yükümlülüğü getirirken; doğal olarak diğer yandan da bu yükümlülüklerinin karşılığı güvence de getirmiştir. Bu güvence, memurların ve diğer kamu görevlilerinin işledikleri iddia edilen görev suçlarından ötürü ceza kovuşturması açılmasının, kanunla gösterilen memurun çalıştığı idari merciin iznine bağlanmasıdır.* Başka bir ifadeyle, memurların ve diğer kamu görevlilerinin işledikleri iddia edilen görevlerine ilişkin suçlarla ilgili ceza soruşturmasının Cumhuriyet savcılarınca değil, bunların bağlı buldukları idari makamca yapılmasıdır. Memurlar için böylesi bir özel soruşturma usulünün iki amacı vardır. Bunlardan ilki, özelliği itibarıyla hangi fiillerin görev suçu olabileceğinin en iyi memurun çalıştığı idarece belirlenebileceği; ikincisi ise memurun görevini yaparken her an itham altında bırakılarak çekingen davranmasını önlemektir. Bu iki amaç, memur ya da diğer kamu görevlisi statüsünde çalışan yükseköğretim kurumları yöneticisi, öğretim elemanı ve memurları için de kuşkusuz öncelikle gereklidir. Hatta, Anayasa'nın 130.maddesi uyarınca yükseköğretim kurumlarının bilimsel özerklikleri de dikkate alındığında, gerekliliğin ötesinde vazgeçilmezdir. Bu nedenle, 2547 sayılı Kanunun 53.maddesinde düzenlenen özel soruşturma usulü, Anayasanın hem 129. ve hem de 130.maddelerinin öngördüğü anayasal bir zorunluluk olmaktadır.

• **Öğrenci ve Sicil Afları;** Yükseköğretim kuruluşlarının topluma birçok farklı açıdan öncülük eden kuruluşlar olduğu noktasından hareketle, en başta bu kuruluşlarda cezanın caydırıcılığını ortadan kaldıran sicil afları gündemden tümüyle çıkarılmalıdır. Benzer şekilde, sık aralıklara çıkarılan **öğrenci aflarının akademik yaşama kabul edilemez bir siyasal müdahale biçimi olduğu dikkate alınmalı** ve öğrencilerin akademik başarısına ilişkin değerlendirmelerin, sadece yükseköğretim kuruluşlarının hareket alanı içinde olduğu görüşü benimsenmelidir.

11.YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNİN TOPLUMUN VE EMEK PİYASASININ TALEPLERİNE DUYARLILIĞININ ARTIRILMASI

Yükseköğretim sistemlerinin başarısı, bir yandan özerkliğini koruyarak araştırmalarını geliştirirken öte yandan toplumun gereksinmelerine ve emek piyasasının taleplerine duyarlılığı bulunmasını gerektirir. Yükseköğretim sisteminin toplum bakımından anlamlılığı bu duyarlılığın kurulmasına bağlıdır. Bu konu Türkiye'de üniversitelerin gündemine uzun süredir sanayi-üniversite işbirliği çerçevesi içinde girmiştir. Ama bu konuyu çok daha geniş bir kapsam içinde almak gerekmektedir.

Yükseköğretim sisteminin toplumun taleplerine duyarlılığının artırılması ve ülkenin üretim sistemine daha çok katkı yapabilecek bir insan sermayesinin oluşturulması için, üç konuda stratejik seçimler yapılmalıdır.

Bunlar;

- 1)Toplum- yükseköğretim etkileşimini güçlendirecek mekanizmaların geliştirilmesi
- 2)Öğretim programlarının, öğrencilerin yaşamdaki başarısını artıracak genel kapasite oluşturmalarına olanak verecek biçimde, yeni bir zihniyetle gözden geçirilmesi

3) *Öğretim anlayışında öğrencinin pratikle ilişkisinin kurulmasında yeni arayışlara girilmesi,*
olarak sıralanabilir.

- Yükseköğretim sisteminin toplumla etkileşimini artıracak mekanizmalardan birisinin, yükseköğretim kurumlarının danışma kuruları oluşturması olduğuna daha önce değinilmişti. Bu etkileşim mekanizmaları yükseköğretim kurumlarınca farklı biçimlerdeki mekanizmalarla zenginleştirilebilecektir. Bu da yükseköğretim kurumlarının kendilerini diğerlerinden farklılaştırma yollarından biri haline gelebilecektir.
- Türkiye'de sanayi üniversite işbirliği içinde sanayinin bekledikleri, kendisine istihdam edeceği nitelikli işgücü yetiştirmesinin dışında, üretiminde aksama meydana getiren sorunların çözümü ve yeni ürün geliştirmedir. Sanayi, giderek kendi tasarımı olan, fikri mülkiyeti kendine ait olan bir ürün ile farklılık yaratmak zorunda olduğunu anlamaya başlamıştır. Türkiye, küresel rekabette ucuz işgücüyle rekabet yollarını kaybettiğinde, bu yolun önemini daha çok anlayacaktır. Üniversite sanayi işbirliğinin yeterince gelişmemiş bulunmasında, iki taraftan da kaynaklanan sorunlar bulunmaktadır. Değişik sorunlar yanısıra sanayinin üniversiteden hizmet alamayışında, döner sermaye payları dolayısıyla verilen hizmetin pahalı olması da sık yakınılan konulardan biri olmaktadır. Bu konuda gelişme sağlanması bölgesel düzeyde üniversiteler ve sanayinin birlikte geliştirecekleri yeni çözüm biçimleriyle aşılmaya çalışılmalıdır.
- Yükseköğretim kurumları işgücü piyasasının ve toplumun gittikçe daha çok farklılaşan taleplerine duyarlı olmalıdır. Yükseköğretim kapasitesinin arzının iş piyasasının isteklerine duyarsız olarak artırılması, mezunlar arasındaki işsizlik oranlarının artmasına neden olabilecektir. İş çevrelerinin mezunlar konusundaki şikayetleri mesleki bilgilerinin eksikliğinden çok geniş kapsamlı hünerler (generic skills) alanındadır. Bu nedenle özellikle lisans düzeyindeki programların, öğrencilere **geniş kapsamlı hünerler (generic skills) sağlamak bakımından zenginleştirilmesi yoluna gidilmelidir.** Burada söz konusu olan geniş kapsamlı hünerler; toplumsal ilişki kurma ve iletişim kapasiteleri, kendi kapasitesine güven, bilgisayar kullanma hüneri, yabancı dil bilgisi, problem çözebilme, çabuk öğrenebilme kapasitesi olarak anlaşılmalıdır.
- Tabii yükseköğretim sisteminin toplumun gelişme projesiyle uyumunun sağlanması, sadece genelleştirilmiş kapasiteler üzerinden düşünülemez. Özellikle lisansüstü öğretimde, Türkiye'nin teknolojik değişmesinin gerektirdiği insangücünü geliştirmesi, Türkiye'nin yenilik (innovation) sistemine katkı vermesi göz önünde tutularak, uzun erimli bölgesel gereksinmelere duyarlı programlamalara gidilmelidir.
- Üniversite öğretimi sırasında öğrencinin meslek pratiği ile ilişkisinin ne yolla ve ne ölçüde kurulacağı her zaman tartışma konusu olmuştur. Gerek toplumda bu mezunları kullanacak olanlar, gerek yeni mezun olan öğrenciler, mezun olduklarında mesleklerini uygulamak için yeterli pratik bilgilerle donatılmadıkları konusunda çoğu kez şikayetçi olmaktadır. Bu mezun öğrenciler, meslek hayatına atıldıktan belli bir süre sonra, deneyim elde ederek bu eksikliklerini giderse de, üniversite öğretiminde öğrencinin meslek pratiği ile ilişkinin nasıl kurulması gerektiği konusu önemini korumaktadır. Çünkü bu konuda izlenen modellerin farklılığı, yalnız öğrencilerin hayattaki başarısını değil aynı zamanda üniversite öğretim üyelerinin akademik performanslarını da önemli ölçüde etkilemektedir.

Günümüzde Türkiye'deki üniversitelerde, meslek pratiğiyle öğretimin ilişkisinin kurulmasında dört farklı modelin kullanıldığı görülmektedir. Bir meslek dalına ilişkin öğretimde bu dört modelden hangisinin kullanıldığını büyük ölçüde o meslek alanının ve öğretiminin dünyada ve Türkiye'deki gelişme tarihleri belirlemektedir.

Bunlardan **birincisinde, öğretimin ve araştırmanın büyük ölçüde meslek pratiğiyle bütünleşmiş** bir biçimde verilmektedir. Bunun en gelişmiş örneği tıp öğretiminde görülmektedir. Bu durumda hastane merkezi bir konum kazanmakta, bu kurumlarda hem hizmet üretilmekte, hem öğretim hem de araştırma yapılmaktadır. Türkiye'nin uluslararası yayın bakımından en yüksek performansın tıp alanında olduğu hatırlanırsa, bu modelin akademik bakımdan da başarılı olduğu söylenebilir. Bu model içinde tutarlılık gereği tıp fakültelerindeki öğretim üyelerinin tam zamanlı olarak çalışması beklenmektedir.

İkinci model, öğretimin pratikle ilişkisinin öğretim üyesi üzerinden kurulmasına olanak vermektir. Bu modelde öğretim üyesinin piyasada pratik yapması dolayısıyla deneyim kazanması özendirilmektedir. Pratikte çalışan bu öğretim üyesinin bu alandaki birikiminin öğretime yansıtacağı varsayılmaktadır. Bu yaklaşım Türkiye üniversitelerinde iki farklı biçimde ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, üniversite öğretim üyelerinin üniversite döner sermayeleri kapsamı içinde toplumun gereksinmelerine cevap veren hizmetler üretmeleridir. Bunlara mühendislik ve mimarlık fakültelerinin döner sermayeleri içinde yapılan projeler ve danışmanlıklar örnek verilebilir. İkinci ise, öğretim üyelerinin bazı haklarından vazgeçmeleri karşılığı, doğrudan piyasada çalışan hizmet büroları oluşturmalarına izin vermektir. Hukuk alanında öğretim üyelerini avukatlık büroları işletmesine olanak verildiği gibi. Hukuk alanındaki uluslararası yayın performansının çok düşük olduğu hatırlanırsa, son modelin akademik bakımdan olumlu olduğunu söylemek zorlaşacaktır.

Üçüncü model öğretimin meslek stajlarıyla tamamlanmasıdır. Bu öğretim öncesinde, öğretim sırasında ya da öğretim sonrasında, ama diploma almadan önce belli bir süre, belli bir nitelikte stajların tamamlanmasını gerekli görmektedir. Bu modelde öğrencinin pratikle ilişkisi, eğitim kurumun dışında doğrudan öğrenci kanalıyla kurulmaktadır. Türkiye'de bazı yükseköğretim alanlarında böyle bir ilişki öngörülmüştür. Ama ciddiyetle uygulandığını söylemek zordur. Uygulandığı alanlarda mezunların iş bulmasını kolaylaştırıcı bir niteliği olduğu da görülmektedir.

Dördüncü model genelde bu sorunu görmezden gelmektedir. Bu modelde üniversite öğretiminin içeriğinin büyük ölçüde kuramsal düzeyde kalması öngörülmektedir. Öğrencinin pratiği yaşamda öğreneceği kabul edilmektedir. Bir mesleği uygulama haklarının üniversiteden diploma almakla hemen elde edilmediği, ayrıca kurumsallaştığı durumlarda, böyle bir yaklaşımı benimsemek kolaylaşmaktadır.

Bazı öğretim alanlarında bu dört farklı modelden bazıları birlikte kullanılmaya çalışılmaktadır. Bir modeldeki ele alış diğerini etkileyebilmektedir. Örneğin mühendislik alanında ikinci ve üçüncü modelin birlikte kullanıldığı söylenebilir. Birinci ve en etkili olan model uygulanırken ikinci modelin toplumda meşru görülmesi, birinci model üzerinde de baskı yaratarak, tıp alanında da muayenehaneler açılmasına neden olmaktadır. Hatta, bir çok mühendislik ve mimarlık alanında öğretim üyelerinin üniversite döner sermayeleri içinde meslek pratiğini gerçekleştirmek yerine kendi

bürolarını kurarak meslek pratiğini yürütmekte kendilerini haklı görmeye başladıkları bilinmektedir.

Bir yandan bir meslek (profession) öğretimi veren bir öğretim üyesinin pratikten kopmaması mutlaka gerçekleştirilmesi gereken bir durum iken, bunun öğretim üyesinin akademik performansını olumsuz olarak etkileyen, öğrencinin pratikle ilişkisini kurmakta hiçbir etkisi olmayan, salt kazanç amaçlı bir faaliyet haline gelmesi de engellenmesi gereken bir husustur. Bu alanın rasyonel olarak düzenlenmemiş olması yükseköğretim kurumu içinde samimiyetsiz bir çok tutumun gelişmesine neden olmaktadır. Ne yazık ki bu alanda yeterince bilgi ve araştırma bulunmamaktadır. Önümüzdeki dönemde YÖK bu sorunu gündemine alarak, bu konudaki stratejisini geliştirme faaliyetlerini sürdürecektir.

12. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL BİLGİSİYLE DONATILMASI KONUSUNDA STRATEJİK SEÇMELER

Genel olarak küreselleşen bir dünyada yarışabilirliğini artırmak ve AB içinde yer almak isteyen Türkiye’de, üniversite öğrencilerinin en az bir yabancı dili bilerek üniversiteden mezun olmalarını sağlamak gerekir. Bu bir asgari koşuldur. AB ülkeleri, öğrencilerden en az iki yabancı dil bilmesini beklemektedir.

Denilebilir ki, **öğrenciler** dil öğrenmeye daha açık oldukları yaşlarda yabancı dil bilgilerini geliştirmeli, **üniversiteye yabancı dil sorunu kalmadan gelmelidir**. Tabii bu ideal bir durumdur. Ama ne yazık ki öğrencilerin önemli bir bölümü yeterli yabancı dil bilgisine sahip olmadan yükseköğretime gelmektedir. **Bu eksikliğin giderilmesi yükseköğretim düzeyine kalmaktadır**. Yükseköğretim bu eksikliği görmezden gelemez.

Bu sorun uzun süredir Türkiye’nin gündemindedir. Yükseköğretim düzeyinde, Türkiye’nin bu sorunu çözmek için yaptığı düzenlemelerin şimdiye kadar yeterince başarılı olduğu söylenemez. Türk eğitim sisteminin genelde bu konuda **güçlü bir iddia ortaya koyması gerekir**. Bu konuda stratejik seçimler;

- 1. Uzun erimde, ortaöğretimden gelen öğrencilerin yabancı dil sorunu çözmüş olarak yükseköğretime başlamaları başarılmalıdır.*
- 2. Kısa erimde ise, yükseköğretim kurumları değişik yollarla öğrencilerin yabancı dil açığını gidermek için mutlaka ısrarlı çabalara girmelidir.*
- 3. Hem birinci, hem de ikinci amacı gerçekleştirmek için, yükseköğretim sistemi lisan okutmanları arzını önümüzdeki yıllarda hızla artırmalıdır.*
- 4. Orta erimde, üniversiteden mezun olacak öğrencilerden, geçerliliği kabul edilen lisan düzeyi tespit sınavlarından, belli düzeyde puan alması istenilebilir. Yüksek lisansa devam edecek öğrencilerin bu koşulu yerine getirmesi daha önce uygulamaya konulabilir.*
- 5. Üniversitelerin öğrencilerine lisan öğrenme kanallarını sadece tek bir dili (İngilizce) öğretmeye yöneltmesi de yetersizdir. Birden fazla dil öğrenilmesi özendirilmelidir. AB ülkelerinin dilleri, Türkiye’nin komşusu Balkan, Ortadoğu, Kafkas ülkelerin dilleriyle, İspanyolca, Çince, Rusça, Japonca gibi dünya ekonomisi ve siyasetinde önemli roller oynayan ülkelerin dillerinin, daha büyük sayıdaki öğrencilere öğretilmesi için örgütlenmeye gidilmesi,*

olarak sıralanabilir.

Bu stratejik tercihlerin nasıl yaşama geçirileceği konusunda daha ayrıntılı öneriler geliştirilmeyecektir. Üniversitelerin kendi stratejik planları içinde, kendi koşullarıyla uyumlu yolları geliştirmesi beklenmektedir. Bu bağlamda, hazırlık sınıflarının geliştirilmesi, Erasmus sistemi içinde yer alınacağı da düşünülerek, bazı derslerin yabancı dilde verilmesi vb. yollar düşünülebilir.

Burada konulan en az bir yabancı dilin öğretilmesi hedefi muhafazakar bir hedeftir. Yabancı dil üretimi konusunda örgütlenmiş üniversiteler, bir yabancı dili iyi öğrenerek gelmiş öğrencileri, ikinci bir yabancı dil öğrenmeye yönlendirmelidir.

13. EĞİTİMDE YENİ YAKLAŞIMLAR VE TEKNOLOJİLERDEN YARARLANMA STRATEJİLERİ

Yükseköğretim alanında yeni teknolojilerin kullanımında dünyada önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Türkiye yükseköğretim sistemine bu gelişmelerin yeterince girdiği söylenemez. **Üniversite eğitiminde, eski öğretim tekniklerinin hakimiyeti sürmektedir.**

Yükseköğretim kurumlarında, sınırlı kaynaklardan yararlanarak hazırlanan ders notlarına ya da öğrenciye not tutturularak belletirilme esasına dayanan bir öğretim yöntemi oldukça yaygındır. Derslerinde yeni öğretim teknolojilerinden yararlanan öğretim üyelerinin de genelde bu teknolojinin olanaklarından yeterli düzeyde yararlanmadıkları görülmektedir. Bu durum, **üniversitelerde “ne öğreteceğiz” sorusunun, “nasıl öğreteceğiz” sorusunun önüne geçmesiyle yakından ilişkilidir.** “Nasıl öğreteceğiz” sorusuna önem verilmedikçe, yeni teknolojilerin doğru kullanımı gerçekleştirilemediği gibi, bu teknolojilerin öğretim kalitesine yapabilecekleri katkılardan da yeterince yararlanılamaz..

Günümüzde Türkiye’de, yükseköğretimde teknolojik gelişmelerden yararlanılması denildiğinde daha çok bilgisayardan yararlanmanın artırılması ve internet kullanımının yaygınlaştırılması anlaşılmaktadır. Tabii bu teknolojiler önemlidir, ama esas sorun, bu teknolojileri kullanma becerisine sahip olmanın ötesindedir. **Türkiye’de öğretim büyük ölçüde metinlerin okunması ve belletilmesi üzerinden yapılmaktadır.** Bilgisayar sadece bu anlayışa hapsolmuş olarak kullanılırsa, onun olanaklarından yeterince yararlanılmamış olur. Yeni **öğretim teknolojileri kullanılırken, konuların niteliğine ve kapsamına bağlı olarak görsel-işitsel araçlar ile etkili görsel öğrenme ve düşünme becerileri geliştirilebilir.** Teknolojilerin ve bilgi teknolojileri ile hizmetlerin sağlanmasında sınıflarımızdaki en önemli eksiklik görsel etkilerin verimli hale dönüştürülmemesiyle ilişkilidir. Metin üzerinden öğrenme yaklaşımından kurtularak, tüm iletişim kaynaklarından yararlanan bir öğretimin, öğrencinin bilişine ve yaratıcılığına olan katkısının çok daha yüksek olacağı açıktır. Eğer böyle bir anlayışa ulaşırsa bilgisayar teknolojilerinin öğretime yapabileceği katkılardan da daha çok yararlanılmış olacaktır.

“Neyin öğretileneceği” sorusunun yanı sıra, “nasıl öğretileneceği” sorusuna da önem vermeye başlanınca, öğreten-öğrenen ilişkisinin kurulmasında, teknolojinin en iyi nasıl kullanılacağı da düşünölmeye başlanmış olur. Ancak, esas olan herhangi bir teknolojik ortamın çarpıcı ya da üstün nitelikleri değil, **bu ortam yoluyla aktarılan eğitsel içeriğin kalitesidir.** Bu kalitenin artırılması için de öğrenme kaynaklarının ve faaliyetlerinin tasarımı gerekli hale gelir. Tasarlanan eğitim modeli, belli bir içeriğin sunumunda, ilgili öğeleri istenilen eğitsel amaca ulaşmak üzere sistemleştirir. Denilebilir ki, bu bakımdan en uygun durum, her öğretim üyesinin varolan teknolojik olanaklarla uyumlu olan eğitim modellerini tasarlayabilmesidir. Ama, günümüzün gittikçe karmaşıklaşan dünyasında, bu modellerin geliştirilmesi, özel bir

beceri ve uzmanlık alanı haline gelmiştir. Bu durumda, **öğretim üyelerinin en azından geliştirilmiş modeller arasında bilinçli seçim yapabilecek düzeyde bilgilendirilmesi gerekecektir.**

Bu çalışmanın eğitim vizyonu bölümünde, üniversitelerde de **öğretim üyesi merkezli bir öğretimden, öğrenci merkezli bir eğitime doğru yol alınması** gerekliliğine değinilmiştir. Böyle bir vizyonun eğitim teknolojisiyle ilişkilendirilmesi gerekir. Bir yandan eğitim modelleri bu tür bir öğretime uygun olarak geliştirilirken, öte yandan öğrencilerin bu teknolojileri kullanabilme becerileriyle donatılması gerekecektir.

Sonuç olarak, eski ve yeni teknolojiler sınırlı maddi olanaklar içinde kullanılmaya devam etmektedir. Donanım ve öğretim tasarımı boyutunda yeni teknolojilerin verimli kullanılması ve doğru seçilmesi için, öğretim elemanlarına, öğrencilere ve her düzeydeki yöneticilere sorumluluklar düşmektedir. **Teknoloji öğretimi uygulamaları ve planlamasında, takım çalışması anlayışı,** öğretim tasarımı ve proje geliştirme sürecinde başlama noktası olarak ele alınmalıdır. Proje takımları oluşturulurken, bu takımında stratejik planlama, kaliteli öğretim süreçlerine duyarlı uzmanlarla, gerekli teknik beceri sahiplerinin dengeli bir biçimde yer alması sağlanmalıdır.

Bu bağlamda Massachusetts Institute Of Technology (MIT)'nin **tüm isteyenlerin faydalanabileceği ders malzemeleri projesinden**¹³⁸ yararlanılabilir. 2008'de 1800 konuda yararlanılabilecek ders notları ve malzemesi tamamlanmış olacaktır. Bu tek örnek değildir başkaları da vardır.¹³⁹ Birçok ülkede yapıldığı gibi, Türkiye de üniversiteler arası bir iş bölümüyle, bu malzemenin çevrilmesine ve yeni ders malzemeleri hazırlamasına girişebilir. Bu bakımdan Atatürk Üniversitesinin AtaNesA projesi bunun bir başlangıcı olabilir.¹⁴⁰ Bu konudaki bir ortak çaba yüksek öğretimin kalitesinin geliştirilmesine önemli bir katkıda bulunacaktır.

Türkiye Yükseköğretim Stratejisinin önceki bölümlerinde, uzaktan öğrenme ile yükseköğretimin alanında kapasite artışı sağlanmak tercihi yapıldığı için, Türkiye e-öğrenme uygulamalarını geliştirmek amacıyla yeni adımlar atmalıdır. Hernekadar Türkiye'de 1999 yılında YÖK bünyesinde bir Enformatik Milli Komitesi kurularak, e-öğretim konusunda bazı uygulamalara girişildiyse de beklenen hızda bir gelişme sağlanamamıştır. Bu deneyimi değerlendirerek ve bu programda ders hazırlayacak olanları özendirerek ödemelerin yapılabilmesi için gerekli kaynak sağlanarak, bu öğretim kanalının yeniden canlandırılması için gerekli girişimlerde bulunulmalıdır. Açıköğretimde başarılı sonuç alabilmek için özel pedagojik yaklaşımlar ve tasarım gerekmektedir. E-öğretim örgün programların ucuz bir ikamesi değildir. Bu programlar özel olarak pedagojik bilgilere dayanarak tasarlanmalı ve destek sistemlerine sahip olmalıdır.

Üniversitelerarası ilişkiler Türkiye'nin akademik ağı Ulaknet üzerinden sağlanmaktadır. Halen üniversitelerarası ilişkiler yoğun olmadığı için Ulaknet'in kapasitesi yeterince kullanılmamaktadır. Ama, gelecekte bu alanda hızlı bir gelişme sağlarsa, Türkiye'nin akademik ağının omurgasının 0.655 G Bitlik kapasitesini de artırmak gerekecektir.

¹³⁸ Bu konuda bkz: <http://ocw.mit.edu./index.html>

¹³⁹ Diğer örnekler için <http://www.merlot.org> <http://cloe.on.ca> ve <http://www.dlese.org> sitelerine bakılabilir.

¹⁴⁰ AtaNesA Türkçe Nesne Ambarı için www.atauni.edu.tr sitesine başvurulabilir.

14. TÜRKİYENİN İNSAN SERMAYESİ İÇİNDEKİ DOKTORA VE SONRASI EĞİTİMLİ İŞGÜCÜNÜ HIZLA ARTIRMAK İÇİN STRATEJİK SEÇMELER

Türkiye'nin, bilgi toplumunun gereklerini yerine getirerek, hem dünyada yarışabilirliğini artırabilmesi, hem de Avrupa Eğitim ve Araştırma alanlarında etkili bir aktör olarak yer alabilmesi için, insan gücünün niteliğini hızla yükseltmesi gerekmektedir. Bunun için de doktoralı işgücünün hem nicelik hem de nitelik bakımından yükseltmesine ihtiyaç vardır.

Bunu gerçekleştirmek için dört konuda stratejik seçimlerde bulunmalıdır.¹⁴¹

Bunlar;

- 1. Doktoralı sayısını yeterli düzeye çıkarma yollarını geliştirmek,*
 - 2. Doktora öğrencilerine eğitimlerini sürdürmeye olanak verecek mali olanakları sağlamak,*
 - 3. Doktora programlarının düzenlenmesinde doktoraların kalite artışını sağlayacak yeni düzenlemelere gitmek,*
 - 4. Yurtdışı ve içinde doktora sonrası çalışmalar yapılması yollarını geliştirmek,*
 - 5. Güzel sanatlar fakültelerinde ve konservatuvarlarda doktoralı kanalları oluşturmak,*
- olarak sıralanabilir.

Gerek üniversite öğretim üyesi, gerek uluslararası araştırma alanlarının etkin bir katılımcısı olabilmenin giriş kapısı, doktora derecesidir. Türkiye'nin bu alandaki üretimi yetersizdir. Doktora **üretim sayılarının artırılması** gerekmektedir. Stratejik hedeflerin saptandığı bölümde, 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 doktora derecesi verilmesi öngörülmüştür. Doktora programlarındaki üretimin hızlandırılması kararı verildiğinde, ilk sonuçları dört ya da beş yıl sonra alınacağı için, ilk yıllardaki hedeflerin tutturulmasında zorluk olacağı göz önünde tutulmalıdır. Ayrıca burada tıp fakülteleri öğretim üyelerinin durumunu da göz önüne almak gerekir. Tıp fakültelerinde bazı dallarda tıpta uzmanlıkla yetinilmeyerek doktora derecesi istenmeye başlanmıştır. Burada verilen sayılar tüm adaylardan doktora isteneceği varsayımına göre hazırlanmıştır. Eğer bu geçiş olmazsa, tıpta uzmanlıkla yetinme sürerse, bu sayılarda tıp fakültelerinin gereksinimleri kadar azalma olacaktır. Eğer beklenen geçiş olursa, tıp fakülteleri de doktora üreteceği için, bu kapasiteler de devreye gireceğinden bu hedeflere ulaşmak daha kolaylaşacaktır.

Böylesine büyük sayılarda doktoralı insan gücü yetiştirilmesini tek bir yolla üretmeye çalışmak yerine, çeşitli kanalların birlikte çalışmasına olanak verecek bir yaklaşım izlenmelidir. **Çeşitlenme sağlanmasında** yurt içi kanallar geliştirilirken, yurt dışı doktora yapma kanalları açık bulundurulmalı, TÜBA, TÜBİTAK gibi bilim ve araştırma kuruluşlarının doktora destek programları geliştirmesi özendirilmeli, MEB ve YÖK'ün yurtdışı doktora yaptırma kanalları etkinliği artırılarak sürdürülmeli, üniversitelerin doktora kanallarında yeniden düzenlemelere gidilmelidir.

¹⁴¹ Bu bölümdeki görüşlerin geliştirilmesinde TÜBA tarafından Mayıs 2006'da geliştirilmiş "Türkiye'de Doktora Eğitiminin Durumu Üzerine Görüşler", çalışmasından yararlanılmıştır.

- Türkiye’de verilen doktora derecelerinin sayısının artırılmasındaki en önemli darboğaz, üniversite öğretim üyeliğinin çekiciliğindeki azalma bir tarafa bırakılırsa, bu düzeye gelmiş öğrencilerin doktoralarını yaparken **yaşamlarını sürdürebilecekleri geliri sağlamakta** karşılaştıkları zorluklardır. 25 yaş ve üstü olan bu grubun, ailesine dayanmadan yaşamını sürdürebileceği bir gelirin sağlanması doktora yapma talebini artıracaktır. Bu gelirin sağlanmasında genelde iki yol bulunmaktadır. Birincisi, doktora öğrencisine bir iş sağlanarak onun yanı sıra eğitimini sürdürmesidir. İkincisi ise, öğrenciye doktora bursu sağlanmasıdır. Türkiye’de birinci yol **araştırma görevlisi** olarak çalıştırma biçiminde gelişmiştir. Öğrenci hem akademik yaşam içinde bulunarak gelir sağlamakta, hem de doktora eğitimini sürdürmektedir. Bu kanal, son yıllardaki kısıtlamalar kaldırılarak sürdürülmelidir. Ama bu sorun salt bu kanala dayanarak çözülemez. Buna ek olarak **devlet doktora bursları konulmalıdır**. Bu bursların yönetiminde TÜBA’nın, YÖK’ün ya da bu amaçla oluşturulmuş bir kurumun sorumluluk yüklenmesi düşünülebilir. Hem araştırma görevlisi olacak, hem de devlet doktora bursu alarak bu olanaktan yararlanacak **öğrencilerin, liyakat esasına göre seçilmesini sağlamak için**, ÖSYM’nin düzenlediği (TUS benzeri) bir **merkezi sınav** yapılmalıdır.

- Doktora derecesine sahip eleman sayısını artırmak tek başına yeterli bir amaç değildir. Esas olan kaliteli doktora sayısını artırmaktır. Günümüzdeki doktoraların ortalama kalitesinin yüksek olduğu söylenemezken, sayıda önemli bir artış sağlamaya çalışmanın **kalite konusundaki kaygıları daha da artıracığı** düşünülebilir. Tabii ki bu sayısal artış kaliteden fedakarlık haline gelmemelidir. Türkiye hem doktora sayısını hem de kalitesini artıracak düzenlemeleri gerçekleştirmek durumundadır.

Bir doktora çalışmasının, yüksek kaliteli olarak sonuçlanması için, doktora öğrencilerine anlamlı bir araştırma yürütmelerine yetecek düzeyde lisansüstü ders verilmesi, akademik çevrelerde ve toplumda anlamlı görülen soruların formüle edilmesi, yeterli zaman ayırabilen, ve o konuda yeterli birikimi olan doktora hocaları tarafından yönlendirilmesi gerekir. Günümüzde, Türkiye’de doktora programlarının tümünde bu koşulların gerçekleştiğini söylemek olanağı yoktur.

Bu koşulları sağlamanın başında, **ilk gerçekleştirilmesi gereken, doktora programlarındaki hem öğrenci hem öğretim üyesi yoğunluğunu arttırmaktır**. Yeterli öğrenci yoğunluğu sağlanırsa açılmayan birçok lisansüstü dersi açılabilecektir. Yeterli öğretim üyesi yoğunluğu varsa, açılan yüksek lisans derslerinin yeterli çeşitliliğe ulaşması sağlanmış olacaktır. Bu yoğunluğu en gelişmiş üniversitelerimiz bile sağlamakta zorlanmaktadır. Bu durumda ilk akla gelen çözüm, **lisansüstü öğretim için üniversiteler arası konsorsiyumlar kurulması ve lisansüstü, özellikle de doktora derslerinin bu kurumlar arasında ortaklaşa verilmesinin sağlanmasıdır**. Bu durumda, üniversitelerarası işbirliğiyle doktora yapmak isteyen öğrenciler için, doğrudan başvurabilecekleri tekleştirilmiş doktora programları yaratılmalıdır. Bu çok sayıda üniversitenin bulunduğu büyük kentlerde kolayca gerçekleştirilebilir. Diğer üniversiteler, bölge üniversiteleri arasında konsorsiyumlardan yararlanabilecekleri gibi, üniversitelerarası öğrenci değişim programları geliştirerek öğrencilerinin yeterli çeşitlilik ve nitelikte lisansüstü ders almalarını gerçekleştirebilirler. Böylece, en az iki yıllık ders programlarının, modern bir içeriğe ve kapsama kavuşması ve doktora tezi aşamasına gelen adayların, çok daha büyük bir etkinlikle araştırmalara başlamaları için olanak yaratılmış olur.

Üniversiteler arasında bu tür kümeler/ağlar oluşturulmasında, Almanya’da uygulanan Graduiertenkolleg modelinden yararlanılabilir. Bu konsorsiyumlarda, **birbiriyle bütünlük**

oluşturarak belirli sayıda yüksek lisans ya da doktora çalışması birlikte tasarlanır ve mali olarak desteklenir. Graduiertenkolleg modeli, etkin ve yaratıcı bir araştırma ortamının doğması için, gerekli olan kritik konsantrasyonun sağlanmasında yararlı bir model olarak da düşünülebilir. Türkiye’de üniversitelere kadro verilme süreçlerinin ve personel politikalarının böyle kritik konsantrasyonları sağlamaya uygun olmadığı düşünüldüğünde, bu tür modellerin önemi daha da açık olarak ortaya çıkmaktadır.

Doktora programı açma yetkisi verilecek konsorsiyumların ve birimlerin yeterliği, düzenli aralıklarla ulusal ve uluslararası akreditasyon işlemleri aracılığı ile değerlendirilmeli, kamu kaynaklarının doktora programlarına dağıtımında bu değerlendirmeler göz önünde bulundurulmalıdır. Ortak doktora programlarının geliştirilmesi, bu programları yapılandıracak ve kredilendirilebilir hale getirecektir. Böyle yapılandırılmış doktora programları, öğrencilerin formasyon açıklarını kapatmakta çok yararlı olacaktır. Bu türde kaygılarla yapılandırılmış doktora programlarında, yeterlilik sınavlarının, öğrencilerin yetişmişlik derecelerini ölçmekte güvenilir hale getirilmesi gerekir. Bu konuda sağlanacak gelişmeler doktoraların kalitesinde önemli bir sıçrama yapabilecektir. Bu sınavların objektiflik düzeyini artıracak ve uygulanmada sorunlar yaratmayacak düzenlemelere gidilmelidir. Doktora konsorsiyumlarının varlığı yeterlik sınavlarının düzenlenmesini de kolaylaştıracaktır.

Şekil 19’da, son yıllarda Türkiye kaynaklı yayınların sayısında hızlı bir artış olurken, doktora sayılarının artmadığı görülmüş ve bu farklı gelişme eğilimlerinin gerisinde dış yayınların maddi olarak özendirilmesi bulunurken, doktoraları yöneten öğretim üyelerinin başarılarının özendirilmediği üzerinde durulmuştu. **Doktora yönetme eğilimlerini güçlendirmek için doktora hocalarının yararlanacağı özendiriciler geliştirilmelidir.**

Günümüzde doktoralı insangücü gereksinmesi sadece akademik dünyadan gelmemektedir. İş çevrelerinin de doktoralı insangücü gereksinmesi bulunmaktadır. Bazı ülkelerde bu kesimin gereksinmelerine uygun **yeni doktora kanalları oluşturulmaya** başlanmıştır. Türkiye de bu gelişmeleri değerlendirmeye başlamıştır. Sanayi ve Ticaret Bakanlığının uygulamaya başladığı SANTEZ programı, Anadolu Üniversitesinin burslu endüstriyel doktora programı bu yolda atılmış yararlı adımlardır

- Amaçlanan sayılarda doktoralı insangücü sağlayabilmek için **yurt dışı doktora olanaklarının da kullanılması** gerekmektedir. Günümüzde, dünyada ülkelerarası yüksek lisans ve doktora amaçlı öğrenci hareketliliği çok artmış ve istenilen bir gelişme olarak önem kazanmıştır. Son yıllarda bu konuda bir diğer gelişme de ülkelerarası müşterek doktora programlarının artmasıdır.

Bugünkü sistemin eksiklikleri ve dünyadaki gelişmeler göz önüne alındığında, yeterli sayı ve nitelikte akademik personelin yetişmesi için ülke içi ve ülke dışı olarak öğrenci hareketliliğini özendirme gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Yurtdışında yüksek lisans ve doktora programlarına gidenlerin, ileride **diploma eşdeğerlik kabulünde** sorun yaşamamaları için, yurtdışına gitmeden YÖK’den bilgi almalarında yarar vardır. Bu öğrenciler devlet desteği ile gittikleri takdirde, adayın akademik gelişmesini uzaktan da olsa izleyen bir danışman kurum ve öğretim üyesi belirlenmesi yoluna gidilmelidir.

- Türkiye’de doktora yapmanın yurt dışında doktora yapmaya kıyasla çeşitli dezavantajları vardır. Örneğin, yüksek lisans tez çalışması yapma zorunluğunun bulunması yanı sıra, askerlik hizmeti süresindeki fark da yurtdışında lisansüstü çalışma yapanlara ciddi bir mesleki avantaj sağlamaktadır. Doktora çalışmalarını yurtdışında yürüten bir öğrenci, mevcut düzenlemeler çerçevesinde askerlik hizmetini bir yaz tatili sırasında kısa bir sürede tamamlayabilme olanağına sahipken, doktorasını yurtiçinde yapan bir öğrenci bu hizmetini

normal süresi içinde tamamlamak durumundadır. Doktorasını yurtiçinde yapan öğrencilere de, askerlik hizmetini kısa süreli olarak yapma veya hizmetin bir kısmında üniversitelerde görevlendirilme olanağının tanınması, yurtiçinde doktora yapmanın dezavantajlarını kısmen de olsa giderecek ve yurtiçinde doktora yapmayı özendirilecektir.

- Doktora derecesi akademik yaşama tam olarak girmek için önemli bir başlangıçtır. Ama bir öğrencinin doktoradaki başarısını tanıtması, akademik temaslarını geliştirerek uluslararası akademik çevrelerin içinde yer edinmesi için, **doktora sonrası çalışmaları kritik bir öneme** sahiptir. Ne yazık ki, doktora sonrası eğitim Türkiye’de bilim insanı yetiştirme sürecinde ihmal edilmiş çok önemli bir evredir. Bilim insanının yetişme sürecinin doktora derecesiyle bittiğini varsaymak çok sakıncalıdır. Doktora çalışmasını danışmanının gözetimi altında tamamlayan genç bir araştırmacı, doktora sonrası bir çalışmayla bilgilerini pekiştirecek, yeni deneyimler kazanacak, yeni bilimsel çevrelerle ilişki kurarak bağımsız bir araştırmacı haline gelecektir. Doktora çalışmalarını böyle bir doktora sonrası evrenin izlemesi, bu evredeki çalışmaların, doktora çalışmasının yapıldığı yer ve konu dışında ve en az altı ay ile bir yıllık bir bölümü yurtdışında geçirilecek biçimde planlanmasında büyük yarar vardır. Bu evrenin, doktora eğitiminin yapıldığı kuruluş dışındaki bir yerde gerçekleşmesi genç bilim insanlarının ufuklarının genişlemesi, olgunlaşmaları, hareket yetkinliği kazanmaları açılarından olduğu kadar, kuruluşların içe dönük yapılanmasının önlenmesinde de etkili bir uygulama olarak zorunlu görülmektedir. Türkiye’nin yükseköğretim ve araştırma sistemi içinde bu aşama henüz kurumsallaşmamıştır. **Türkiye Bilimler Akademisi’nin bu konuda geliştirmekte olduğu program Türkiye için yol gösterici olacaktır.**

Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Konservatuvarlarda Doktora Kanallarının Açılması

- YÖK yasasında tüm alanlarda doktora derecesi akademik unvanlar için giriş koşulu olarak kabul edilmiştir. Ama sanat dallarında **“Sanatta Yeterlilik”** yeterli görülmemiştir. 1981 yılının koşulları içinde, değişik sanat öğretimi kurumları üniversite bünyesine alınarak tüm yükseköğretim sistemi yeniden yapılandırılırken, bu bir zaruret olarak ortaya çıkmıştır. O günlerde kurulan yeni güzel sanatlar fakültelerinin öğretim üyesi ihtiyacı ancak bu yolla karşılanabilmiştir. Bu okullar eskiden üniversite bünyesinde olmadıklarından öğretim üyesi olmak için doktora koşulu aranmıyordu. Öğretim üyeliğini doktora olmayan ama kendi sanat alanında başarısını kanıtlamış sanatçılar yapıyordu. Bu okullar üniversite bünyesine alınınca, sanat camiasında kabul edilmiş bu kadrolara, kurulan jüriler yoluyla sanatta yeterli kabul edilerek akademik unvanlar verildi. Bu çözüm sayesinde güzel sanatlar fakülteleri bir krize düşmeden öğretimlerini sürdürebilmişlerdir.

Dünya’da ve Türkiye’de son 25 yılda yaşanan gelişmelerden sonra bu çözümün yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Sanatta yeterlik programı sonunda alınan ünvan, uluslararası eğitim alanlarında sorgulanmakta ve uluslararası eşdeğerliliği bulunmadığı için geçerliliği tereddütlere neden olmaktadır. Ülkemizde hiçbir devlet üniversitesinde, Güzel Sanatlar Fakülteleri’nin lisansüstü çalışmalarının yürütüldüğü Sosyal Bilimler Enstitüsünde, sanat ve tasarım alanında “Dr.” Ünvanı verilmemektedir. Verilen ünvan veya derece, “Sanatta Yeterlilik” dir. Bu ünvanın güzel sanatlar yüksek lisans (master of fine arts: M.F.A. , master of philosophy: Mphil. gibi) veya PhD. ya da Dr. şeklindeki ünvanlarla bir ilişkisi kurulmamıştır. Bu durumda Türkiye’de okuyanların derecelerinin yurt dışında eşdeğerliklerinin saptanmasında önemli sorunlar yaşanmaktadır.

Dünya’da 1990’lardan sonra, sanat ve tasarım alanlarındaki iddialı eğitim kurumları, gittikçe artan sayıda doktora da yer vermeye ve eğitici kadrolarını da daha çok doktoralılardan oluşturmaya başlamışlardır. Türkiye’deki güzel sanatlar fakültelerinin de bu eğilimi izlemesi gerektiğini savunan öğretim üyeleri olduğu kadar, sanatçıların doktora çalışması yapmasının gereksizliğini savunan yaygın bir kesim de bulunmaktadır. Dünyadaki uygulamalar da halen çok çeşitlilik göstermektedir. Henüz bir standartlaşma olmamıştır.

Ülkemizde de güzel sanatlar fakültelerinin ve konservatuarların akademik formasyonunun da yeniden yapılandırılması zamanının geldiği anlaşılmaktadır. Böyle bir yeniden düzenleme için, bir yandan sanatın ve sanatçının diğer bilim insanlarından farklı olduğunun farkında olmak; diğer taraftan her alanda olduğu gibi sanatta da bilimsel standartların varlığını ve bunların içinde en önemlisi olarak sanatta da araştırmanın yapıldığını kabul etmemiz gerekir. Bu nedenle, sanat ve tasarım alanında iki ayrı kanal açılması ve sanatçıların bu iki kanaldan hangisinde ilerlemek istediklerini seçmelerinde serbest bırakılması doğru olacaktır. Güzel sanatlar fakültelerinden veya konservatuarlardan birini bitiren ve akademik yaşamda kalmak isteyen, ancak herhangi bir araştırma yapmak istemeyen, alanında sanatının performansına dayalı çabaları ile ilerlemek isteyen kişilere, bu performansının jürilerce tasdikine dayalı olarak “*sanatçı öğretim üyesi*” ünvanı verilebilmelidir. Sanatçılık ve “sanatçı” ünvanının yeteri kadar onur verici olduğunu kabul etmemiz gerekir. Böyle bir ünvan bu alandaki insanları mutlu edecek ve yüceltecektir. Ancak, *ikinci kanalı seçenler, gereklerini yerine getirdiklerinde güzel sanatlar fakültelerinde bilim ünvanı olarak doktor, doçent ve profesör ünvanlarını alabilmelidirler*. Bu ünvanlar güzel sanatlar fakülteleri ve konservatuarlarda da verilebilmeli ve bu ünvanlar için bu alanlardaki kişiler de diğer alanlarındaki bilim insanlarıyla aynı süreçten geçmelidir. Bir diğer deyişle, doktora programları bu alanlarda da açılmalıdır. **Bu iki kanaldan birini seçenler arasında özlük hakları ve içinde buldukları kurumun yönetime gelmeleri bakımından hiçbir fark yaratılmayacaktır**. Böyle iki farklı gelişim yolunun açılması gençlere kendilerini istedikleri alanda geliştirme yolunu açacak; bugün güzel sanatlar fakültelerinin ve konservatuarların içine düştüğü çıkmazdan kurtulmasına ve ileride ülke sanatının ve sanat eğitiminin arzu edilen yerlere taşınmasına olanak sağlayacaktır.

15. ÖĞRETİM ÜYELERİNİN ATAMALARI VE TERFİLERİNDE VE KENDİLERİNİ GELİŞTİRMELERİNİ SAĞLAMAKTA İZLENECEK YOLLAR

Bir yükseköğretim kurumunun başarısı öğretim üyesi kadrosunun iyi yetişmiş olmasına, kendisini yenileyebilmesine ve motivasyonunu sürdürebilmesine bağlıdır. Bu nedenle, başarılarıyla kendi aralarında yarışma durumunda olan üniversiteler, öncelikle **öğretim üyesi kadrosunu geliştirmekte yarışmak** durumunda kalmaktadır. Başarılı öğretim üyelerini çekebilen ve koruyabilen üniversiteler başarılarını sürdürebilmektedirler. Türkiye'nin yükseköğretim sisteminde bir atılım yapabilmesi için, öncelikle öğretim üyesi yetiştirme konusunda stratejik seçimler yapılması gerekir. Bunlar;

1. *Türkiye'nin öğretim üyesi ve araştırmacı olabilecek yetişmiş insan havuzunu büyütmek,*
2. *Öğretim üyeliğine nitelikli yetişmiş insanların liyakat ölçütünü esas alarak atanmasını sağlamak,*
3. *Öğretim üyelerinin üniversitelerarası hareketliliğini artırmak,*
4. *Öğretim üyelerinin akademik yaşamı boyunca kendisini geliştirme kanallarını açık tutmak*

olarak sıralanabilir.

- Bir ülkede üniversitelerin öğretim kadrolarını oluşturmaktaki başarısı, büyük ölçüde o ülkede oluşmuş bulunan nitelikli *yetişmiş insan havuzunun büyüklüğüne* bağlıdır. Bir önceki stratejide, Türkiye'nin doktoralı insangücü potansiyelini artırması için izlenmesi gereken yol üzerinde durulduğu için bu konu üzerinde burada ayrıca durulmayacaktır.

- Öğretim üyesi yetiştirmek konusunda özellikle yeni kurulan üniversiteler çok dikkatli olmak durumundadır. Başlangıçta yetersiz kadrolarla öğretime başlamak durumunda kalan üniversiteler gelişmekte ve yeni atılımlar yapmakta zorlanmaktadırlar. Son yıllarda bu sorunu çözmek için yapılan **35. madde uygulaması geliştirilerek sürdürülmelidir**. Yurtiçinde gelişmekte olan üniversitelerin kadrosuna alınan araştırma görevlileri, gelişmiş bir üniversitede lisansüstü eğitim yapmak üzere 35.madde uyarınca görevlendirilmektedir. Bu uygulamada, araştırma görevlilerinin doktora yapacağı üniversite tarafından mı, yoksa görev yapacağı üniversite tarafından mı seçileceği sorun yaratmıştır. Bir önceki bölümde önerilen merkezi seçme sınavının uygulanması bu soruna büyük ölçüde son verecektir. Tabii bir başka çözüm, adayların her iki üniversitenin öğretim üyelerinin birlikte katılacakları ortak jürilerle seçilmesi olabilir. Ayrıca, bu programın öğrenciye yurt dışı öğrenim olanağı da verecek biçimde geliştirilerek, bütünlük bir doktora programı niteliği kazanması öngörülebilir.

- Yetişmiş insan gücü havuzu genişletilebildiği ölçüde, öğretim üyeliğine atamalarda **liyakat esasına dayanan yarışmacı süreçler** daha başarılı olarak kullanılabilir. Türkiye'de akademik yaşama girişte liyakat esaslı süreçlerden çok, bölümlerin profesörlerine sadakatın aranmakta olduğuna ilişkin yoğun eleştiriler bulunmaktadır. Bunlardan kaçınılabilmenin bir yolu **atama süreçlerini saydamlaştırmak**, dolayısıyla hesap sorulabilir hale getirmektir.

- Üniversite öğretim üyeliğine yapılan atamalarda daha çok bilimsel başarı üzerinde durulmaktadır. Bu öğretim üyelerinin, başarılı bir öğretici olması için, yararlı olabilecek pedagojik formasyonları bulunup bulunmadığı hesaba katılmamaktadır. Bu açığı kapamak için öğretim üyeliğine atanan bir kişinin **pedagojik formasyonunu geliştirmesi için olanaklar yaratılmalıdır**. Öğretim üyelerinin ne tür ve ne düzeyde bir pedagojik formasyona sahip olması gerektiğini her üniversitenin senatosu kararlaştırmalıdır.

- Türkiye'de üniversitelerde öğretim üyeliğine atamalarda **kendi öğrencisini atama** (inbreeding) eğilimi çok yüksektir. Bu olumsuz sonuçlar doğuran bir uygulamadır. Bir üniversitede doktorasını alan bir kişiyi, yurt içinde ve dışında başka üniversitelerde çalışmalarda bulunmadan, aynı üniversiteye öğretim üyesi olarak atamaktan kaçınılmalıdır. Doktora yaptığı kurumun dışında bir kurumda çalışan doktoralı eleman, hem diğer kurumun kültürünü yeni kuruma taşıyacak, hem de çalışılan kurumun niteliği, yapılan doktora çalışmasının kalitesi konusunda da bir ölçü oluşturabilecektir.

- Bir üniversite öğretim kadrosunun niteliğinin yükseltilmesinde **öğretim üyelerinin hareketliliğine** dayanan planlamalar da yapılmalıdır. Bu hareketliliği sadece Erasmus Programı çerçevesinde değil, ülke içindeki üniversiteler arasında da düşünmek ve özendirmekte yarar vardır. Üniversitelerin bu hareketliliği kolaylaştıracak bir konut programı geliştirmeleri bu bakımdan çok yararlı olacaktır. Ayrıca, öğretim üyelerinin yedinci yıl izinlerini Türkiye'deki üniversitelerde kullanmaları yolunun açılması da düşünülebilir.

Üniversiteler arasındaki öğretim üyeleri hareketliliğini geliştirmenin, üniversiteler arasındaki yabancılaşmayı ve güvensizliği azaltmanın en verimli yolu üniversiteler arası uzun erimli ortak projeler geliştirmek ve başarıyı bölüşmek coşkusunu taşımaktır. Çok değişik projeler geliştirilebilir. Örneğin ortak doktora ve doktora sonrası programları, birlikte geliştirilen araştırmalar, öğrencilerin birlikte geliştirdikleri sosyal sorumluluk projeleri vb. bu bağlamda düşünülebilir.

Yeterli sayı ve nitelikte öğretim elemanı sağlamak amacı doğrultusunda, yurtdışındaki üniversitelerde görev yapan **Türkiye kökenli veya yabancı öğretim üyelerinin** yedinci yıl izinlerini, Türkiye üniversitelerinde misafir araştırmacı veya misafir öğretim üyesi sıfatıyla kullanmaları da özendirilmelidir.

- Üniversiteler, öğretim üyelerinin akademik kariyerleri sırasında kendilerini geliştirme yollarını sürekli olarak açık tutmalıdır. Bu bağlamda öğretim üyelerinin **doktora sonrası çalışmaları** özendirilmeli, doktora sonrası burslar geliştirilmeli, yabancı araştırmacıların doktora sonrası çalışmalar için Türkiye'ye gelmesi özendirilmelidir.

- TÜBA Üstün Başarılı Genç Bilim İnsanlarını Ödüllendirme Programı (**TÜBA-GEBİP**) ve **TÜBİTAK'ın Kariyer Projelerinin** sağladığı olanaklardan öğretim üyelerinin yararlanması özendirilmelidir.

- Üniversitelerin, genç bilim insanlarını özendirirken, günümüzde bilimsel başarının bireysel başarıdan çok, **etkileşimli bir araştırma grubunun başarısı** olduğunun farkında olarak, araştırma programları etrafında oluşan **araştırma gruplarının oluşmasını özendirmeli**, bu yolla grup içinde motivasyonların canlı tutulması ve öğretim üyelerinin karşılıklı öğrenme süreçleriyle yetişmelerini derinleştirmesi olanakları kullanılmalıdır.

- Üniversite öğretim üyelerine kendilerini yetiştirme olanaklarının açık tutulduğu bir üniversitede, öğretim üyelerinin motivasyonlarının canlı tutulması ve çalışmalarını coşkuyla sürdürebilmeleri için ödüllendirilmelidirler. **Ödüllendirmenin hakça çalışan saydam terfi mekanizmalarına dayanması özel bir önem taşımaktadır.**

- Öğretim elemanlarının daha önce varlığını saptadığımız yabancı dil sorunları terfilerinde önemli bir engel haline gelmektedir. Doçentliğe terfi için adayın Üniversitelerarası Yabancı Dil Sınavında 65 puan alması istenmektedir. 2005 ve 2006 yıllarında yapılan sınavlarda başarı oranları yüzde 20 ile yüzde 30 lar düzeyinde değişmiştir. Bu düşük başarı oranları yardımcı doçentlik kadrolarında bir birikme yaratmaktadır. Üniversiteler öğretim üyelerinin yabancı dil bilgisini geliştirmek için özendirici çabalar içinde olmalı, gerekirse başarılı olmakta zorlanan öğretim üyelerini dil bilgilerini geliştirmek için yurt dışına gönderme yoluna başvurmalıdır. ÖSYM tarafından verilen yabancı dil sınavların yapısı da TOEFL ve IELTS gibi uluslararası geçerliliği olan sınavlarla uyumlu hale getirilmelidir.

- Bu bağlamda doçentlik sınavlarında görev alacak jüri üyelerinin bilgi düzeyleri, seçilmelerinde kayırmacılığın rol oynamadığı ve öznel kaygılarla davranmayacakları konusunda tam güven yaratan mekanizmaların bulunması büyük önem taşımaktadır.

- Genel olarak doktorasını vermiş bir öğretim üyesinin bir yıl öğretim görevliliği yaptıktan sonra yardımcı doçent kadrosuna atanması, 4-5 yıl çalıştıktan ve doktora çalışması dışında yeni araştırma yapmak fırsatı elde ettikten sonra doçentliğe başvurması verimli bir akademik yaşam için gerekli olacaktır. Ancak terfi süreleri açısından yeni kurulan ve yerleşik üniversitelerde farklılaşmalara gidilmesi de düşünülebilir.

- Profesörlük atamalarının üniversitelerin kendi iç değerlendirmesine bırakılması yararlı sonuçları yanında bazı önemli olumsuz sonuçlar da yaratmıştır. Jürilerin ağırlıkla birim içinden seçilmesi ve birim dışından seçilen üyelerin seçiminde ise nesnel bir değerlendirme yapılmaması başlıca olumsuzluklar arasında yer almaktadır. Bu nedenle, **profesörlük atamaları, merkezden belirlenen asgari koşulların sağlanmasından sonra**, bugünkü mevcut değerlendirme süreci sürdürülerek yapılabileceği gibi, ikisi o alanda konularında başarılı bir konuma ulaşmış profesörlerden oluşan jüri üyeleri listesinden ad çekmeyle belirlenmek üzere, üç profesörün görev yapacağı merkezi profesörlük jürileri yoluyla da yapılabilir.

- Doçentlik ve profesörlük jürilerinde görev yapmanın külfeti dikkate alınarak bu jürilerde görev yapmak için seçilmiş olmanın onur verici bir durum olduğu fikri yaygınlaştırılmalıdır. Bu bağlamda o yıl bu görev için seçilenlerin adlarının ilan edilmesi, jüri raporlarının bir kitapçık halinde yayınlanması ve jüri üyelerine bu hizmetleri için ödeme

yapılması vb. yollar düşünülebilir. Önümüzdeki yıllarda üniversitelerin hızla büyüyecek olması sonucunda, şu anda görev yapan öğretim üyelerinin bu konuda taşıyacağı yük daha da artacağı için, bu husus önem kazanmaktadır.

16. ÖĞRETİM ÜYELERİNİN YAŞAM STANDARDININ YÜKSELTİLMESİ VE ÖZLÜK HAKLARININ GELİŞTİRİLMESİ İÇİN STRATEJİK SEÇMELER

Bir yükseköğretim sisteminin başarısı, büyük ölçüde toplumun güçlü beyinlerini kendisine çekebilmesine bağlıdır. Bir meslek alanının cazibesinin sadece sağladığı gelire bağlı olmadığı, bunun yanı sıra insanlara başka tür heyecanlar, doyumlar sağlamasına da bağlı olduğu açıktır. Ama bu saptama o mesleğin sağladığı gelirin önemsiz olması anlamına da gelmez. Bir meslek topluluğu diğer mesleklere göre sürekli olarak görece gelir kaybı içindeyse ve **sağladığı gelir ona onurlu bir yaşam sürdürmesi olanağı bırakmıyorsa, bu mesleğin cazibesinin önemli ölçüde azalacağı** açıktır.

Birinci bölümde mevcut durum değerlendirilirken, devlet üniversitelerinde öğretim üyelerinin ve **öğretim elemanlarının sürekli görece gelir kaybı içinde olduklarını görmüştük.** Özellikle akademik yaşama yeni adım atan öğretim elemanlarının çok düşük düzeyde gelir elde ettikleri, bu durumda genç beyinlerin artık üniversiteleri çok çekici bir yer olarak görmedikleri üzerinde önceki bölümlerde durulmuştu. Bugünkü **yükseköğretim personel rejimi içinde, üniversite etiğine uygun bir performansın gelişebildiğini söylemek çok zordur.** Üniversite öğretim üyeleri ailelerine ve çocuklarına belli bir düzeyde yaşam standardı sağlayabilmek için, akademik gelişmelerine katkıda bulunmayacak işler yapmak durumunda kalmaktadırlar. Türkiye’de genellikle üniversite öğretim elemanlarının performansını geliştirmek için her şey söylenmekte, ama **gelir düzeyi konusunda genellikle duyarsız kalınmaktadır.** Bunun anlamak çok zordur.

Üniversitenin personel rejiminin, üniversitelerin hem çekiciliğinin, hem de etkinliğinin artırılması bakımından yapılması gereken seçimler;

- 1. Yükseköğretim kurumlarında görev yapan personelin gelirlerinde toplumdaki görece konumlarını geliştiren bir sıçramanın yapılması,*
- 2. Performans esasına göre farklılaşabilecek bir ücretlendirme sisteminin kurulması,*
- 3. Bütçe süreçlerinin bu amacı sağlayacak biçimde yeniden düzenlenmesi,*
- 4. Öğretim üyelerinin, işinde kalabilme hakkının yeniden düzenlenmesi*

olarak sıralanabilir.

- Türkiye, eğer yükseköğretim kurumlarından beklediği ürünleri elde etmek istiyorsa üniversitelerde hem gelir düzeyini artıracak, hem de performansı geliştirecek bir personel rejimine geçmek durumundadır. Yeni bir personel rejimine geçilmesi savunulurken, kastedilen sadece ücretlerin artırılması değildir. **Bu önerinin, karar mekanizmaları bakımından ikna edici olabilmesi için performansla ilişkilendirilmesi gerekir.**

- Türkiye’de yükseköğretim sisteminde görev yapan personelin ortalama gelirinde önemli bir sıçrama yapılmalıdır. **Bu sıçramanın özellikle 1. derece doçentlik altı kadrolarda yüksek olması sağlanmalıdır.** Bu artışın belli bir kısmı ödül adı altında verilerek, üniversite öğretim üyelerinin gelirlerinin performansa göre farklılaşması sağlanabilmelidir. Denilebilir ki, öğretim üyeleri sanayiyle işbirliği yaparak, projeler alarak gelirlerini artırabilirler. Bu kanalları kullananlar için önemli bir gelir sorunu yoktur. Bu

saptama doğrudur. Performans temelli gelir farklılaşmasının önemi bu gruplar için değildir. Önerilen ödül mekanizmaları piyasanın ya da siyasetin kısa erimli taleplerini karşılamayan, üniversitelerin uzun erimli işlevlerini, ya da piyasa tarafından ödüllendirilmeyen, toplumun düşük gelirli kesimlerini savunucu işlevlerini yerine getiren, ya da dünya bilimine katkıda bulunan kesimlerini ödüllendirmekte kullanılmalıdır. Ayrıca unutulmamalıdır ki üniversitelerde her düzeyde öğretim elemanları arasında taşınan yükün eşit olmayan dağılımı, önemli bir yakınma konusudur. Böyle bir mekanizmanın varlığı halinde büyük özveriyle ağır yük taşıyanlar daha huzurlu olacaktır. Bu nedenle **performans temelli bir gelir farklılaşması, üniversitenin mikro kozmos olma özelliklerinin korunması bakımından özellikle önem kazanmaktadır.**

- Böyle bir sistemin başarılı olabilmesinde, **performansların nasıl ölçüleceği kritik bir önem** kazanacaktır. **Üniversiteler bu performans ölçütlerini** kendi vizyon ve misyonlarıyla tutarlı bir biçimde, **geniş kapsamlı olarak tasarlamakta serbest bırakılmalıdır.** Bu serbestlik, her üniversiteye kendi stratejik planını uygulamaya koymakta etkili bir araç vermek anlamına gelecektir.

- Böyle bir ücretlendirme sistemini uygulamakta vakıf üniversiteleri önemli güçlüklerle karşılaşmayacaklardır. Ancak devlet üniversitelerinin böyle bir sistemi uygulamasında, 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Kanunundan ve 5018 sayılı yasanın mantığından gelen zorluklar bulunabilir. **Bu engelleri aşacak yeni yasalar ve bütçe pratikleri mutlaka geliştirilmelidir.** Esas zorluk performansa dayalı olarak dağıtılacak ödüller konusunda ortaya çıkabilecektir. Tabii şimdi yapılmaya çalışıldığı gibi 5018 sayılı yasanın mantığına göre üniversitelerin kendi sağladığı gelirlerin merkez tarafından denetim altına alınmaya çalışılması, bu konuda da çözüm bulunmasını güçleştirecektir.

- Öğretim üyelerinin özlük hakları bakımından kararlaştırılması gereken ikinci konu **“işinde kalabilme hakkı”**dır (tenure). Hangi öğretim üyelerinin işinde kalabilme hakkı kazanabileceğine karar verirken, üç farklı amacın birarada gerçekleştirilmesine çalışılmalıdır. Bunlardan birincisi, **başarılı öğretim üyelerinin ödüllendirilerek daha güvenceli bir ortamda çalışmalarını sürdürmesini sağlamaktır.** İkincisi, **bölümlerin gelişmelerinin sürdürülebilirliğinin sağlanmasıdır. Bunun için akademik kadrolarının yaş dağılımında belli dengelerin korunması gerekmektedir.**

Günümüzde Türkiye’de doktorasını tamamlayarak akademik yaşama giren bir kişi oldukça kısa sürede profesörlük unvanını almakta ve emekli oluncaya kadar oldukça uzun süre profesörlük kadrosunda kalmaktadır. Bu olgu üniversite bölümlerinde iki farklı çarpıklığa neden olmaktadır. Eğer bu bölümler dengeli bir yaş dağılımını korumak için, sayıları artan profesörlere karşın genç öğretim elemanlarını almaya devam ediyorlarsa aşırı şişkin bir kadro oluşmakta ve öğretim üyesi-öğrenci oranları çok düşük değerler almaktadır. İkinci tür çarpıklık, öğretim üyesi-öğrenci oranının sabit tutulması halinde ortaya çıkmaktadır. Çok sayıda profesörden oluşan bir kadro içinde, doçent ve yardımcı doçent sayıları küçük kalmaktadır. Tepede yığılan profesörler, belli yıl sonra yaş haddi dolayısıyla emekli olunca alt yaş gruplarında yeterince öğretim üyesi bulunmadığından, o bölümlerin yeniden kurulması gereği doğmaktadır. Günümüzde Türkiye’de çok sayıda yeni üniversitenin kurulması bu sorunun bir ölçüde hafiflemesine neden oluyorsa da bu konuda yapısal bir sorunun varlığını ortadan kaldırmamaktadır. Üniversitelerin, sürekliliği sağlanmış bir gelişme gösterebilmesi için bu sorunla yüzleşilmesi gerekmektedir.

Üçüncüsü ise, işinde kalma hakkının verilmesinin **öğretim üyesinin çalışma güdüsünü** ortadan kaldırmasının engellenmesidir.

İşinde kalabilme hakkının bu üç koşulu gerçekleştirecek biçimde kullanılabilmesi için, üniversitelerin stratejik planlarını hazırladıklarında **bölgülerin ideal kadrolarını belirlemeleri**, ideal kadroda yer yok ise terfi eden öğretim üyelerine işinde kalabilme hakkının verilmemesi, ayrıca işinde kalabilme hakkı verilirken aynı kurumdan olmama (inbreeding) koşulunun aranması gibi yollara gidilebilir. Daha önceki bölümlerde üzerinde durduğumuz üzere, bu stratejide üniversitelerin ve üniversite öğretim üyelerinin sayısının hızla artırılması öngörüldüğünden, bu yaklaşımların uygulanması kolay olacaktır. Kuruluşunu tamamlamış üniversitelerde ideal kadro sisteminin uygulanması **kadro şişmesini önleyeceği gibi, yeni kurulan üniversitelerin yetişmiş öğretim üyelerini çekmesi** kolaylaşacaktır. İdeal kadroların belirlenmesinde sadece toplam sayıların saptanmasıyla yetinilmemesi, bölümlerdeki yaş dağılım dengesini korunmasını sağlayacak bazı oranları içermesi de gerekecektir.

Üniversite bütçelerine kaynak tahsisinin, personel harcamalarını da içerecek biçimde toplu olarak yapılması olanağı bulunabilirse, ideal kadrolar yoluyla denetime gerek kalmayabilir.

17. YÜKSEKÖĞRETİMİN AKADEMİK KADROLARI DIŞINDAKİ PERSONEL KAPASİTESİNİ GELİŞTİRME STRATEJİSİ

Bir yükseköğretim kurumunun ister öğretim, ister araştırma, ister kamu hizmeti işlevlerinin yerine getirilmesindeki başarısı, sadece akademik kadrolarının yetişkin olmasıyla gerçekleştirilemez. **Bu kurumların başarısı aynı zamanda, güçlü ve kaliteli bir destek kadrosunun da varlığına bağlıdır.**

Yükseköğretim kurumlarında esas olarak, akademik kadrolar tarafından yürütülen akademik faaliyetler yanında, idari kadrolar tarafından yürütülmesi gereken oldukça yoğun idari faaliyetler de vardır. Günümüzdeki mevcut yapılanmada, yükseköğretim kurumları için fevkalade önemli destek hizmetleri, üniversite genel sekreterlikleri ve bunların altında fakülte, enstitü, yüksekokul sekreterlikleri, daire başkanlıkları, hukuk müşavirlikleri ve bazı müdürlükler eliyle yürütülmektedir.

Tüm dünyada başarılı bir üniversite, ancak kullanıcı dostu bir kütüphanecilik hizmetinin veriliyor olmasına bağlıdır. Türkiye'deki üniversite kütüphanelerinin bir araştırma kütüphanesi niteliğini kazanmaktan çok uzak olduğu bilinmektedir. Türkiye'de üniversitelerdeki öğretimin kalitesini geliştirmek için kütüphanelerin koleksiyonlarını ve verilen kütüphanecilik hizmetlerinin kalitesini geliştirmek gerekmektedir. Bunun için de uzman kadrolara gereksinim vardır.

Eğitim-öğretim ve uygulama faaliyetleri, bazı alanlarda dev işletmeleri de gerekli kılmaktadır. Çok yataklı üniversite hastanelerinin, teknik alanlarda yapılan üretimin ve yükseköğretim kurumlarının dev tesislerinin alt yapılarının (ısıtma, su, elektrik vb.) her an hizmet vermeye devam etmesinin sağlanması, karmaşık ve **üst düzeyde, teknik becerileri gerekli** kılmaktadır.

Kısaca destek hizmetleri diye adlandırılan, bir kısmı yukarıda sayılan faaliyetlerin günümüz üniversitelerinde yeterli nitelikteki personel tarafından, gerektiği biçimde yürütüldüğünü

söylemek güçtür. Bu alanda gerekli atılımı yaratmak için, yapılması gereken stratejik seçimler;

1. *Üniversitelerin faaliyetleri için gerekli destek kadrolarında yüksek nitelikli personelin görevlendirilmesi,*
2. *Destek kadrolarında kaliteli personelin çalışmasını sağlayacak düzeyde ücret ve özlük haklarıyla donatılmasının sağlayacak statülerin geliştirilmesi ve verilmesi,*
3. *Bu kadrolara atamalarda liyakat esasının hakimiyetinin sağlanması*

olarak sıralanabilir.

- Günümüzde bu kadrolara yeterli nitelikte personel bulunamayınca bazı üniversitemizde önemli idari görevlerin, öğretim elemanlarınca yürütülmesi yönünde çözümlere gidilmek zorunda kalınmaktadır. Bu tür çözümler, idari hizmetlerde kalıcı iyileştirmeler sağlamaya yetmediği gibi, akademik kadroların uygun olmayan kullanımına yol açmaktadır.

- İdari personel maaşları ve/veya ek ödemeler birçok bakanlık ve diğer kamu kuruluşlarına kıyasla çok düşüktür. Bu da nitelikli idari personeli, yükseköğretim kurumlarından kaçırmaya yol açmaktadır. Çünkü yükseköğretim kurumlarında gerekli kadrolar sayıca çok az, sunduğu olanaklar açısından da o derece yetersizdir. Bu durum iyi eğitim görmüş, gelecek vaad eden adaylar için çekici olmamaktadır. Özellikle idari kadrolarda yönetici konumundaki personelin herhangi bir nedenle görevinden ayrılması halinde yerine atanacak yeterli düzeyde bir eleman bulmakta zorluk çekilmektedir. Bu kadrolarda verimsiz hale gelenlerin değiştirilmesi de eşdeğer kadroların az olması veya hiç olmaması sebebiyle mümkün olmamakta bu da işlerin aksamasına neden olmaktadır.

- Yönetici durumundaki akademik kadroların (rektör, rektör yardımcıları, dekan, enstitü ve yüksekokul müdürleri) **daha etkin hizmet verebilmeleri, idari örgüt yöneticilerinin** (genel sekreter, genel sekreter yardımcıları, fakülte, enstitü, yüksekokul sekreterleri, daire başkanları gibi) **istihdamında farklı uygulamaları gerekli kılmaktadır.** Her yükseköğretim kurumunda yer alan **bu tür kadrolara, boşaldıkça, seçimleri sınavla yapılan ve maaşları farklı katsayı ve göstergelerle zenginleştirilmiş, yabancı dil bilen, yüksek lisans veya doktora derecelerine sahip, vasıflı elemanlar alınması** veya bu tür kadrolara sözleşmeli eleman alınmasını mümkün kılacak yasal değişikliklerin yapılması gerekmektedir.

18.YÜKSEKÖĞRETİMİN FİNANSMANI KONUSUNDA STRATEJİK SEÇİMLER

Günümüz dünyasında geliştirilen bir yükseköğretim stratejisinin başarılı olabilmesi için **stratejinin genel seçimleriyle tutarlı bir finansman stratejisinin geliştirilmesi** gerekir. Türkiye için geliştirilen bu yükseköğretim stratejisi, finansman açısından beş konuda açık stratejik seçimler yapmak durumundadır. Bunlar;

- 1) *Önerilen stratejik hedefleri gerçekleştirecek yeterli kaynağın sağlanması*
- 2) *Üniversite yönetimlerinin kaynaklarını verimli bir biçimde kullanmasına olanak sağlayacak bütçe biçiminin benimsenmesi*
- 3) *Üniversite yönetiminin kaynak kullanımı bakımından etkili bir denetim ve hesap verme sisteminin oluşturulması,*
- 4) *Eğitimden yararlananların, öğretim faaliyetlerinin finansmanına katılım biçimi ve miktarı*

5) *YÖK'ün kendi stratejisini uygulamak için, bütçe süreci içinde etkin bir rol oynamasına olanak verecek pratiklerin geliştirilmesi*

olarak sayılabilir.

- **Yeterli kaynağın** sağlanması konusunda bir öneri yapabilmek için yeterli miktarın ne olduğunun, hiç olmazsa merteye düzeyinde bilinmesi gerekir. Bu mertebenin ne olduğu, stratejik hedeflerin saptandığı bölümde belirlenmişti. Bu saptamaya göre devletin yirmi yılda yükseköğretime ayırdığı kaynakları tedricen GSYİH'nın % 1,082'sinden % 1,935'ine çıkarması gerekiyordu. Devletin ayırdığı bu kaynakların yanı sıra, bu miktar içinde kapsanmayan vakıf üniversitelerinin de hızlı bir gelişme göstermesi öngörülüyordu. Türkiye'nin hedeflerine ulaşabilmesi amacıyla, yükseköğretim için bu düzeyde bir kaynak artırımının gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu herhangi bir nedenle ertelenebilecek bir hedef değildir. Devlet bu düzeyde bir kaynağı harekete geçirmekte zorlukla karşılaşıyorsa bu miktardaki kaynağın yükseköğretim alanına akımını alternatif kanalları kullanarak, örneğin yükseköğretimden yararlananların katılım payını (bu miktarı ödeyemeyenleri burs ve kredi sistemleriyle destekledikten sonra) artırarak gerçekleştirmelidir. *Türkiye AB'ye tam üye olduğunda AB üyesi ülkelerin öğrencileri ve Türk vatandaşı olan öğrenciler için aynı harç ve ücret düzeyi uygulanacaktır.*

- Türkiye üniversiteleri, uzun süredir, etkinliklerini artıracak **esnek bütçe sistemleri** talep etmektedirler. Oysa, 2006 yılından itibaren 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nun bütün maddeleriyle yürürlüğe girmesiyle, üniversitelerimiz yeni bir bütçe sistemiyle karşı karşıya kalmışlardır. Yıllardır uygulanan 1050 sayılı Muhasebe Umumiye Kanunu yerine 5018 sayılı yasanın uygulamaya girmesi, devlet finansmanı ve bütçelerin hazırlanması bakımından çok önemli bir değişikliktir. Bu yasanın üniversite çevrelerinin uzun yıllardır savunduğu, üniversitelerin harcama esnekliklerini artıracak bir bütçe biçimine geçiş doğrultusunda bir adım olduğu söylenemez. Dünyadaki eğilimler paralelinde geliştirilmiş 5018 sayılı yasa çerçevesinde **Özel Bütçeli İdareler** olarak adlandırılan devlet üniversiteleri, bu yasa kapsamı içinde ihtiyaç duydukları esneklikleri gerçekleştirme arayışı içinde olacaklardır.

- Ancak, 5018 sayılı yasanın sistemi içinde kalarak, geçmişteki araştırma ve döner sermaye bütçelerindeki harcamalarda olduğu gibi, kaynak kullanım serbestisine ilişkin istisnaların sistemle uyumlu olarak yeniden sağlanması gerekmektedir. Aynı şekilde, hedef koyarak planlama yapması istenen ve buna göre bütçesini oluşturacak kurumun, bütçe sınırları içinde kalmak ve özellikle kendi yarattığı kaynaktan karşılanmak şartıyla personel alımı yapması serbestisinin tanınması gerekir. Burada belirtilmesi gereken bir diğer konu da, garantili maaş sistemi yerine, tarafsız kurulların değerlendirilmesine dayanan, belli bölümleri performansla dayalı maaş sistemine geçilmesi, idari ve akademik personele kadro güvencesinin hangi koşullarda verileceğinin yeni kurallara bağlanmasının düşünülebileceğidir.

- **Stratejik plan ve buna bağlı performans esaslı bütçe yapma gerçeği**, devlet üniversitelerinin, şimdilik üst yönetimlerinin daha sonra bütün kadrolarının önünde mutlaka başarılması gereken bir hedef olarak durmaktadır. Yeni kurulan ve kurulmakta olan üniversitelerde, kadroların yetersizliği ve eğitim eksikliği nedeniyle bir zorluk yaşanacağı muhakkaktır. Yine de üniversitelerin iyi yetişmiş akademik kadrolarının katılımı sayesinde bu sisteme uyum sağlamaları, diğer kamu kurumlarına kıyasla daha kolay olabilir. Zira bu sistemin iyi çalışması, akademik, idari bütün kadroların çalışmalara katılımını öngörmektedir. Dolayısıyla hiç zaman kaybedilmeden üniversitelerde bütün çalışanların aslında sade, anlaşılabilir ve basit bir kurgusu olan bu sistemi öğrenmeleri için çalışmalar

hızlandırılmalıdır. Bu sistemin oturmasının zaman alacağını kabullenmeli ama sistemin üniversitelerin işleyişini kolaylaştıracak şekilde geliştirilmesi arayışlarına sürekli açık kalınmalıdır.

- Bütçe sistemleri içinde, üniversiteler arasında farklılıklarının olduğunun kabul edilmesi, özellikle kuruluşunu tamamlamamış yeni üniversitelerin, genç ve hızlı gelişme gerektiren yapıları nedeniyle, onların devletin katı ihale kuralları içinde boğulmalarının engellenmesi ve esnek ve hızlı hareket etmelerinin sağlanmasını gerektirmektedir.

- Ayrıca, devlet üniversiteleri ile vakıf üniversitelerinin, özellikle hastane hizmetlerinin faturalandırılmasında, eşit rekabet şartlarına getirilmesi gerekmektedir. Bu konuda vakıf hastanelerine tanınan bütçe uygulama talimatına ek olarak, şartların gerektirdiği özel katkı payı talep etme hakkının ve eşit vergilendirmenin sağlanması gerekir.

- Eski uygulamadaki Öğrenci Sosyal Hizmetler Birimi bütçelerinin “Özel Bütçe” kapsamı içine alınması sonucunda; bazı üniversiteler tarafından, bu bütçe içinde takip edilen ve kendi gelirleri ile giderlerinin karşılandığı ticari işletmeler gibi faaliyet gösteren kültür merkezi, kreş, misafirhane, kantin, merkez yemekhane, eğitim tesisleri ve spor tesisleri gibi “Üniversite Sosyal Tesisleri”nin işletilmesinde aksamaların olabileceği, anılan maddede yer alan hüküm gereğince geçici olarak çalıştırılan kısmi zamanlı öğrencilerin çalıştırılmasında sorun yaşanabileceği kestirilmektedir.

- Büyük ölçüde kamu kaynağı kullanan üniversitelerin, kamu alanında saygınlığını koruyabilmesi ve kamu kaynağının etkin kullanımı konusunda başarılı bir örnek oluşturabilmesi için, **etkin bir denetim ve hesap verme sisteminin** işletilmesi gerekir. 5018 sayılı yasa, bu bakımdan yeni olanaklar getirmektedir. Üniversitelerde üst yöneticiye bağlı olarak yetişmiş personellerin çalıştırılabileceği bir iç denetim mekanizması kurulabilmekte, ayrıca Sayıştay tarafından yapılan dış denetimin sürmesi öngörülmektedir. Belge üzerinde yapılan denetim anlayışı, yerindelik ve performans denetimi şekline dönüştürülmüştür. Kavramsal düzeyde uygun olan bu gelişmelerin uygulamada, aynı felsefeyi koruyabilmesi ve yönetime yardımcı bir nitelik kazanması gerekir. Üniversitelerin yönetim etkinliğini yükseltebilmek, saydamlığını ve hesap verebilirliğini artırabilmek için muhasebe sistemlerini de uygun hale getirmek gerekecektir.

- Yeni bütçe sisteminin üniversite içindeki işletimindeki yenilikler üzerinde de durmakta yarar vardır. Harcamaların ön denetimi ve ödemesini gerçekleştiren Maliye Bakanlığı'na bağlı Bütçe Dairesi Başkanlığı, Saymanlık Müdürlüğü gibi birimler kaldırılmış, mali hizmetlerin kurum yapısı içinde oluşturulan Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından yürütülmesi sağlanmıştır. Harcamalardan sorumlu görevliler yeniden tanımlanmış ve ita amirliği sorumluluklarının yaygınlaştırılması yoluna gidilmiştir. Ama bütçe süreçleri ve hatta bütçenin tümüne ilişkin bilgilerin yeni ita amirlerine kapalı kaldığına ilişkin yakınmalar bulunmaktadır.

Bu durumda, üniversiteye ilişkin denetim konusunda çok sayıda karmaşık teknik düzenlemelere gitmeden önce **üniversite bütçelerinin (döner sermayeler dahil) üniversite kamuoyuna açık hale getirilmesi ve saydamlaştırılmasında** yarar vardır. Üniversitelerin değişik çevrelerden sağladığı kaynakların ve harcamalarının belli bir saydamlığa sahip olması gerekir.

- Yükseköğretimin finansman stratejisinin, üzerinde durması gereken konulardan dördüncüsü, devlet üniversitelerindeki öğrencilerden alınan **harç, ya da ücretlerin düzeyinin** ne olacağıdır. Daha önceki bölümlerde üzerinde durulduğu üzere, yükseköğretimin, hem doğrudan öğrenim hizmetinden yararlanan için, hem de toplum için ayrı ayrı getirileri olmaktadır. Bu nedenle maliyetinin de, toplum ve yararlanan arasında belli bir biçimde

bölüşülmesi gerektiği düşünülmektedir. Türkiye’de günümüzde de yükseköğretimin paralı olması konusunda belli bir pratik sürmektedir. Bu pratik içinde, yükseköğretim konusunda devletin yararlanıcıdan belli bir para almasının, Anayasa bakımından bir sakınca taşımadığı açıklık kazanmıştır. Halen bu yolla devlet üniversitelerinin finansmanına öğrenci katkısı % 4 düzeyinde kalmaktadır.

Bu katkının artırılması konusunda, toplumda oldukça yaygın bir direnç bulunmaktadır. Bu direnç, öğrenciden alınan harç ve ücretlerin, fırsat eşitsizliğini artıracığı konusundaki kaygıdan kaynaklanmaktadır. Oysa, harçların artırılmasını savunanlar da aynı kaygılardan yola çıkmaktadır. Onlar, yükseköğretim düzeyine gelen öğrencilerin genellikle toplumun varlıklı kesimlerinden geldiğini, bu kesime hiçbir ücret almadan eğitim hizmetinin verilmesinin, ülkenin varlıksız kesimlerinden varlıklı kesimlerine transfer anlamına geldiğini ileri sürmekte, varlıksız kesimlerden gelebilenlerin harç ve ücretlerinin yardım ya da kredi halinde devletçe karşılanması halinde, harç ya da ücret almanın daha adil bir tutum olacağını savunmaktadır. Türkiye’de de uygulamanın gerisindeki mantık, bu yönde bir gelişme göstermiştir.

- Üniversitelerin birbirinden farklı gelişme çizgisi izlemeleri ve her birinin içinde buldukları koşullara göre farklılaşmaları ve YÖK’ün belirlediği kalite koşullarından fedakarlık yapmadan kendi tarihlerini kendilerinin çizmesi bekleniyorsa, **onlara kendilerini farklılaştırmalarına olanak verecek araçlar sağlamak gerekir.**

Bu tür araçlardan biri, üniversitelerin öz gelirlerinin kullanılmasında, üniversitelerin serbest bırakılmasıdır. Bu kaynaklardan kesinti yapılmamalı, vergi muafiyeti sağlanmalıdır. Bu kaynaklar, üniversitenin mal ve hizmet alımlarında, yatırımlarında ve işgücü gereksinmelerinin karşılanmasında kullanılmalıdır. Bu paylaşımı da yine üniversitenin kendisi yapmalıdır.

Bu bağlamda özellikle üniversitelerin **döner sermaye kazançlarına hükümetlerin emrivakiler halinde el koymasının yolları tıkanmalıdır.** Oysa son yılların pratiği içinde hem döner sermaye kazançlarına el konulmuş, hem de bu kazançların vergileri üniversitelerden talep edilmiştir. Böyle bir pratik içinde üniversitelerin kendi tarihlerini oluşturabilecekleri bir programı uygulanma olanağı büyük ölçüde yok olmaktadır.

Üniversitelerin en değerli kaynağı **fikri mülkiyete dayalı gelirler** olabilir. Ancak Türkiye’de bugün üniversitelerin bu tür haklarını ticarileştirme olanağı bulunmamaktadır. Avrupa, ABD hatta Çin üniversitelerinde, önemli bir gelir kaynağı sayılan fikri mülkiyet hakları bu nedenle değerlendirilememektedir. Diğer ülkelerde üniversitelerin kurduğu Teknoloji Transfer Şirketleri bu konuda önemli bir örnek oluşturmaktadır. İsteyen üniversitelerin, fikri mülkiyeti ticarileştirmek üzere şirket kurmasına olanak sağlanmalıdır. Bu şirketlerin ana sermayedarı üniversitelerin kendileri veya döner sermaye işletmeleri olacak şekilde bir düzenlemeye gidilmesi yararlı olacaktır.

Böyle araçlardan bir başkası olarak, öğrencilerden alınan cari hizmet katkı payını veya daha doğru bir kavramla öğrenciden alınan harç miktarında bu yükseköğretim kurumlarına Bakanlar Kurulunca belirlenen harç miktarını örneğin, üç-dört katına kadar arttırma yetkisinin verilmesi düşünülebilir. Tabii ki, bu harçların tek bir öğrenciyi bile eğitimden uzaklaşmak durumunda bırakmaması konusuna büyük özen gösterilmelidir.

Her ne kadar YURTKUR tüm harç kredisi talebini karşılıyor, oldukça yaygın burs ve kredi veriyorsa da, **üniversitelerin, öğrencilerini desteklemek amacıyla burs fonu oluşturabilmelerinin yolu yeniden açılmalıdır.** 2005 yılına kadar üniversiteler kendi yarattıkları fonlarla ve bağışlarla gereksinimi olan öğrencilerine burs verebilmekteydi. Ancak, 2005’de bu olanak ortadan kaldırılmış üniversitelerin burs vermesi engellenmiştir. Bu nedenle

pek çok öğrenci mağdur olurken, üniversitelere bu amaçla bağış yapmak isteyenler de engellenmiştir. Üniversitelerin bu konudaki faaliyetlerinin engellenmesinin mantığını anlamak güçtür. Gerçek gereksinme sahiplerinin yerinden saptanmasının merkezden saptanmasına göre daha etkin olacağı gözlemlenmiştir. Bu nedenle YURTKUR'un da kaynaklarını üniversitelerle işbirliği içinde kullanması yoluna gidilmesinde yarar vardır.

• Finansman stratejisinin üzerinde duracağı beşinci konu **YÖK'ün bütçe süreci içindeki yeri** olacaktır. YÖK, Türkiye için geliştirdiği yükseköğretim stratejisini uygularken, performansa dayalı finansman yolundan ve düzenlenmiş yarışma süreçlerinden yararlanmak istemektedir. Bu nedenle YÖK'ün bütçe süreci içinde etkili bir aktör olarak yer alması yolunun geliştirilmesi gerekmektedir.

Anayasa'nın 130. maddesi ile 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 6. ve 7. maddelerinde, yükseköğretim kurumlarının bütçeleriyle ilgili düzenlemeler bulunmaktadır. Bu düzenlemeler çerçevesinde, yükseköğretim kurumları tarafından hazırlanan özellikle yatırım bütçe teklifleri 2002 yılına kadar Yükseköğretim Kurulu uzmanları tarafından incelenip onaylandıktan sonra Devlet Planlama Teşkilatına sunulmakta idi. Ancak, Yüksek Planlama Kurulu tarafından 2003 yılı bütçesiyle ilgili olarak, yatırım ödeneklerinin tavanı, kurum bazında belirlendiğinden ve 2004, 2005 ve 2006 yılları bütçelerinde de benzer kararlar alındığından yükseköğretim kurumlarının yatırım bütçe tekliflerinin YÖK'çe görüşülmesine gerek görülmemiştir. **YÖK'ün bütçe süreci dışında kalması, burada önerilen Yükseköğretim Stratejisi'nin uygulanmasında yararlanılabilecek çok önemli bir aracın kullanılamamasına neden olacaktır.**

5018 sayılı kanunu'nun "İkinci Bölüm"ünde yer alan hükümler çerçevesinde, yükseköğretim kurumlarınca hazırlanan bütçe teklifleri; yükseköğretim kurumları stratejik planları ile Bütçe Hazırlama Rehberinde yer alan esaslar çerçevesinde, bütçe gelir ve gider tekliflerini gerekçeli olarak hazırlayıp yetkililer tarafından imzalanmış olarak, Temmuz ayı sonuna kadar Yükseköğretim Kurulu'na, Maliye Bakanlığı'na ve Devlet Planlama Teşkilatına gönderilmektedir. Yükseköğretim Kurulu tarafından incelenen bütçe teklifleri, Ağustos ve Eylül ayı içinde, üniversite ve yüksek teknoloji enstitüsü yetkilileri ile Maliye Bakanlığı ve Devlet Planlama Teşkilatı (yatırım kalemleri) uzmanlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda, son şekli verilerek hükümet tasarısı haline getirilmektedir. **Bu sürecin, Yüksek Planlama Kurulu kararıyla pratikte devre dışı bırakılmasından vazgeçilerek, bu stratejiye uygun olarak yeniden işler hale getirilmesi sağlanmalıdır. Bu stratejide üniversite bütçelerinin performans temelli olarak hazırlanması ve üniversitelerin gelişmelerinin bu yolla yönlendirilmesi amaçlandığından, YÖK'ün DPT'yle ve Maliye Bakanlığı ile müzakeresinin kapsamının yalnız yatırım kararlarıyla sınırlı kalmaması gerekir. Tabii YÖK'ün ilgili birimlerinin bu işlevi yerine getirecek kapasiteye kavuşturulması gerekecektir.**

SON VERİRKEN

Türkiye yükseköğretim stratejisi taslak raporunun 3 Temmuz 2006'da tartışmaya açılmasından sonra geçen yaklaşık altı aylık sürede, Strateji Komisyonuna intikal eden görüşler üzerinde yapılan çalışmalar sonucu, taslak rapor üzerinde yapılması kararlaştırılan değişikliklerin eklenmesiyle stratejinin yeniden düzenlenmesi işleminin sonuna gelmiş bulunuyoruz. Artık bundan sonra bu stratejinin ilgililerce uygulanmasına geçilmesi gerekiyor. YÖK, yönetmelik değişikliklerine girerek bu konuda ilk adımlarını atmaya başlamıştır. Hükümetin ve üniversitelerin de strateji doğrultusunda adımlar atmaya başlamasıyla stratejinin yükseköğretim sistemini yönlendirmekteki etkinliği artacaktır.

Yeniden düzenlenen yükseköğretim stratejisi, uzun çalışmalardan ve müzakerelerden sonra elde edilmiş olmasına karşın, bu stratejiyi donmuş, üzerinde değişiklik yapılamaz bir metin olarak düşünmemek gerekir. Zaten bu strateji kendi içinde önemli esneklikler taşımaktadır. Ancak, gerek dünya yükseköğretim sisteminde yaşanan gelişmeler, gerek ülkedeki yükseköğretim sisteminin performansında gözlenebilecek sorunlar, bu stratejinin iç esneklikleriyle karşılanamayacak değişikliklerin yapılmasını gerektirecektir. Bunun için de YÖK'ün, gerekli gözlemleri yapması, Türkiye'de bu konudaki araştırmaları teşvik etmesi, YÖDEK'in değerlendirmelerinden ve üniversitelerin deneyimlerinden yararlanarak, gerektiğinde stratejisini gözden geçirmesi gerekecektir. Bunun gerçekleştirilmesi, geliştirilen bu stratejinin YÖK'e yüklediği işlevler arasındadır.

Türkiye yükseköğretim stratejisi, tabii temelde öğretim politikalarını ve uygulamalarını yönlendirmeyi amaçlamaktadır. Ama böyle bir stratejinin varlığının, eğitim-öğretim alanında yapılacak araştırmalar konusunda da anlamlı bir yol gösterici olabileceğini de unutmamak gerekir. Bu ilişkinin kurulması, stratejinin zaman içinde daha da gelişmesine yol açabilecektir.

EKLER

EK.1 :OKULLAŞMA ORANLARININ ARTIRILMASININ TÜRKİYE'NİN İNSAN SERMAYESİNE YAPACAĞI KATKILAR KONUSUNDAKİ SENARYOLAR

Burada özetlenen iki senaryo Eğitim Reformu Girişimi'nin Can Fuat Gürlelel'e hazırlatılan *Türkiye'nin Kapısındaki Fırsat* (Ekim.2004) çalışmasından özetlenerek ve bazı küçük değişiklikler yapılarak alınmıştır. Bu çalışmada okullaşma oranlarındaki yükseltmelere göre iki farklı senaryo geliştirilmiştir. İkinci senaryo, birincisine göre çok daha hızlı bir gelişmeyi öngörmektedir.

Birinci senaryo; her eğitim kademesi için yıllara göre gelişen, Tablo (1)'de verilmiş olan net okullaşma oranları kabullerine göre oluşturulmuştur. Birinci senaryoya göre 2025 yılı sonunda 25-44 yaşları arasındaki insan sermayesinin niteliğinin nasıl değişeceği Tablo (2)'de gösterilmektedir.

Tablo (1) Birinci Senaryo

Eğitim Kademeleri	2005		2010		2015		2020		2025	
	Nüfus	Oku.%	Nüfus	Oku.%	Nüfus	Oku.%	Nüfus	Oku.%	Nüfus	Oku.%
Okul Önc.	3.865	15	3.902	20	3.777	30	3.805	40	3.665	50
İlköğretim	12.015	95	11.748	100	11.543	100	11.294	100	11.268	100
Orta Öğr.	5.425	55	5.314	65	5.171	75	5.124	85	4.936	90
Yük. Öğr.	5.540	35	5.328	45	5.257	50	5.064	55	5.077	60

Kaynak: Can Fuat Gürlelel: *Age*, s.93

Tablo (2) Birinci Senaryoya göre 2025 Yılında (25-44) Yaş Grubunda Eğitim Düzeyi Öngörüsü

Yaş Grupları	Okul Bitirmeyen		İlköğretim		Ortaöğretim		Yükseköğretim.		Toplam Nüfus
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
25-29	-	-	970	15,0	2.470	38,2	3.019	46,8	6.459
30-34	-	-	1.631	25,0	2.448	37,5	2.447	37,5	6.526
35-39	-	-	2.350	35,0	2.398	35,7	1.962	29,3	6.710
40-44	354	5,0	3.030	42,8	2.408	34,0	1.297	18,2	7.089
25-44	354	1,3	7.981	29,8	9.724	36,3	8.725	32,6	26.784

Kaynak: Can Fuat Gürlelel: *Age*, s.94

25-44 yaş grubu içinde yüksek okul mezunlarının oranı 2005 yılında % 10.2 iken 2025 yılında bu oran % 32.6 ya yükselecektir. 25-64 yaşları arasında insan sermayesi profilinin nasıl değişeceğini saptamak için Tablo (3) hazırlanmıştır. Yirmi yıllık kestirimde okullaşma oranlarındaki artıştan henüz 44-64 yaş grubu etkilenmediği için bu yaş grubunda insan sermayesindeki artış daha sınırlı kalmaktadır. Bu yaş diliminde yüksek okul mezunlarının oranı % 22.4 olacaktır.

Tablo (3) Birinci Senaryoya göre 2025 Yılında (25-65) Yaş Grubunda Eğitim Düzeyi Öngörüsü

Yaş Grupları	Okul Bitirmeyen		İlköğretim		Ortaöğretim		Yüksek Öğr.		Toplam Nüfus
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
25-29	-	-	645	10,0	2.325	36,0	3.489	54,0	6.459
30-34	-	-	1.305	20,2	2.088	32,0	3.133	48,0	6.526
35-39	-	-	2.012	30,0	2.348	35,0	2.348	35,0	6.710
40-44	354	5,0	3.030	42,8	2.408	34,0	1.297	18,2	7.089
45-64	2.042	9,1	13,262	59,1	5.071	22,6	2.298	10,2	22.440
25-64	2.396	4,9	21.243	43,1	14.795	30,0	11.023	22,4	49.224

Can Fuat Gürlelel: *Age.94* 'e eklemeler yapılmıştır.

İkinci senaryoya göre oluşacak 2025 yılındaki insan sermayesi profilini kestirebilmek için net okullaşma oranları daha hızlı artırılmıştır. Okullaşma oranları kabulleri Tablo(4) de verilmektedir.

Tablo(4) İkinci Senaryo

Eğitim Kademeleri	2005		2010		2015		2020		2025	
	Nüfus	Oku.%	Nüfus	Oku.%	Nüfus	Oku.%	Nüfus	Oku.%	Nüfus	Oku.%
Okul Önc.	3.865	15	3.902	20	3.777	30	3.805	40	3.665	50
İlköğretim	12.015	95	11.748	100	11.543	100	11.294	100	11.268	100
Orta Öğr.	5.425	55	5.314	70	5.171	80	5.124	90	4.936	100
Yük. Öğr.	5.540	35	5.328	50	5.257	60	5.064	60	5.077	60

Kaynak: Can Fuat Gürlelel: *Age*, s.95

Bu kabullere göre insan sermayesinin profilinde yaşanacak gelişmelerin kestirimleri Tablo (5)'de verilmektedir. 2025 yılındaki 25-44 yaş grubundaki insan sermayesinin profiline göre, yükseköğretim mezunu oranı birinci senaryonun % 32.6'sından % 38.3'e yükselmiş olmaktadır.

Tablo (5) İkinci Senaryo göre 2025 Yılında (25-44) Yaş Grubunda Eğitim Düzeyi Öngörüsü

Yaş Grupları	Okul Bitirmeyen		İlköğretim		Ortaöğretim		Yükseköğretim		Toplam Nüfus
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
25-29	-	-	645	10,0	2.325	36,0	3.489	54,0	6.459
30-34	-	-	1.305	20,2	2.088	32,0	3.133	48,0	6.526
35-39	-	-	2.012	30,0	2.348	35,0	2.348	35,0	6.710
40-44	354	5,0	3.030	42,8	2.408	34,0	1.297	18,2	7.089
25-44	354	1,3	6.992	26,1	9.169	34,2	10.267	38,3	26.784

Kaynak: Can Fuat Gürlelel: *Age*, s.96

Tablo (6)'da ise 25-64 yaş grubundaki insan sermayesi profilindeki gelişmeler kestirilmektedir. Birinci senaryoda % 22.4 olan yükseköğretimli oranı ikinci senaryoda % 25.6 'ya yükselmektedir. Bu senaryolar okullaşma oranlarındaki artışların iş sermayesi profilindeki gelişmeyi belli bir gecikmeyle etkilediğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu nedenle okullaşma oranlarındaki artışları olabildiğinde erken tarihlerde gerçekleştirmek gerekmektedir.

Tablo (6) İkinci Senaryoya göre 2025 Yılında (25-64) Yaş Grubunda Eğitim Düzeyi Öngörüsü

Yaş Grupları	Okul Bitirmeyen		İlköğretim		Ortaöğretim		Yükseköğretim		Toplam Nüfus
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
25-29	-	-	645	10,0	2.325	36,0	3.489	54,0	6.459
30-34	-	-	1.305	20,2	2.088	32,0	3.133	48,0	6.526
35-39	-	-	2.012	30,0	2.348	35,0	2.348	35,0	6.710
40-44	354	5,0	3.030	42,8	2.408	34,0	1.297	18,2	7.089
45-64	2.042	9,1	13,262	59,1	5.071	22,6	2.298	10,2	22.440
25-64	2.396	4,9	20.254	41,1	14.240	28,9	12.562	25,6	49.224

Can Fuat Gürlesel: *Age*, s.96'ya eklemeler yapılmıştır.

EK.2: 5467 SAYILI YASAYLA KURULAN 15 ÜNİVERSİTE HAKKINDA BİLGİLER

Tablo. 7: 2006 Yılında Kurulan 15 Üniversite Hakkındaki Bilgiler

Üniversite Adı	Fakülte Sayısı	Bölüm Sayısı	Y.O. Sayısı	MYO Sayısı	Öğretim Elemanı Sayısı					Öğrenci Sayısı (M.Y.O. Dahil)	Öğrenci Sayısı (M.Y.O. Hariç)
					Prof.	Doç.	Yrd.Doc	Öğretim Gör.	Diğ. Öğret. Elemanı		
NamıkKemal Üniversitesi (Tekirdağ)	4	16	1	9	39	10	90	97	71	9637	1949
Düzce Üniversitesi	4	14	2	2	20	16	98	58	210	4738	1737
Uşak Üniversitesi	4	24	1	6	4	1	50	53	28	6566	4584
Ordu Üniversitesi	5	17	1	4	6	1	31	33	28	4598	1473
Hitit Üniversitesi (Çorum)	6	11	1	3	4	6	33	73	44	3774	1274
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Burdur)	3	10	1	5	4	4	57	82	60	9403	3990
Ahi Evran Üniversitesi (Kırşehir)	4	10	3	4	3	4	46	77	59	7469	4916
Erzincan Üniversitesi	3	11	1	6	1	8	83	60	67	5163	3122
Rize Üniversitesi	5	14	1	3	2	4	44	40	84	5426	1443
Kastamonu Üniversitesi	4	14	3	2	2	0	34	92	33	7089	4311
Aksaray Üniversitesi	4	26	2	4	1	4	37	57	124	3642	1790
Amasya Üniversitesi	4	10	1	2	1	2	34	75	15	6023	3503
Giresun Üniversitesi	3	13	1	4	0	0	31	94	68	6604	2783
Bozok Üniversitesi (Yozgat)	4	24	1	2	1	3	24	45	72	4637	2393
Adıyaman Üniversitesi	3	6	1	4	1	1	13	34	22	3101	1628

EK.3: 2004-2005 YILINDA ÜNİVERSİTELERİN ÖĞRENCİ SAYILARI

Tablo.8:

ÜNİVERSİTELER	TOPLAM ÖĞRENCİ SAYISI
DEVLET ÜNİVERSİTELERİ	
GEBZE YÜKSEK TEKNOLOJİ ENSTİTÜSÜ (GEBZE)	490
İZMİR YÜKSEK TEKNOLOJİ ENSTİTÜSÜ(İZMİR)	1229
GALATASARAY ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	1935
MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	4991
HARRAN ÜNİVERSİTESİ(ŞANLIURFA)	6507
BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	8129
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ(KARS)	9071
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ (TOKAT)	9473
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ (AYDIN)	9705
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ (KAHRAMANMARAŞ)	11574
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ (GAZİANTEP)	11631
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ(KIRIKKALE)	12184
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ (ESKİŞEHİR)	12214
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ (HATAY)	12265
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ (VAN)	12467
İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ(İSTANBUL)	13447
ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ (ANKARA)	15273
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ (NİĞDE)	15440
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ (MUĞLA)	16045
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ (ANTALYA)	16071
ÇANAKKALE ON SEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ (ÇANAKKALE)	16164
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ (MALATYA)	17088
FIRAT ÜNİVERSİTESİ (ELAZIĞ)	17366
Z KARAEMLAS ÜNİVERSİTESİ (ZONGULDAK)	17373
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ (DENİZLİ)	17475
DİCLE ÜNİVERSİTESİ (DİYARBAKIR)	17654
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	18454
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ (BOLU)	18648
MERSİN ÜNİVERSİTESİ(İÇEL)	18667
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ(MANİSA)	20199
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ (BALIKESİR)	21254
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ (ESKİŞEHİR)	21354
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ (SİVAS)	21631
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ(KÜTAHYA)	22557
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ (AFYON)	22963
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ (ANKARA)	25411
ERCİYES ÜNİVERSİTESİ (KAYSERİ)	26282
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ (SAKARYA)	27285
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ (SAMSUN)	27599
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ (ADANA)	28195
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ (EDİRNE)	28821
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ (ISPARTA)	34369
ANKARA ÜNİVERSİTESİ (ANKARA)	34481
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ(İZMİR)	34700
EGE ÜNİVERSİTESİ (İZMİR)	35756
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ (ERZURUM)	36347
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ (BURSA)	38749
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ (KOCAELİ)	39750
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	40727
MARMARA ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	42980
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	50383
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ (KONYA)	61282
GAZİ ÜNİVERSİTESİ (ANKARA)	61557
TOPLAM	1163662

Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi

VAKIF ÜNİVERSİTELERİ

TOBB EKONOMİ VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ	270
UFUK ÜNİVERSİTESİ (ANKARA)	335
OKAN ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	418
YAŞAR ÜNİVERSİTESİ (İZMİR)	557
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ (TARSUS)	926
IŞIK ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	1701
DOĞUŞ ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	1749
HALIÇ ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	1867
SABANCI ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	2016
ATILIM ÜNİVERSİTESİ (ANKARA)	2196
İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	2655
KOÇ ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	2681
KADİR HAS ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	2695
FATİH ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	2774
ÇANKAYA ÜNİVERSİTESİ (ANKARA)	3257
İZMİR EKONOMİ ÜNİVERSİTESİ (İZMİR)	3301
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	3668
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	4267
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	4455
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	5319
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ (ANKARA)	6510
İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	6870
BİLKENT ÜNİVERSİTESİ (ANKARA)	9878
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	11429
TOPLAM	81794

4702 SAYILI KANUN İLE KURULAN MESLEK YÜKSEKOKULLARI

MERSİN İLAĞA EĞİTİM VE KÜLTÜR VAKFI	127
ANADOLU EĞİTİM VE KÜLTÜR VAKFI	1821
TOPLAM	1948

GENEL TOPLAM	1247404
---------------------	----------------

AOF	695591
------------	---------------

GENEL TOPLAM (DEVLET VE VAKIF ÜNİVERSİTELERİ)	1942995
--	----------------

EK.4: TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTELERİN TEKNOPARK GİRİŞİMLERİNİN GELİŞMİŞLİK AŞAMALARI

Tablo.9:

No.	Bölge Adı	Üniversite Adı	Resmi Gazetede İlan Tarihi	Açıklamalar
1	ODTÜ Teknokent Teknoloji Geliştirme Bölgesi	ODTÜ	26.6.2001 tarih ve 4691 sayılı kanunun geçici maddesi ¹⁴² uyarınca	(1)
2	TÜBİTAK Marmara Araştırma Merkezi Teknoparkı	Marmara Üniversitesi	26.6.2001 tarih ve 4691 sayılı kanunun geçici maddesi uyarınca	(1)
3	İzmir Teknoloji Geliştirme Bölgesi	İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	12.11.2002 – 24934	
4	Ankara Teknoloji Geliştirme Bölgesi	Bilkent Üniversitesi	12.11.2002 – 24934	
5	Gebze Organize Sanayi Bölgesi (GOSB) Teknoloji Geliştirme Bölgesi	Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü	12.11.2002 – 24934	
6	İTÜ Arı Teknokent Teknoloji Geliştirme Bölgesi	İTÜ	10.01.2003 – 24989	
7	Hacettepe Üniversitesi Teknoloji Geliştirme Bölgesi	Hacettepe Üniversitesi	10.01.2003 – 24989	
8	Kocaeli Üniversitesi Teknoloji Geliştirme Bölgesi	Kocaeli Üniversitesi	10.04.2003 – 20575	
9	Eskişehir Teknoloji Geliştirme Bölgesi	Anadolu ve Osmangazi Üniversiteleri	10.04.2003 – 20575	
10	Yıldız Teknik Üniversitesi Teknoloji Geliştirme Bölgesi	Yıldız Teknik Üniversitesi	10.04.2003 – 20575	
11	İstanbul Üniversitesi Teknoloji Geliştirme Bölgesi	İstanbul Üniversitesi	08.08.2003 – 25193	
12	Selçuk Üniversitesi Teknoloji Geliştirme Bölgesi	Selçuk Üniversitesi	08.08.2003 – 25193	
13	Batı Akdeniz Teknokenti Teknoloji Geliştirme Bölgesi	Akdeniz Üniversitesi	30.04.2004 – 25448	
14	Erciyes Üniversitesi Teknoloji Geliştirme Bölgesi	Erciyes Üniversitesi	30.04.2004 – 25448	
15	Trabzon Teknoloji Geliştirme Bölgesi	Karadeniz Teknik Üniversitesi	30.04.2004 – 25448	
16	Çukurova Teknoloji Geliştirme Bölgesi	Çukurova Üniversitesi	17.07.2004 – 25525	
17	Erzurum Ata	Atatürk Üniversitesi	05.03.2005 – 25746	

¹⁴² GEÇİCİ MADDE 1.- Bu Kanunun yürürlüğe girdiği tarihten önce kuruluşu Bakanlıkça onaylanmış teknoparklar, bu Kanun hükümlerine uymak kaydıyla, bu Kanunun yürürlüğe girmesiyle Bölge olarak kabul edilir ve Kanunun sağladığı tüm muafiyet ve desteklerden istifade ederler.

Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi

	Teknokent Teknoloji Geliştirme Bölgesi			
18	Mersin Teknoloji Geliştirme Bölgesi	Mersin Üniversitesi	18.06.2005 – 25849	
19	Göller Bölgesi Teknoloji Geliştirme Bölgesi (Isparta)	Süleyman Demirel Üniversitesi	08.09.2005 – 25930	
20	Ulutek Teknoloji Geliştirme Bölgesi	Uludağ Üniversitesi	08.09.2005 – 25930	
21	Gaziantep Üniversitesi Teknoloji Geliştirme Bölgesi	Gaziantep Üniversitesi		(2)
22	Ankara Üniversitesi Teknoloji Geliştirme Bölgesi	Ankara Üniversitesi		(2)

Acıklamalar:

(1): 1992 yılında kurulmuş ve faaliyetlerine başlamış olup, 26.6.2001 tarih ve 4691 sayılı Kanunun yürürlüğe girmesiyle bölge olarak kabul edilmiş ve Kanunun sağladığı tüm muafiyet ve desteklerden istifade eder hale gelmiştir.

(2): Kuruluşu Bakanlıkça onaylanmış, resmi olarak ilan edilmek üzere Resmi Gazetede yayımlanması beklenmektedir.

EK.5: 2004 YILI KESİN HESABINA GÖRE ÖRGÜN ÖĞRETİMDE ÖĞRETİM ALANLARINA GÖRE ÖĞRENCİ BAŞINA CARİ HARCAMALAR VE ÖĞRENCİLERİN ÖDEDİKLERİ HARÇLARIN KARŞILAŞTIRMALARI

Tablo.10: (1000 TL)

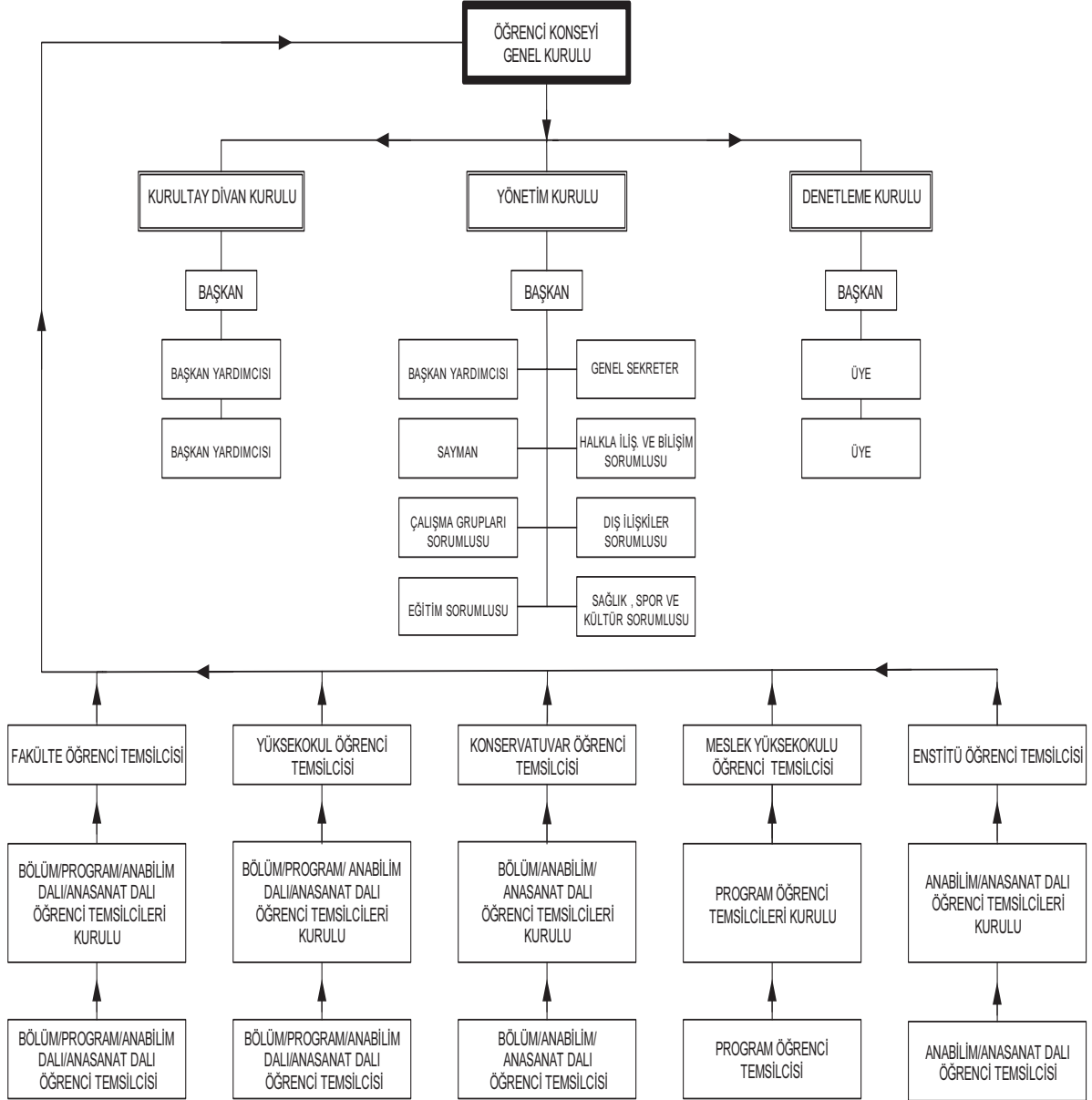
GURUP	FAKÜLTE VE PROGRAMIN ADI	2004 MALİ YILI BÜTÇESİNE GÖRE ORT.CARİ HİZ.MALİYETİ	2004 YILI ÖĞRENCİ CARİ HİZMET MALİYETLERİ (KESİN HESAP)	ÖĞRENCİ KATKI PAYI MİKTARI	KESİN HESABA GÖRE ÖGR.KATKI PAYI ORANI (%)	İKİNCİ ÖĞRETİM ÜCRETİ (KESİN HESABA GÖRE)
I	TIP(*)	26.513.000	26.734.475	375.000	1,40	
II	DIS HEKİMLİĞİ, ECZACILIK	7.564.000	7.432.560	315.000	4,24	
III	VETERİNER	6.637.000	6.696.701	245.000	3,66	3.348.351
IV	TIBBİ BİYOLOJİK BİL.PROG.	3.693.000	1.730.436	180.000	10,40	865.218
V	TEKNİK EĞİTİM	2.061.000	2.215.880	180.000	8,12	1.107.940
VI	İTÜ İŞLETME FAKÜLTESİ MÜH.	6.080.000	4.962.928	255.000	5,14	2.481.464
VII	MÜHENDİSLİK MİMARLIK	4.115.000	3.666.941	245.000	6,68	1.833.471
VIII	GEMİ İNS.,DENİZ BİL., SU ÜRÜNLERİ, DENİZCİLİK VE GÜZEL SANATLAR	4.488.000	4.137.305	200.000	4,83	2.068.653
IX	FEN-EDEBİYAT Fen Programı	3.038.500	3.144.673	180.000	5,72	1.572.337
X	HUKUK, İKTİSAT, İŞLETME, SİYASAL BİLGİLER, İKTİSADİ VE İDARİ BİLİMLER	2.121.400	2.009.948	200.000	9,95	1.004.974
XI	DİL TARİH VE COĞRAFYA, İLAHİYAT, EĞİTİM, MESLEKİ EĞİTİM, SAĞLIK EĞİTİM, ENDÜST. SANAT.EGT., TIC.TUR.EGT., MESLEKİ YAY.EGT., EĞİTİM BİL., EDEBİYAT	2.244.200	2.418.384	180.000	7,44	1.209.192
XII	FEN-EDEBİYAT (Edebiyat Sos Prog)	1.521.667	1.616.736	180.000	11,13	808.368
XIV	DEVLET KONSERVATUVARI	9.900.000	9.336.339	375.000	4,02	
XV	SİVİL HAVACILIK YÜKSEKOKULU	8.135.000	7.600.124	300.000	3,95	
XVI	MESLEKİ TEKNOLOJİ Y.O.	3.223.000	3.616.609	145.000	4,01	1.808.305
XVII	YÜKSEKOKULLAR	3.427.500	2.570.917	120.000	4,67	1.285.459
XVIII	ENGELLİLER ENTEGRE Y.O.	10.169.000	8.155.073	120.000	1,47	
XIX	MESLEK YÜKSEK OKULLARI	1.499.727	1.925.742	120.000	6,23	962.871
XX	DENİZ İSL.VE YÖN.Y.O.	1.889.000	1.951.659	120.000	6,15	975.830
XXI	Yaban. Dil Destek Bir. Yaban. Dil Hazır.Sını. Yaban.Dil Haz. Okulu	Kazandığı Fakültenin, Yüksekokulun ve Bölümün Katkı Payını Öder		Kazandığı Fakültenin, Yüksekokulun ve Bölümün Katkı Payını Öder		

* Tıp Fakülteleri Cari Hizmet Maliyetleri hesaplanırken, Sağlık Uygulama, Araştırma Merkezleri ve Hastanelerin sermaye giderleri dışında yer alan ödenekleri de dikkate alınarak hesaplandığından Tıp Fakültesi maliyetleri yüksek çıkmaktadır.

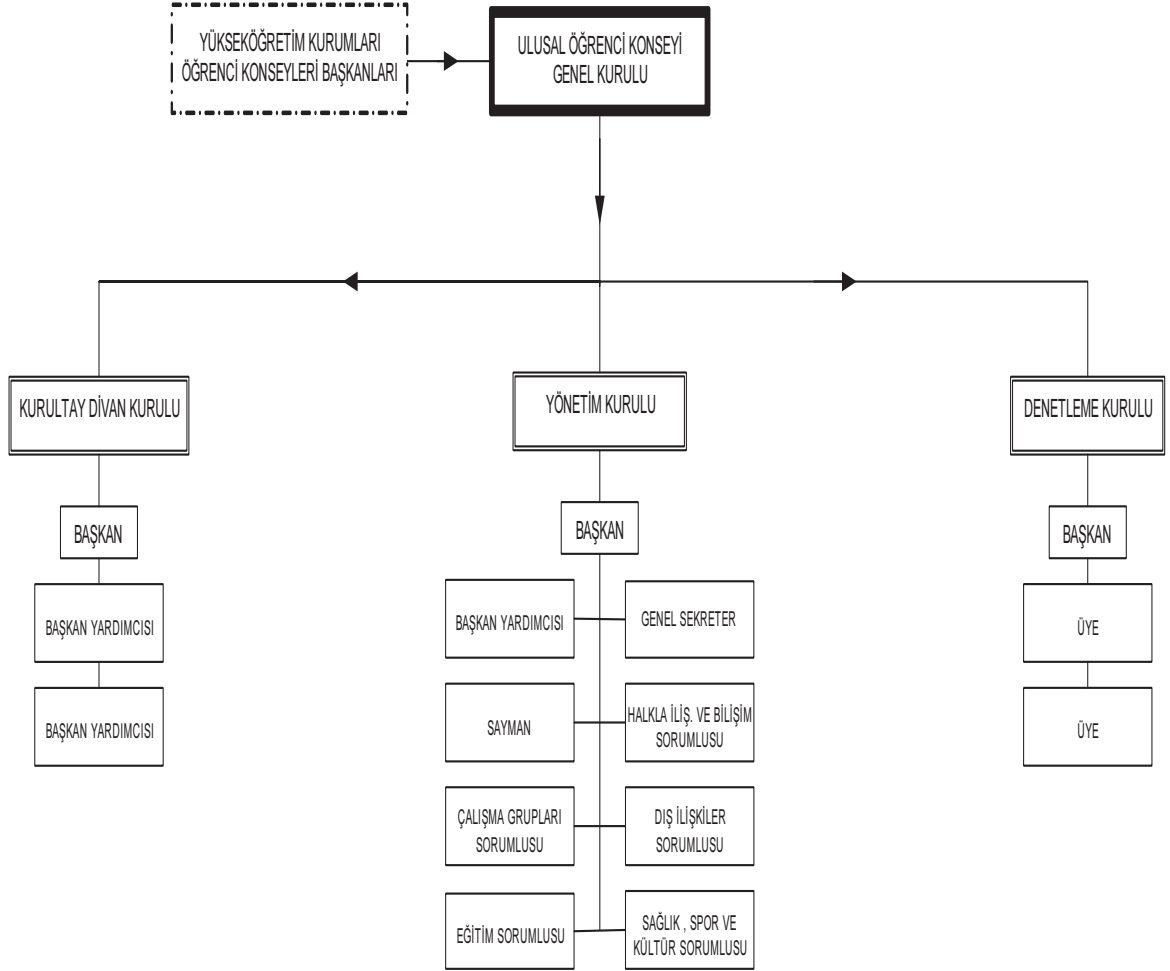
EK.6: ÖĞRENCİ KONSEYLERİNİN ÖRGÜTLENME ŞEMASI

(EK- 1)

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMU ÖĞRENCİ KONSEYİ YAPILANMA ŞEMASI



TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI ULUSAL ÖĞRENCİ KONSEYİ YAPILANMA ŞEMASI



EK.7: ÖĞRETİM YILI VE OKUL GRUBUNA GÖRE OKULLAŞMA ORANLARI

Tablo.11 (%)

Eğitim Düzeyi	1999-00		2000-01		2001-02		2002-03		2003-04	
	Brüt	Net	Brüt	Net	Brüt	Net	Brüt	Net	Brüt	Net
İlköğretim (Toplam)	94,30	90,45	96,18	90,80	96,63	89,79	96,40	90,91	98,17	91,95
Erkek	99,89	95,15	99,95	93,62	100,04	92,37	99,48	93,20	100,49	93,57
Kadın	88,45	85,53	92,15	87,78	93,00	87,04	93,11	88,47	95,67	90,21
Ortaöğretim (Toplam)	57,00	39,12	55,96	40,09	60,90	43,16	76,70	43,70	84,04	46,47
Erkek	65,21	42,81	63,44	43,87	68,64	47,29	89,02	48,07	95,98	50,24
Kadın	48,42	35,27	47,97	36,06	52,67	38,77	63,49	39,01	71,19	42,41
Yükseköğretim (Toplam)	21,05	11,62	20,77	11,49	21,32	11,49	24,04	12,99	24,08	13,09
Erkek	24,55	12,68	23,87	12,26	24,13	12,58	27,55	13,98	27,49	14,18
Kadın	17,42	10,52	17,53	10,61	18,17	11,07	20,37	11,96	20,48	11,95

Kaynak: Türkiye İstatistik Yılı, 2004, s.103. Hesaplarda yıl ortası nüfusları kullanılmıştır.

Brüt Okullaşma Oranı: İlgili öğretim türündeki tüm öğrencilerin, o eğitim türünün tekabül ettiği yaş grubundaki nüfusa bölünmesiyle elde edilmektedir.

Net Okullaşma Oranı: İlgili öğretim türünün tekabül ettiği yaş grubundaki öğrenci sayısının, o eğitim türünün tekabül ettiği yaş grubundaki nüfusa bölünmesiyle elde edilmektedir.

EK.8: YILLARA GÖRE ORTA ÖĞRETİM KADEMESİNDEKİ ÖĞRENCİ SAYILARI

Tablo. 12:

Yıl	Genel Lise	Meslek Lisesi	Toplam	Meslek Lis. Oranı (%)
1923-1924	1.241	2.558	3.799	67
1943-1944	37.259	11.030	48.298	23
1963-1964	127.968	50.318	178.286	28
1983-1984	537.617	364.176	901.793	40
2000-2001	1.506.379	938.028	2.444.407	38
2001-2002	1.908.493	947.358	2.855.851	33
2002-2003	2.053.735	981.224	3.034.959	32
2003-2004	1.963.998	1.050.394	3.014.392	35
2004-2005	1.937.055	1.102.394	3.039.449	36
2005-2006	2.079.938	966.347	3.046.285	32

EK.9 :2003-2004 ÖĞRETİM YILINDA OKUL TÜRLERİNE GÖRE MEZUN OLAN ÖĞRENCİ SAYILARI

Tablo.13:

Okul Türü	Mezun Öğrenci Sayısı
Ortaöğretim Toplamı	683.019
Liseler Toplamı	452.379
Genel Liseler	343.171
Anadolu Lisesi	69.339
Fen Lisesi	3.469
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	1.447
Anadolu Öğretmen Lisesi	9.174
Özel Genel Lise	25.239
Mesleki ve Teknik Liseler	230.640
Erkek Teknik Öğretim	101.839
Kız Teknik Öğretim	46.921
Ticaret ve Turizm Öğretimi	62.083
Din Öğretimi	11.731
Özel Eğitim	361
Sağlık Meslek Lisesi	7.533
Özel Mesleki ve Teknik Liseler	172

EK.10: TÜRKİYE'NİN ÖĞRETİM KALİTESİ KONUSUNDA ULUSLARARASI KARŞILAŞTIRMALAR

Türkiye'de eğitimin kalitesinin uluslararası karşılaştırmalardaki yerinin saptanmasında yararlanılabilecek üç ayrı araştırma verisi bulunmaktadır. Bunlar: TIMSS, PIRLS ve PISA sonuçlarıdır.

Uluslararası ölçme-değerlendirmeler yapan bir kuruluş tarafından gerçekleştirilen TIMSS (Third International Mathematics and Science Study - Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Başarısını Belirleme Programı), fen ve matematik alanında, dört yılda bir yinelenen uluslararası bir düzey belirleme sınavıdır. Üçüncüsü 1999 yılında yapılan sınava, aralarında Türkiye'nin de yer aldığı 38 ülke katılmıştır. Sınav ülkemizde, 2.204 okulun 8. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. TIMSS raporuna göre, Türkiye 38 ülke arasında; Fende 33. Matematikte 31. sırada yer almış, Fende İran, Ürdün ve Endonezya'dan, Matematikte Tunus'tan sonra gelmektedir¹⁴³.

Aynı kapsamda ikinci çalışma, Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşunun, Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) çerçevesinde, 35 ülkede ilköğretim 4.sınıf öğrencileri arasında yaptığı "Okuma Becerileri Araştırması"dır. Araştırmaya Türkiye'den 62 ilden 154 ilköğretim okulundan toplam 5,390 öğrenci katılmıştır. PIRLS sonuçlarına göre; Türkiye 35 ülke arasında 28.sırada, uluslararası ortalamanın altındadır¹⁴⁴.

En kapsamlı uluslararası değerlendirme projesi olan PISA, OECD ülkelerindeki 15 yaş grubu öğrencilerin zorunlu eğitimin sonunda yeterince yaşama hazırlanıp hazırlanmadıklarını, matematik, fen ve okur-yazarlık düzeylerini ve problem çözme becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir¹⁴⁵.

türkiye'nin de yer aldığı PISA-2003'ün yaptığı değerlendirme 4 ana alanı kapsamaktadır. Bunlar: Matematik, Fen, Okuma, Problem Çözme alanlarıdır.

PISA sonuçlarına göre;

- Türkiye Matematikten, 423 ortalama ile 30 OECD ülkesi arasında 29., değerlendirmeye katılan 41 ülke arasında 33.sırada yer almıştır.
- Türkiye'nin okuma alanındaki ortalaması 441'dir. Türkiye bu ortalama ile OECD ülkeleri arasında 28, 41 ülke arasında 34.sırada yer almaktadır.
- Fen ve problem çözme bölümlerinde Türkiye, OECD ülkeleri arasında sondan ikinci, 41 ülke arasında 36.sırada yer almaktadır ve ortalaması 434' tür.
- Türkiye, PISA 2003'ün dört araştırma alanının başarı dilimlerindeki yeri açısından da düşündürücü bir konumdadır. Matematik düzeyi ile ilgili bazı sonuçlar şöyledir:
- Türkiye'de öğrencilerin %2.4'ü 6. düzeyde. Bu oran OECD ülkeleri için %4'dür.
- OECD ülkeleri arasında öğrencilerin % 8'i 1. düzeyde yer alırken, Türkiye'de bu oran % 25. 1.düzeğin altında kalan öğrenci oranı OECD ülkeleri için % 11 iken, Türkiye'de bu oran % 28'dir.

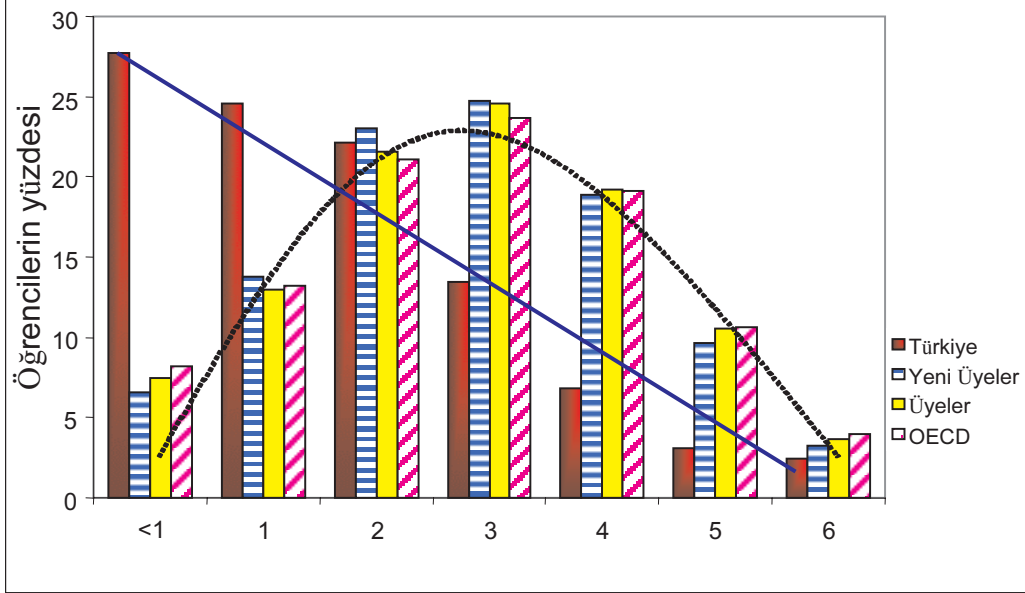
Şekil 1'de, AB ve OECD üyeleri ile Türkiye'nin, Matematik için 6 öğrenme düzeyinde öğrenci performansının dağılımı gösterilmiştir. 1.düzeğin, en alt düzeyde matematik bilgisi

¹⁴³ *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2002)*

¹⁴⁴ *Radikal, 11 Ağustos 2003,*

¹⁴⁵ *MEB PISA Raporu*

performansın, 6.düzye ise en üst performansın ölçüsüdür. Öteki ülkelerde bu düzeyler açısından normal bir dağılım olmasına karşılık yalnız Türkiye için farklı bir dağılım söz konusudur. Bu dağılımın ortaya çıkardığı önemli gerçek, okullarımızın, çok az öğrenciyi iyi eğitirken öğrencilerin çoğunluğunu iyi eğitemediğidir. Araştırmada yer alan öteki ülkelerin hiç birinde bulunmayan bu durum, eğitim sistemimizin çarpıklığı açısından üzerinde durulması gereken bir göstergedir.



Şekil 1.: PISA 2003, Matematik, 6'lı öğrenme yeterliği ölçüğü üzerinden öğrenci performansı¹⁴⁶

Sonuç olarak tüm bu veriler, ortaöğretim sisteminde niteliğin çok düşük olduğunu göstermektedir. Bunun sorumlusu elbette yükseköğretime yerleştirme sınavı değil, eğitimi bu sınava göre biçimlendirenlerdir.

¹⁴⁶ PISA 2003, Projesi Ulusal Ön Rapor, MEB, 2004, Andrew Vorkink, Türkiye Eğitim Sektörü Konferansı, 17 Mart 2006, Ankara

EK.11: YÜKSEKÖĞRETİME BAŞVURAN VE YERLEŞTİRİLEN ADAY SAYILARININ GELİŞİMİ

Tablo.14:

Yıllar	Başvuran	Yerleşen			Toplam	Yerleşme oranı (%)	
		Örgün öğretim		Açıköğretim		Örgün Öğretim	Toplam
		Lisans	Önlisans				
1980	466.963			-	41.574	08.9	08.9
1985	480.633	67.915	28.515	60.000	156.065	20.0	32.4
1990	892.975	78.707	34.158	83.388	196.253	12.7	21.9
1995	1.265.103	139.744	76.606	167.628	383.974	17.1	30.4
2000	1.414.872	160.247	117.873	161.908	414.647	19.6	29.3
2005	1.851.618	198.509	180.221	229.264	607.994	20.5	32.8

Kaynak: ÖSYM

EK.12: 2005 YILINDA ÖSYS'YE BAŞVURANLARIN KAÇINCI BAŞVURUSU OLDUĞU

Tablo.15:

ÖSYS'ye kaçınıcı kez başvurduğu	Aday sayısı	Yüzde	Yığılmalı yüzde
1.	728.343	39.34	39.34
2.	533.148	28.79	68.13
3.	257.923	13.93	82.06
4.	147.838	7.98	90.04
5	83.997	4.54	94.58
6	46.044	2.49	97.07
7	24.047	1.30	98.36
8	12.565	0.68	99.04
9	7.291	0.39	99.44
10 ve daha fazla	10.422	0.56	100.00
Toplam	1.851.618	-	-

**EK.13: ÖSYS-2005'DE LİSE VE MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN
YÜKSEK ÖĞRETİME YERLEŞTİRİLME BİLGİLERİ**

Tablo.16

Okul Türü	Başvuran	Yerleşen				Toplam
		Lisans	Önlisans	Örgün eğitim toplam	Açıköğretim	
Genel lise	1.359.563	188.929	70.528	259.457	153.686	413143
Meslek lisesi	495.055	9.564	109.693	119.259	75.578	194.837
Toplam	1.851.619	198.509	180.221	378.732	229.264	607.994

Kaynak: ÖSYM

EK.14:2005-ÖSYS'YE BAŞVURU DURUMLARINA GÖRE YERLEŞME ORANLARI

Tablo.17: 2005, Öğrenim durumuna göre yerleşme oranları

(a) Genel liseler

Mezun durumu	Başvuran	Lisans	%	Önlisans	%	AÖ	%
Son sınıf	510620	67642	13,25	19112	3,74	27790	5,44
Mezun yerleşmemiş	649734	111672	17,19	63552	9,78	116404	17,92
Mezun Yükseköğretimi bitirmiş	35169	952	2,71	554	1,58	8424	23,95
Daha önce yerleşmiş	164169	8911	5,43	9360	5,70	31653	19,28

(b) Meslek Liseleri

Mezun durumu	Başvuran	Lisans	%	Önlisans	%	AÖ	%
Son Sınıf Düzeyinde	176881	2271	1,28	80231	45,36	7804	4,41
Mezun Yerleşmemiş	171483	6103	3,56	32473	18,94	38923	22,70
Mezun Yükseköğretimi bitirmiş	26988	403	1,49	751	2,78	8721	32,31
Daha Önce Yerleşmiş	96652	1167	1,21	11191	11,58	24860	25,72

EK.15: YILLARA GÖRE ÖZEL DERSHANELERİN VE ÖĞRENCİLERİNİN SAYISAL GELİŞİMİ

Tablo.18:

Yıl	Kurum sayısı	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı
1975 - 1976	157	45.582	1.384
1980 - 1981	174	101.703	3.826
1990 - 1991	762	188.407	8.723
1995 - 1996	1292	334.27	10.941
2000 - 2001	2.002	588.637	20.112
2005 - 2006	3.620	940.928	51.692

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Özel Dershaneler Birliği

EK.16: 2005 YILI SONU İTİBARI İLE VAKIF ÜNİVERSİTELERİ VE AÇIKÖĞRETİM FAKÜLTESİ HARİÇ ÖĞRENCİLERİN MEKANSAL DAĞILIMLARI

Tablo.19

ÜNİVERSİTELERİN YERİ	ÖNLİSANS	LİSANS	LİSANSÜSTÜ			GENEL TOPLAM
			Yük. Lisans	Doktora Tıp.Uz.	Toplam	
ANKARA	21.058	115664	19497	8397	27894	164.616
İSTANBUL	18.801	121518	19480	6707	26187	166.506
İZMİR	19.118	52567	6029	2752	8781	80.466
3 İL TOPLAMI	58.977	289749	45006	17856	62862	411.588
DİĞER İLLER	310.337	504599	39231	8518	47749	862.685
GENEL TOPLAM	369.314	794348	84237	26374	110611	1.274.273

EK.17: YÜKSEKÖĞRETİM İÇİNDE UZAKTAN ÖĞRETİMİN PAYI KONUSUNDA ULUSLARARASI KARŞILAŞTIRMA

Tablo.20

ÜLKELER	Yükseköğretime Kayıtlar 1996	Uzaktan Öğretime Kayıtlar 1996	Uzaktan Öğretim Kayıtlarının %'si 1996
Güney Afrika	617,897	225,000*	36
Madagaskar	26,715	7,864	29
Tanzanya	12,776	2,836	22
Swaziland	5,658	450	7
Zimbabve	46,673	3,473	7
Zambia	10,489	621	6
Fransa	2,091,688	233,000**	11
İspanya	1,591,863	104,429	7
ABD	14,261,778	1,000,000	7
Meksika	1,532,846	103,913	7
Birleşik Krallık	1,820,849	110,477	6
Hollanda	491,748	25,051	5
Almanya	2,144,169	55,000*	3
Thayland	1,220,481	456,313	37
Sri Lanka	63,660	20,601	32
Çin	5,826,636	1,422,900	24
Güney Kore	2,541,659	482,915	19
Endonezya	2,303,469	414,061	18

Kaynak: UNESCO Statistical Yearbook: 1998 (1, 2'nci kolonlar)

** William Saint'in kaba Tahminleri (Rough estimate based on several different source).*

*** Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Haziran.1999*

William Saint "Tertiary Distance Education and Technology in Sub-Sahara Africa"

The World Bank, Sept. 1999

EK.18:AÇIKÖĞRETİMİN ÖĞRENCİ VE MEZUN SAYILARINDAKİ GELİŞMELER

Tablo.21:Açıköğretim Fakültesinin Öğrenci ve Mezun Sayılarındaki Gelişmeler.

Yıllar	Ön Lisans Kayıt	Lisans Kayıt	Toplam Kayıt	Ön Lisans Öğrencisi	Lisans Öğrencisi	Toplam Öğrenci	Mezun ÖnLisans	Mezun Lisans	Toplam Mezun
1982-1983		29.445	29.445		29.445	29.445			0
1983-1984		19.078	19.078		45.378	45.378	19		19
1984-1985		31.048	31.048		64.141	64.141	131		131
1985-1986	46.770	38.727	85.497	46.770	97.313	144.083	83	4.658	4.741
1986-1987	83.852	40.545	124.397	130.311	106.000	236.311	38.006	6.172	44.178
1987-1988	789	55.579	56.368	93.517	134.538	228.055	81.100	5.662	86.762
1988-1989		64.645	64.645	11.953	176.413	188.366	843	5.438	6.281
1989-1990	10.367	69.497	79.864	21.404	230.104	251.508	6.300	8.406	14.706
1990-1991	2.423	121.246	123.669	17.961	316.678	334.639	8.701	18.399	27.100
1991-1992		67.116	67.116	8.703	316.220	324.923	4.786	18.389	23.175
1992-1993	43.597	66.331	109.928	48.024	318.553	366.577	3.046	11.853	14.899
1993-1994	72.508	125.592	198.100	111.099	377.692	488.791	5.958	14.796	20.754
1994-1995	52.291	66.941	119.232	132.463	314.662	447.125	15.101	15.603	30.704
1995-1996	50.517	59.564	110.081	143.180	287.601	430.781	17.758	13.262	31.020
1996-1997	56.693	73.832	130.525	154.936	278.036	432.972	24.393	13.111	37.504
1997-1998	56.395	90.535	146.930	191.635	317.859	509.494	30.278	16.448	46.726
1998-1999	47.339	83.268	130.607	199.178	321.187	520.365	30.856	12.444	43.300
1999-2000	32.392	107.868	140.260	165.010	341.249	506.259	31.043	13.794	44.837
2000-2001	38.423	80.858	119.281	150.246	372.918	523.164	30.282	18.730	49.012
2001-2002	46.657	92.079	138.736	140.961	383.754	524.715	30.081	28.348	58.429
2002-2003	138.954	125.822	264.776	241.784	421.339	663.123	25.077	37.455	62.532
2003-2004	138.967	139.323	278.290	278.038	446.476	724.514	26.254	42.251	68.505
2004-2005	114.258	162.837	277.095	304.120	482.463	786.583	44.904	46.733	91.637

Kaynak: Anadolu Üniversitesi AÖF'nin sağladığı veriler

**EK.19: 2005 NİSAN DÖNEMİ TUS SINAVI PUAN ORTALAMALARI,
FAKÜLTE/BÖLÜM BAZINDA FARKLILAŞMASI**

Tablo (22)

Fakülte/Bölüm Adı	TBTPORT	KBTPORT	TBT1DORT	KBTDORT	TBT2DORT	ADAY
KIRIKKALE Ü. TIP FAKÜLTESİ	55.917	56.241	63	64	0	20
İST.Ü. CERRAHPAŞA TIP FAK.(İNG)	55.847	55.778	64	62	0	69
MARMARA Ü. TIP FAK(İNG)	55.634	55.626	63	62	0	165
HACETTEPE Ü. TIP FAK.(İNG)	55.004	54.772	63	60	0	169
HACETTEPE Ü. TIP FAKÜLTESİ	54.534	54.401	62	60	0	273
BAŞKENT Ü. TIP FAKÜLTESİ	53.886	54.076	60	61	0	18
ANKARA Ü. TIP FAKÜLTESİ	53.001	52.999	59	59	0	610
MALTEPE Ü. TIP FAKÜLTESİ	52.850	52.506	58	57	0	4
MERSİN Ü. TIP FAKÜLTESİ	52.736	52.848	58	59	0	11
ABANT İZZET BAYSAL Ü.DÜZCE TIP F	52.336	52.371	58	59	0	29
İSTANBUL Ü. İSTANBUL TIP F.	52.060	52.122	57	58	0	640
EGE Ü. TIP FAKÜLTESİ	51.427	51.507	56	57	0	718
GAZİ Ü. TIP FAKÜLTESİ	51.366	51.348	57	57	0	422
İSTANBUL Ü. CERRAHPAŞA TIP F	51.287	51.237	57	57	0	685
DOKUZ EYLÜL Ü. TIP FAKÜLTESİ	51.009	51.097	56	57	0	311
CELAL BAYAR Ü. TIP FAKÜLTESİ	50.493	50.556	55	56	0	52
KOCAELİ Ü. TIP FAKÜLTESİ	50.389	50.500	54	56	0	102
ULUDAĞ Ü. TIP FAKÜLTESİ	50.335	50.270	55	55	0	635
YÜZÜNCÜ YIL Ü. TIP FAKÜLTESİ	50.251	50.049	55	55	0	24
GÜLHANE ASKERİ TIP FAK.	50.216	49.942	55	54	0	427
AKDENİZ Ü. TIP FAKÜLTESİ	49.995	49.953	54	55	0	335
ÇUKUROVA Ü. TIP FAKÜLTESİ	49.911	49.826	54	55	0	595
SÜLEYMAN DEMİREL Ü. TIP F.	49.473	49.309	54	53	0	81
OSMANGAZİ Ü. TIP FAKÜLTESİ	49.388	49.431	53	54	0	559
GAZİANTEP Ü. TIP FAKÜLTESİ	49.246	49.182	53	54	0	107
DİCLE Ü. TIP FAKÜLTESİ	48.997	48.954	53	54	0	333
SELÇUK Ü. MERAM TIP FAK.	48.387	48.475	52	54	0	363
ONDOKUZ MAYIS Ü. TIP FAK.	48.276	48.122	52	52	0	624
KARADENİZ TEKNİK Ü. TIP FAK.	48.210	48.176	52	53	0	444
TRAKYA Ü. TIP FAKÜLTESİ	48.080	48.013	52	53	0	442
HARRAN Ü. TIP FAKÜLTESİ	47.961	48.386	50	54	0	25
PAMUKKALE Ü. TIP FAKÜLTESİ	47.756	47.738	51	52	0	43
FIRAT Ü. TIP FAKÜLTESİ	47.671	47.670	51	52	0	265
ADNAN MENDERES Ü. TIP FAK.	47.628	47.907	50	53	0	20
ERCİYES Ü. TIP FAKÜLTESİ	47.531	47.484	51	52	0	591
İNÖNÜ Ü. TIP FAKÜLTESİ(İNG)	47.344	47.554	51	53	0	156
K.MARAŞ SÜTÇÜ İMAM Ü. TIP F.	47.030	46.731	51	51	0	7
CUMHURİYET Ü. TIP FAK.	46.272	46.326	49	51	0	377
ATATÜRK Ü. TIP FAKÜLTESİ	46.255	46.233	49	51	0	380
YEDİTEPE Ü. TIP FAKÜLTESİ	44.527	44.381	46	47	0	51
BİYOLOJİ/TİBBİ BİY.BL.(YURT İÇİ)	44.106	0	40	0	48	140
KİMYA BÖLÜMÜ(YURT İÇİ)	42.433	0	37	0	44	11
TIP FAKÜLTELERİ (YURT DIŞI)	41.961	41.708	43	44	0	52
VETERİNER FAKÜLTESİ (YURT İÇİ)	41.340	0	39	0	44	19
ECZACILIK FAKÜLTESİ (YURT İÇİ)	34.425	0	30	0	28	2

NOT: TBT1 (Temel Tıp Bilimleri) Testi Soru Sayısı: 100, TBT2 Testi Soru Sayısı: 100, KBT (Klinik Bilimleri) Soru Sayısı: 100

EK.20: 2005 - ÖSYS LİSANS PROGRAMLARINA YERLESTİRİLEN ADAYLARIN ÜNİVERSİTELERE VE TERCİHLERİNE GÖRE DAGILIMI

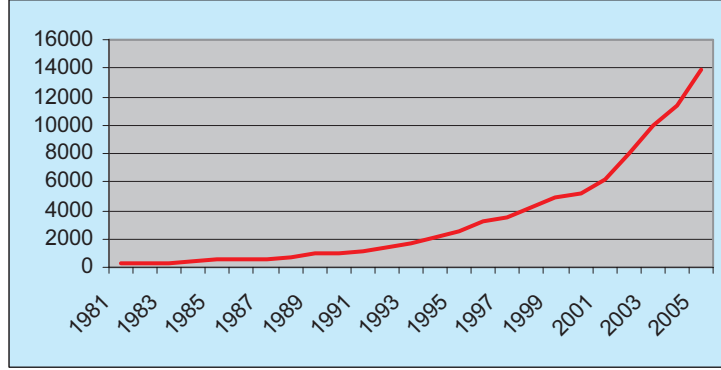
Tablo.23

	Toplam Yerlesen	1. Tercih Sayı	%	1-3. Tercih Sayı	%
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ (BOLU)	2.744	107	3,90	417	15,20
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ (AYDIN)	1.683	43	2,55	171	10,16
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ (AFYONKARAHISAR)	3.525	131	3,72	402	11,40
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ (ANTALYA)	1.885	164	8,70	415	22,02
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ (ESKİSEHİR)	3.015	344	11,41	803	26,63
ANKARA ÜNİVERSİTESİ	4.791	618	12,90	1.799	37,55
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ (ERZURUM)	6.625	322	4,86	941	14,20
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ	2.596	142	5,47	404	15,56
BOGAZIÇI ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	1.572	711	45,23	1.243	79,07
CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ (MANİSA)	2.851	82	2,88	358	12,56
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ (SİVAS)	2.942	92	3,13	333	11,32
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ	2.905	133	4,58	416	14,32
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ (ADANA)	3.780	376	9,95	981	25,95
DICLE ÜNİVERSİTESİ (DIYARBAKIR)	2.965	249	8,40	768	25,90
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ (İZMİR)	5.039	527	10,46	1.469	29,15
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ (KÜTAHYA)	3.195	58	1,82	223	6,98
EGE ÜNİVERSİTESİ (İZMİR)	4.276	391	9,14	1.081	25,28
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ (KAYSERİ)	4.048	227	5,61	674	16,65
FIRAT ÜNİVERSİTESİ (ELAZIG)	2.849	176	6,18	542	19,02
GALATASARAY ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	164	50	30,49	103	62,80
GAZİ ÜNİVERSİTESİ (ANKARA)	11.058	1.879	16,99	4.117	37,23
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	1.630	111	6,81	313	19,20
GAZİOSMANPASA ÜNİVERSİTESİ (TOKAT)	1.340	15	1,12	73	5,45
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ (ANKARA)	4.169	773	18,54	1.797	43,10
HARRAN ÜNİVERSİTESİ (SANLIURFA)	833	21	2,52	94	11,28
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ (MALATYA)	2.496	136	5,45	438	17,55
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	7.167	898	12,53	2.729	38,08
İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	2.565	270	10,53	966	37,66
İZMİR YÜKSEK TEKNOLOJİ ENSTİTÜSÜ	279	16	5,73	53	19,00
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ (KARS)	1.509	19	1,26	72	4,77
KAHRAMANMARAS SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ(KAHRAMANMARAS)	1.531	41	2,68	115	7,51
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ (TRABZON)	6.041	266	4,40	870	14,40
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ	1.763	28	1,59	159	9,02
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ(KOCAELİ)	4.274	169	3,95	690	16,14
MARMARA ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	6.277	1.230	19,60	2.861	45,58
MERSİN ÜNİVERSİTESİ(MERSİN)	2.065	147	7,12	397	19,23
MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİV.(İSTANBUL)	496	77	15,52	179	36,09
MUGLA ÜNİVERSİTESİ	2.376	149	6,27	390	16,41
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ (HATAY)	1524	94	6,17	236	15,49
NİGDE ÜNİVERSİTESİ(NİĞDE)	1.676	66	3,94	188	11,22
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ (SAMSUN)	4.450	255	5,73	801	18,00
ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİV. (ANKARA)	2.891	592	20,48	1.563	54,06
OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ (ESKİSEHİR)	2.400	48	2,00	211	8,79

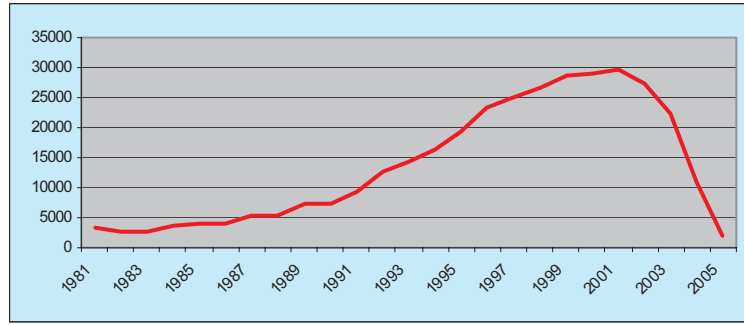
Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ (DENİZLİ)	3.460	174	5,03	522	15,09
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ	3.799	111	2,92	449	11,82
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ (KONYA)	8.584	638	7,43	2.112	24,60
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ (ISPARTA)	4.183	138	3,30	519	12,41
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ (EDİRNE)	2.193	105	4,79	275	12,54
ULUDAG ÜNİVERSİTESİ (BURSA)	4.657	306	6,57	926	19,88
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	2.811	84	2,99	586	20,85
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ (VAN)	1.799	77	4,28	241	13,40
ZONGULDAK KARAELEMAN ÜNİVERSİTESİ	2.163	63	2,91	216	9,99
GÜLHANE ASKERİ TIP AKADEMİSİ (ANKARA)	156	94	60,26	115	73,72
GEBZE YÜKSEK TEKNOLOJİ ENSTİTÜSÜ	155	14	9,03	32	20,65
ATILIM ÜNİVERSİTESİ (ANKARA)	767	37	4,82	173	22,56
BAHÇESEHİR ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	879	128	14,56	392	44,60
BASKENT ÜNİVERSİTESİ (ANKARA)	1.704	218	12,79	601	35,27
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	414	43	10,39	140	33,82
BILKENT ÜNİVERSİTESİ (ANKARA)	2.442	698	28,58	1.459	59,75
ÇAG ÜNİVERSİTESİ (MERSİN)	368	38	10,33	127	34,51
ÇANKAYA ÜNİVERSİTESİ (ANKARA)	735	59	8,03	221	30,07
DOGUS ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	425	118	27,76	197	46,35
FATİH ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	1.089	177	16,25	501	46,01
HALIÇ ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	612	57	9,31	191	31,21
ISIK ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	525	63	12,00	171	32,57
İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ	1.820	377	20,71	922	50,66
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ	981	133	13,56	399	40,67
KADIR HAS ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	615	74	12,03	233	37,89
KOÇ ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	699	144	20,60	404	57,80
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	718	89	12,40	256	35,65
SABANCI ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	650	176	27,08	429	66,00
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	2.406	398	16,54	1.049	43,60
İZMİR EKONOMİ ÜNİVERSİTESİ	1.019	192	18,84	492	48,28
İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ	657	99	15,07	255	38,81
UFUK ÜNİVERSİTESİ (ANKARA)	118	4	3,39	31	26,27
YASAR ÜNİVERSİTESİ (İZMİR)	110	6	5,45	33	30,00
OKAN ÜNİVERSİTESİ (İSTANBUL)	455	18	3,96	90	19,78
TOBB EKONOMİ VE TEKNOLOJİ ÜNİV.(ANKARA)	440	56	12,73	209	47,50

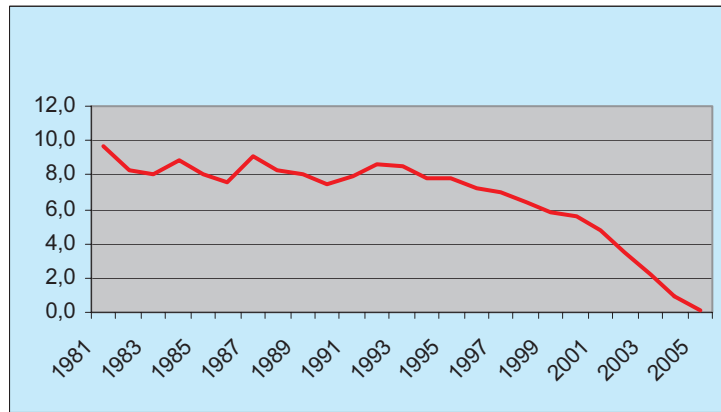
EK.21: TÜRKİYE KÖKENLİ BİLİMSEL YAYIN VE ATIF SAYILARINDAKİ GELİŞMELER



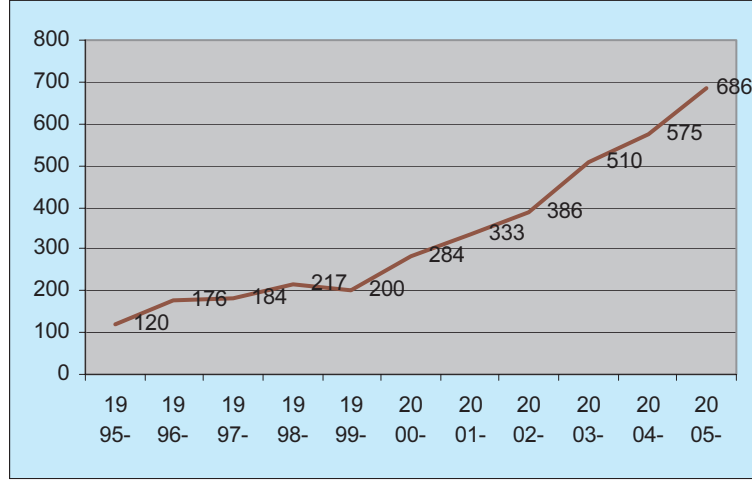
Şekil.1 Yıllara Göre Toplam Dış Yayınlar



Şekil.2: Yıllara Göre Toplam Dış Yayınlar Yapılan Toplam Atıflardaki Gelişmeler

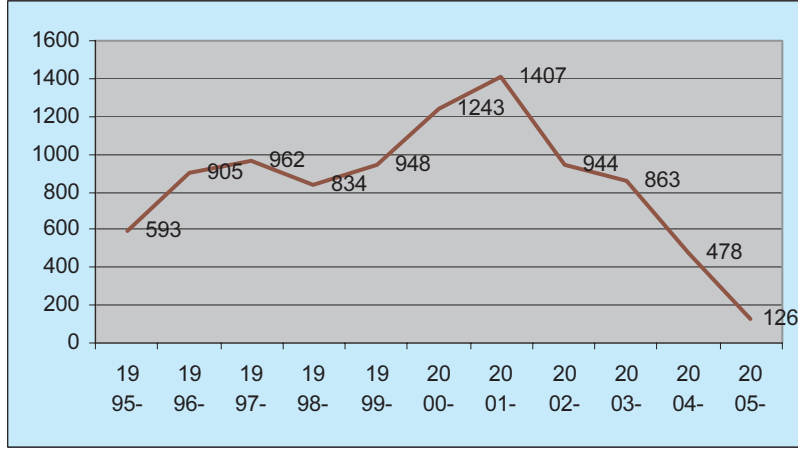


Şekil.3: Yıllara Göre Toplam Dış Yayınlar Yapılan Toplam Atıflardaki Gelişmeler

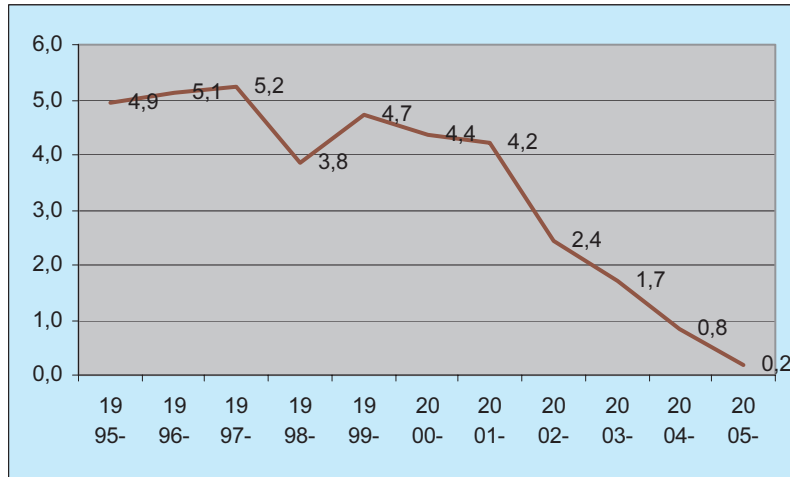


SSCI

Şekil.4: Yıllara Göre Sosyal Bilim Yayınlarının Sayısındaki Gelişmeler

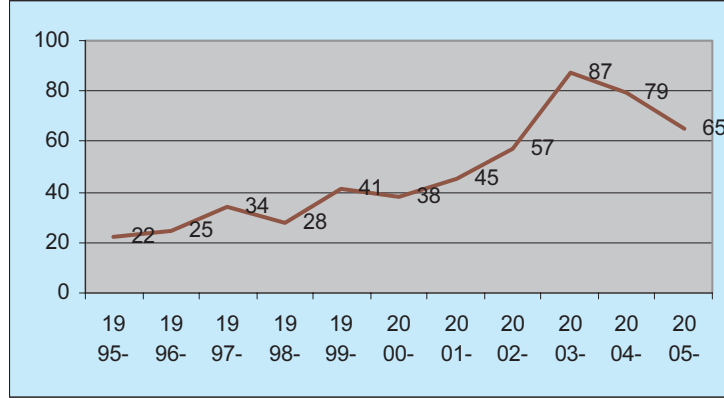


Şekil.5: Yıllara Göre Sosyal Bilim Yayınlarına Yapılan Atıflardaki Gelişmeler.

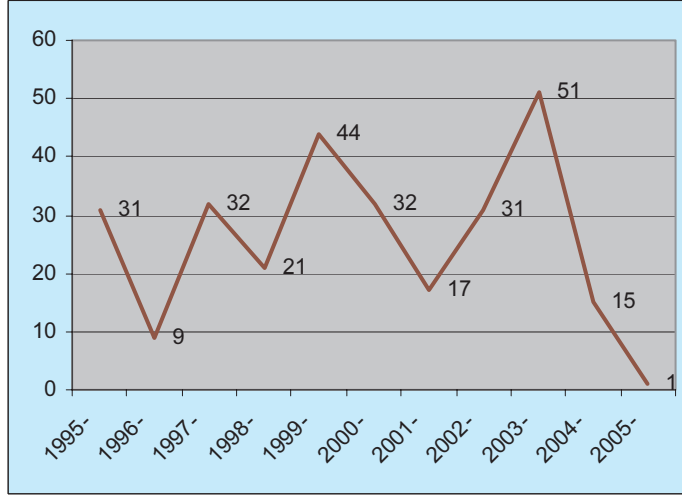


Şekil.6 Yıllara Göre Sosyal Bilim Yayınları Başına Yapılan Atıftaki Gelişmeler

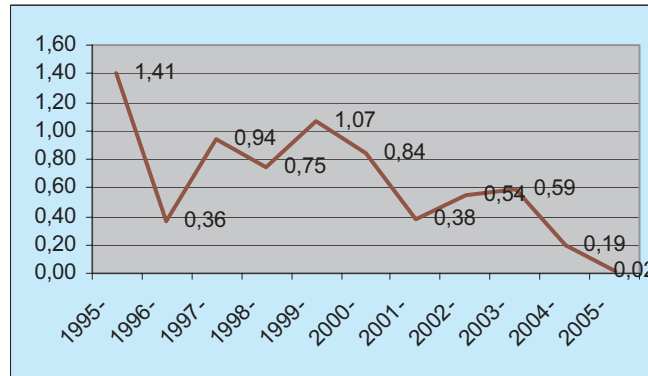
A&HCI



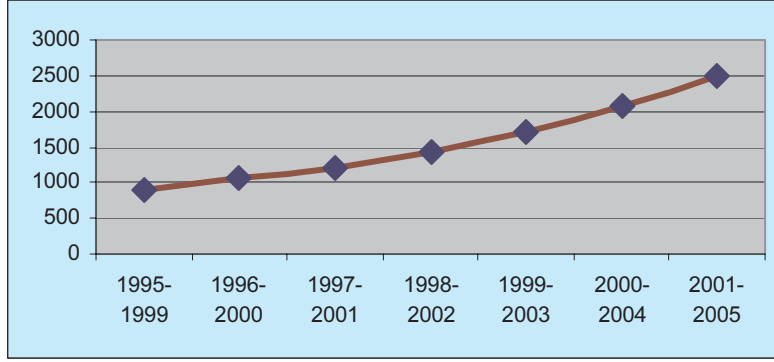
Şekil.7. Yıllara Göre Sanat ve Beşeri Bilimler Alanındaki Yayın Sayılarındaki Gelişmeler



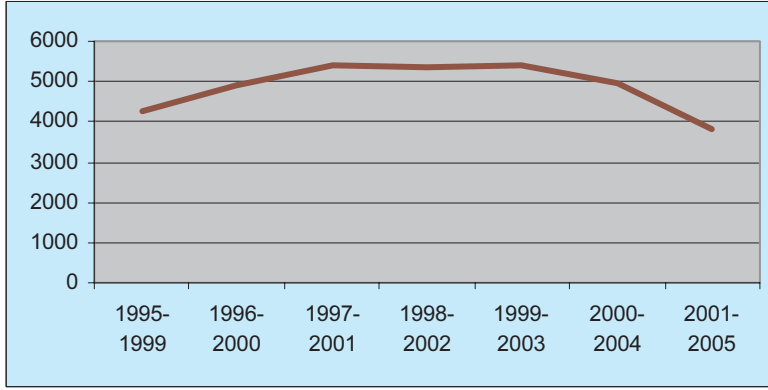
Şekil.8. Yıllara Göre Sanat ve Beşeri Bilimler Alanındaki Toplam Atıf Sayılarındaki Gelişmeler



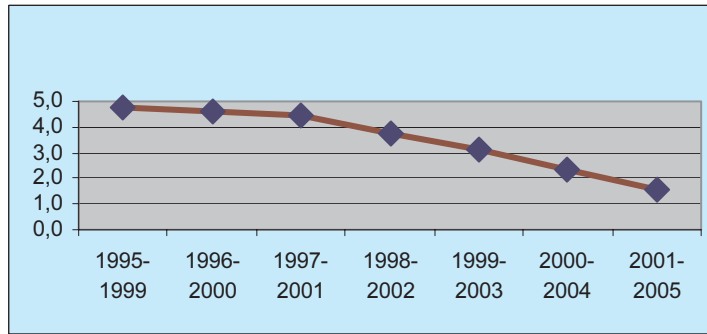
Şekil.9. Yıllara Göre Sanat ve Beşeri Bilimler Alanındaki Yayın Başına Ortalama Atıf Sayılarındaki Gelişmeler



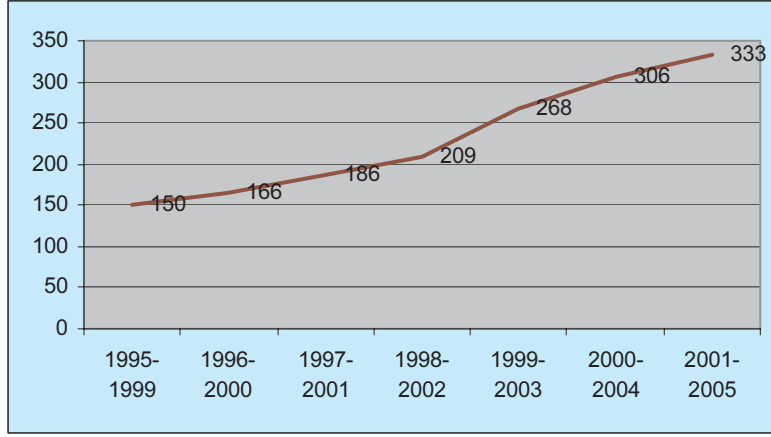
Şekil.10 SSCI (Sosyal Bilimler Atf Endeksi) Tarafından Taranan Dergilerdeki Yayınlar (5 Yıllık Toplamlar)



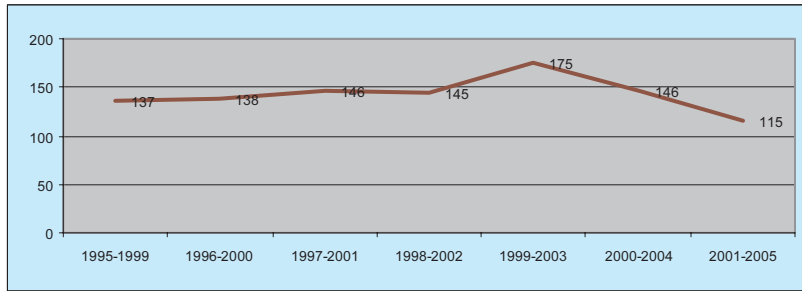
Şekil.11: SSCI Tarafından Dergilerde Alınan Atıf Sayıları (5 Yıllık Toplamlar)



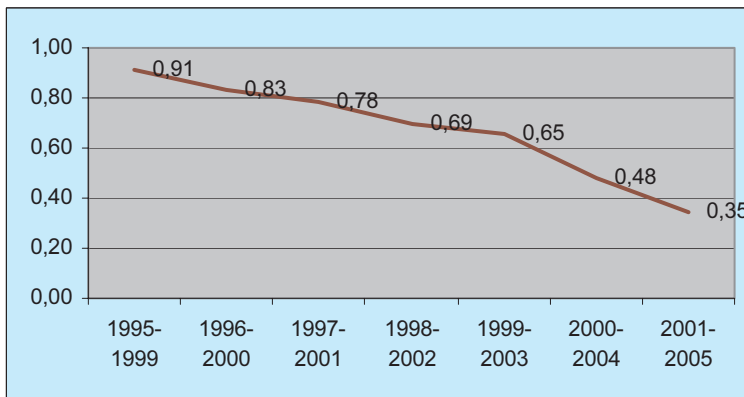
Şekil.12: SSCI Tarafından Yayınlanan Dergilerde Yayın Başına Atıf Sayısındaki Değişmeler



Şekil.13:A&HCI (Sanat ve Beşeri Bilimler Endeksi) Tarafından Taranan Dergilerde Yayınlanan Makale Sayıları (5 Yıllık Toplamlar Olarak)



Şekil.14 A&HCI Tarafından Taranan Dergilerde Yayınlanan Makalelerin Aldığı Toplam Atıf Sayıları (5 Yıllık Toplamlar Olarak)



Şekil.15:A&HCI Tarafından Taranan Dergilerde Yayınlanan Makale Başına Alınan Ortalama Atıf Sayıları

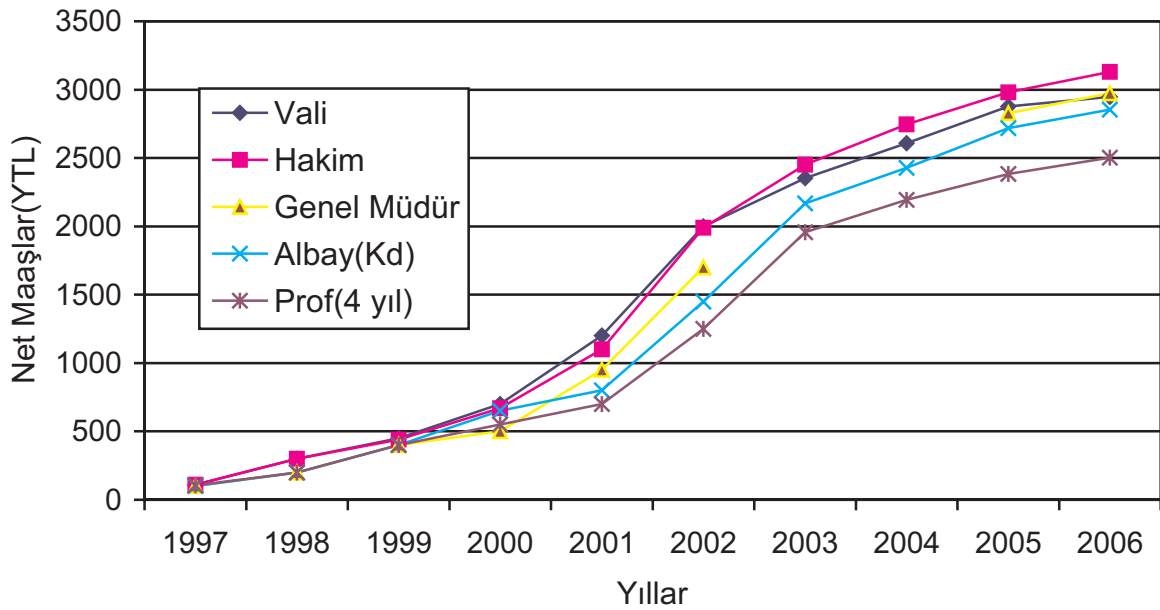
EK.22: YÜKSEKÖĞRETİM ELEMANLARININ MAAŞLARINDA ZAMAN İÇİNDEKİ GELİŞMELER

Bir yükseköğretim sisteminin toplumun iyi yetişmiş kişilerini çekebilmesinde yükseköğretim elemanlarına verilen maaşların etkisi oldukça belirleyicidir. Ne yazık ki Türkiye’de öğretim elemanları toplumda sürekli olarak görelî gelir kaybı içinde bulunmaktadır.

Bir öğretim elemanından toplumun beklentileri çok yüksektir. Ondan bir ya da birden fazla yabancı dili iyi düzeyde bilmesi beklenmektedir. Kendi alanında dünyadaki bilgi düzeyinin en ucunda bulunması ve dünya bilimine katkı yapabilecek bir birikime sahip olması, ülkenin sorunlarını yakından bilerek özgün çözümler üretebilmesi, iyi kalite yayın yapması, iyi ders anlatabilmesi beklenmektedir. Bu beklentilerin karşılanması için bu mesleği toplumun kapasitesi yüksek iyi yetişmiş insanların seçmesi gerekir. Bunu sağlamanın yollarından biri de öğretim elemanlarının yaşamını rahatlatacak bir ücret düzeyine sahip olması gerekir. Oysa Türkiye’de vakıf üniversiteleri dışında bu koşulun yerine getirildiği söylenemez.

Devlet üniversitelerinde öğretim üyeleri sürekli bir görelî gelir kaybı içinde bulunmaktadır. Bu süreci açık hale getirmek için Grafik.1 ve Grafik.2 hazırlanmıştır.

Grafik 1: Bazı Kamu Personelinin Yıllar İtibariyle Maaşları (1YTL=1000.000TL)



Kaynak: Başbakan Bülent Ecevit'e Devlet Üniversiteleri Rektörleri Tarafından Sunulan Bilgi Notu, 18 Şubat 2002, 2002 sonrasının sayıları eklenmiştir.

Tablo 1: Bazı Kamu Personelinin Yıllar İtibariyle Maaşları (1 YTL=1000.000TL)

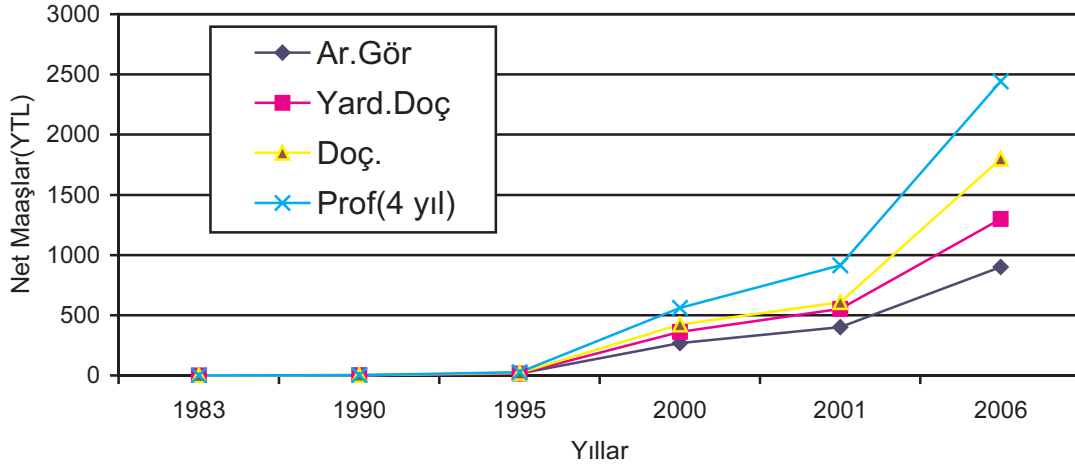
Yıllar	Net Maaşlar(YTL)				
	Vali	Hakim	Genel Müdür	Albay(Kd)	Prof(4 yıl)
1997	170	170	120	120	120
1998	300	300	270	270	270
1999	450	430	400	400	400
2000	650	630	510	510	510
2001	1.100	1.050	950	850	680
2002	2.050	1.950	1.700	1.450	1.200
2003	2.354	2.451	-	2.167	1.958
2004	2.609	2.746	-	2.428	2.194
2005	2.878	2.980	2.829	2.719	2.383
2006	2.947	3.129	2.974	2.854	2.502

Kaynak: Başbakan Bülent Ecevit'e Devlet Üniversiteleri Rektörleri Tarafından Sunulan Bilgi Notu, 18 Şubat 2002, 2002 sonrasının sayıları eklenmiştir.

Grafik.1'de toplumda $\frac{1}{4}$ 'den maaş alan ve ek göstergeleri yüksek olan, Vali, Genel Müdür, Hakim ve Albaylarla Profesörlerin net gelirlerindeki son on yıldaki değişimler gösterilmiştir. Grafik profesörlerin sürekli bir görelî kaybı içinde olduğunu göstermektedir. Grafîğin çizilmesinde kullanılan sayılar Tablo.1'den izlenebilmektedir. Eğer net maaşlara ilişkin on yılı aşan seriler elde edilebilirse kayıpların daha yüksek olduğu görülecektir.

Yükseköğretim elemanlarının gelirlerindeki ikinci gerileme süreci profesörler karşı diğer unvan kademelerindeki öğretim elemanlarının gelirlerinde yaşanmaktadır.Bu gerileme süreci Grafik.2 ile Tablo.2 ve Tablo.3'den izlenebilmektedir. Genç öğretim elemanların gelir kayıpları her iki sürecin toplamı sonucu oluşmaktadır. Bu özellikle üzerinde durulması gereken bir konudur. Üniversitenin geleceği kapasitesi yüksek gençleri çekebilmesine bağlıdır. Oysa onların gelir kaybı daha hızlı olmuştur.

Grafik 2: Öğretim Elemanlarının Yıllar İtibariyle Maaşları(1 YTL =1000.000TL)



Tablo 2: Öğretim Elemanlarının Yıllar İtibariyle Maaşları(1 YTL =1000.000TL)

Yıllar	Net Maaşlar(YTL)			
	Prof(1/4)	Doç(2/1)	Yard.Doç.	Ar.Gör
1983	8,15	6,23	4,20	3,44
1990	28,95	19,29	15,16	10,00
1995	265,06	202,56	163,25	150,00
2000	560,14	423,06	361,47	269,00
2001	913,00	608,00	554,00	400,00
2006	2.443,00	1.600,00	1.300,00	900,00

Kaynak: Başbakan Bülent Ecevit'e Devlet Üniversiteleri Rektörleri Tarafından Sunulan Bilgi Notu, 18 Şubat 2002, 2002 sonrasının sayıları eklenmiştir.

Tablo.3: Öğretim Elemanlarının Maaşlarının Profesör Maaşlarına Oranlarındaki Değişmeler

	1979	1983	1990	1995	2000	2001	2006
Profesör	100	100	100	100	100	100	100
Doçent	84	76	67	76	75	66	66
Yrd.Doç.	79*	52	52	61	64	60	50
Araş.Göry.	46	42	34	56	48	43	38

Kaynak: Başbakan Bülent Ecevit'e Devlet Üniversiteleri Rektörleri Tarafından Sunulan Bilgi Notu, 18 Şubat 2002, da verilen sayılara dayanarak hesaplanmıştır.

**Assistant Prof Maaşı.*

2006 Bütçesi sonrasında Bakanlar Kurulunda bazı meslek gruplarının maaşlarını artıracak yeni yasa tasarıları hazırlanmıştır. Yükseköğretim konusunda böyle bir hazırlık gözlenmemektedir. Yani öğretim elemanlarının görelî gelir kaybının yakın gelecekte de devam edeceği anlaşılmaktadır.¹⁴⁷

¹⁴⁷ Fatih Atik: "Yargı Mensuplarına yüzde 41'e Varan Zam Geliyor", *Zaman*, 31 Mayıs 2006.

EK.23: YÜKSEKÖĞRETİME GİRİŞTE DEĞİŞİK ÜLKELERİN UYGULADIĞI SİSTEMLER

Yükseköğretime girişte sınav puanlarının bir ölçüt olarak kullanılması, hemen her ülkede başvurulan bir uygulamadır. Farklılık, sınavın ve yerleştirmenin merkezi olarak yapılıp yapılmamasından kaynaklanmaktadır. Aşağıda, bazı ülkelerdeki uygulamalar özetlenmiştir¹⁴⁸.

Amerika Birleşik Devletleri

Amerika Birleşik Devletleri'nde SAT ve ACT ortaöğretim kurumu mezunlarına uygulanan iki büyük testtir. Bu testler yılın farklı günlerinde uygulanmakta, adaylar bu testlerden en az birinin sonucuyla üniversitelere kendileri başvurmakta, üniversiteler aday ile ilgili diğer bilgileri de göz önünde tutarak seçimlerini kendileri yapmaktadırlar.

İngiltere

İngiltere'de belli sınav merkezlerinin her bilim alanı ayrı olmak üzere yılın farklı günlerinde uygulamakta oldukları "O" ve "A" düzeyi sınavlarının sonuçları, üniversitelerin öğrenci seçerken göz önünde tuttukları ölçütler arasındadır.

Japonya

Japonya'da üniversite giriş sınavı iki aşamalı olarak yapılmaktadır. Birinci basamak sınavı ulusal düzeyde baraj niteliğindedir. İkinci sınav ise öğrencilerin girmek istedikleri üniversite yönetimi tarafından yapılmaktadır. Talebin yüksek olduğu bazı üniversiteler birinci basamak sınavı sonuçlarına göre değerlendirme yapmaktadırlar. Sınavda başarılı olamayan öğrenciler ertesi yıl sınava hazırlanıp tekrar girmektedir.

İspanya

İspanya'da yükseköğretime girebilmenin koşulu ortaöğretim II. devrede yükseköğretime hazırlayan programlardan olgunluk diploması almak ve iki aşamalı üniversiteye giriş sınavını kazanmaktır. Üniversiteye giriş sınavı, her yıl Haziran ve Eylül aylarında yapılır. Bir öğrenci bu sınavı en çok üç kez tekrar edebilir. Giriş sınavını her üniversite kendisi yapar. Sınavın birinci bölümü, ortaöğretim II. devrede tüm öğrenciler için zorunlu olan ortak dersleri, ikinci bölümü de alanla ilgili zorunlu ve seçmeli dersleri kapsar. Öğrenci sınavın her iki bölümünden aldığı toplam puana göre bir yükseköğretim programına alınır. Başvuran öğrenci sayısının alınacak öğrenci sayısından fazla olduğu yükseköğretim programlarına öğrenci seçiminde, giriş sınavında alınan puan, ortaöğretim başarı notu, özel sınav yapma gibi özel ölçütler uygulanır. Her öğretim yılında yükseköğretim programlarına alınacak öğrenci sayısı yükseköğretim kurulu tarafından belirlenir.

Fransa

Fransa'da yükseköğretime girişte aranan temel koşul, kişilerin bir olgunluk diplomasına sahip olmalarıdır. Daha çok fen bilimleri, felsefi bilimler, sosyal bilimler, hukuk ve iktisat bilimleri alanlarında bilimsel öğretim ve araştırmanın yapıldığı üniversitelere bağlı birimlerdeki programlara, ortaöğretim II. devreden genel eğitim veya teknik eğitim olgunluk diploması alan her öğrenci, başka bir koşul aranmaksızın alanına uygun bir yükseköğretim programına girebilir. Üniversite kapsamında olmayan yükseköğretim kurumlarına sınırlı sayıda öğrenci alındığından, bu programlara başvuran öğrencilerin seçimi ya başvuran öğrencilerin belgelerine göre (ortaöğretimde bitirilen program, başarı ortalaması, olgunluk sınavına girilen

¹⁴⁸ Mustafa Sağlam: *Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 1999.

dersler ve notları, meslek deneyimler vb.) ya da giriş sınavı ile öğrenci seçme komisyonu tarafından yapılır.

Almanya

Almanya'da akademik ve mesleki yükseköğretim kurumlarından birinde öğrenim görmek isteyen kişilerin genel yükseköğretim olgunluk diploması veya mesleki yükseköğretim olgunluk diplomasına sahip olmaları zorunludur. Genel yükseköğretim olgunluk diploması, genel eğitim verilen lisenin II. devresinde 13. sınıfın sonunda girilen olgunluk sınavları sonucunda alınır. Bu diploma öğrenciye tüm akademik ve mesleki yükseköğretim programlarına giriş hakkı verir. Mesleki yükseköğretim olgunluk diploması ise ortaöğretim II. devrede ya lisede 12. sınıfın sonunda veya bazı teknik ve meslek liselerinin 12. veya 13.sınıfı sonunda alınır. Bu diploma öğrenciye sadece meslek yüksekokullarındaki programlara giriş hakkı verir. Bu genel koşulun yanı sıra bazı akademik ve mesleki yükseköğretim programlarına öğrenci alımında özel koşullar da uygulanır. Örneğin talebin yoğun olduğu programlarda öğrenci seçimi, olgunluk sınavı not ortalaması sınırlaması, iş deneyimi, özel giriş sınavı, birkaç dönem sıra bekleme vb. özel ölçütlere göre yapılır. Ayrıca bazı eyaletlerde alınacak öğrenci sayısının sınırlı olduğu yükseköğretim programlarına öğrenciler, yukarıdaki ölçütler ve öğrencinin tercihleri de dikkate alınarak eyalet düzeyinde Öğrenci Yerleştirme Merkezi tarafından yerleştirilirler.

Yukarıda verilen örnekler bize, ortaöğretimden yükseköğretime geçişte her ülkenin kendine özgü bir modeli olduğunu göstermektedir.

EK.24: İMAM HATİP OKULLARININ ZAMAN İÇİNDEKİ GELİŞİMİ VE BUGÜNKÜ DURUMU HAKKINDA BİLGİLER

1.Giriş

Türkiye’de, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş için önerilen sistemlerin değerlendirilmesine geçildiğinde, tartışmalar hemen İmam Hatip Okulları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Çoğu kez de bu tartışmalar yeterli nesnel bilgilere sahip olmadan yapılmaktadır. Bu nedenle, strateji dokümanının ekler bölümünde imam hatip okullarının tarihi gelişimi ve bugünkü durumu hakkında bilgi verilmesi yararlı görülmüştür.

2.Tarihçe

İmam hatip okulları Cumhuriyet döneminde, Türk Milli Eğitim sistemine Tevhidi Tedrisat Kanunu ile dahil edilmiştir. Kanunun din görevlisi eğitimini düzenleyen 4. maddesinde, “Yüksek din adamları yetiştirmek üzere üniversite bünyesinde bir ilahiyat fakültesi ve imamlık ve hatiplik gibi dini hizmetlerin görülebilmesi için görevli memurlar yetiştirmek üzere ayrı okullar açılmasını” öngörülmüştür. Kanunda öngörülen bu okullar, 1924 yılında İmam Hatip Mektepleri adı altında 29 merkezde açılmıştır. Bu mektepler ortaöğretim düzeyinde ve 4 yıllıktı. Ancak bu okullar 1930 yılında öğrenci azlığı nedeniyle kapatılmıştır.

İkinci Dünya Savaşı sonrasında bir yandan din görevlilerinin sağlanmasında zorlukların yaşanmaya başlaması, öte yandan çok partili siyasal yaşama geçilmesi üzerine, din görevlilerinin nasıl yetiştirileceği konusu tekrar gündeme girmiştir. Sonuçta 1949 yılında ortaokul mezunu ve askerliğini yapmış olanların alındığı 10 ay süreli İmam Hatip Kursları açılarak din hizmeti görevlisi yetiştirme uygulaması başlatılmıştır. 1949 sonuna kadar, 50 kişinin mezun olduğu bu kursların süresi daha sonra iki yıla çıkarılmış ve meslek okulu mezunlarının da kurslara girmesine olanak verilmiştir.

Bu başlangıç, 1950 seçimlerinden sonra İmam Hatip Okullarının açılmasına yol açmıştır. 1951-52 eğitim-öğretim döneminde 7 ilde İmam Hatip Okulları açılmıştır. İHO sayısı, 1955’de 16’ya, 1959’da 19’a çıkarılmış. Bu sayı 1970 yılında 72’ye yükselmiştir. 1972 yılına kadar, İmam Hatip Okulları orta kısmı 4, lise kısmı 3 yıl olmak üzere 7 yıl eğitim veriyordu. 22 Mayıs 1972’de yayımlanan bir yönetmelikle, İmam Hatip Okulları ortaokuldan sonra 4 yıl eğitim veren bir meslek okulu haline getirilmiştir.

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı yasanın 32. maddesi ile İmam Hatip Okullarının adları İmam Hatip Liseleri” olarak değiştirilmiş ve bu okullar, “İmamlık, Hatiplik ve Kur’an Kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek” işlevinin yanında, ortaöğretim sistemi içinde hem mesleğe, hem yükseköğretime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumları” olarak tanımlanmıştır. Bu yasa maddesi ile ilk kez, İmam Hatip Lisesi öğrencilerine, alanları dışındaki mesleklere geçme kapısı aralanmış oluyordu¹⁴⁹.

İmam Hatip Okullarına, 1976’dan başlayarak kız öğrenci alınmaya başlanmıştır. Kız öğrenci oranı, 1990-91’de %23,6 1995-96’da %38.3, 2000-2001’de %48.8’e ulaşmış, 2003-2004’de %41,9’a gerilemiştir.¹⁵⁰

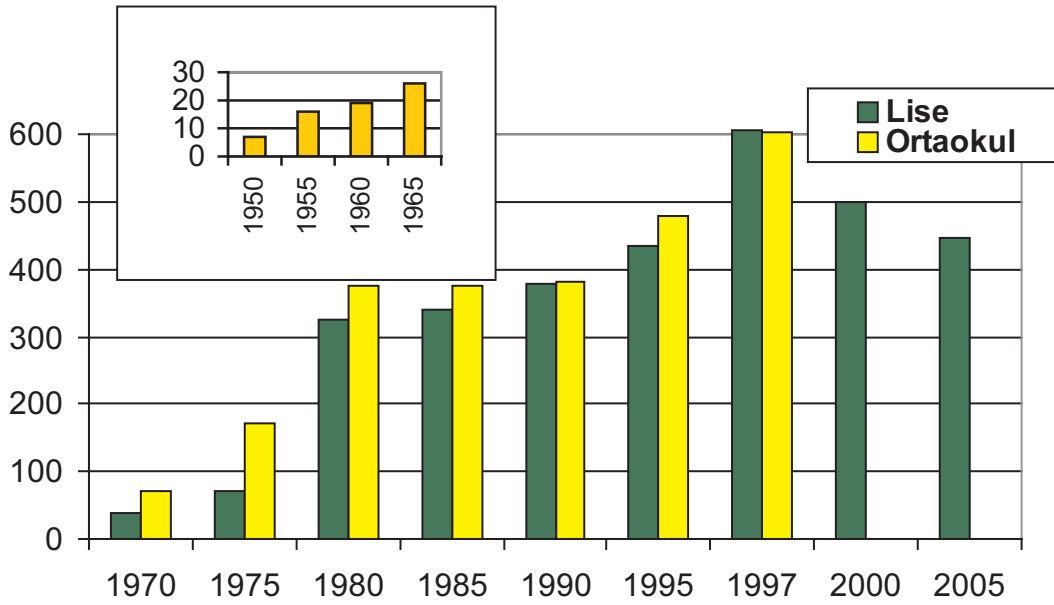
¹⁴⁹ *Yasanın Meclise geliş metninde “İmam Hatip okullarını bitirenler, bugün olduğu gibi kendi alanlarında yüksek öğrenime geçebileceklerdir.” ifadesi bulunmasına karşılık bu metin Mecliste: “İmam Hatip Liseleri, İmamlık, Hatiplik ve Kur’an Kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere Milli Eğitim Bakanlığınca açılan, ortaöğretim sistemi içinde hem mesleğe, hem yükseköğretime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır.” şekline dönüştürülmüştür.*

¹⁵⁰ R.Çakır,İ Bozdoğan,B.Talu *İmam-Hatip Liseleri Efsaneler ve Gerçekler*, TESEV,İstanbul,2004, s:75

İmam Hatip Okullarının ortaya çıkışı ve tarihsel gelişimi içinde, bir yandan bu okullardaki öğrenci sayılarındaki artışlar, kız öğrencilerin bu okullara alınması ve kendi alanları dışındaki mesleklere geçişin kurumsallaştırılması, bu öğretim kanalının din görevlisi yetiştirme amacını aştığı, laik eğitim dışında yeni bir öğretim kanalı olma niteliğini kazanarak, Tevhidi Tedrisat Yasasının getirdiği ilkenin ihlal edildiği konusundaki bir tartışmayı da başlatmıştır.

Zaman içinde İHO'ların ikinci bir kanal oluşturma eğilimi sürmüştür. 12 Eylül 1980 askeri müdahalesi sonrasında Temel Eğitim Kanunu'nun 32. maddesinde yapılan bir değişiklikle İHL mezunlarının üniversitelerin tüm bölümlerine gidebilmesine olanak tanınmıştır. 1985 yılında varolan İmam Hatip Liseleri dışında "Anadolu İmam Hatip Liselerinin" açılışı gerçekleştirilerek niceliğin yanında nitelik açısından da bu okulların, laik okullara alternatif okullar haline gelmesi eğilimi iyice pekiştirilmiştir

İmam Hatip Okullarının ikinci bir kanal oluşturma eğiliminin pekişmesine paralel olarak sayılarındaki artış Şekil 1'de verilmektedir. 1997 Yılı, İmam Hatip Okullarının, okul ve öğrenci sayısı bakımından en üst düzeye çıktığı yıl olduğundan, grafikte bu tarihe ayrıca yer verilmiştir. Şekil 1'de 1970 -2005 arasındaki gelişmeler gösterilmiştir. 1950-1965 yılları arasındaki sayılar küçük olduğu için ayrı bir grafikte gösterilmiştir.



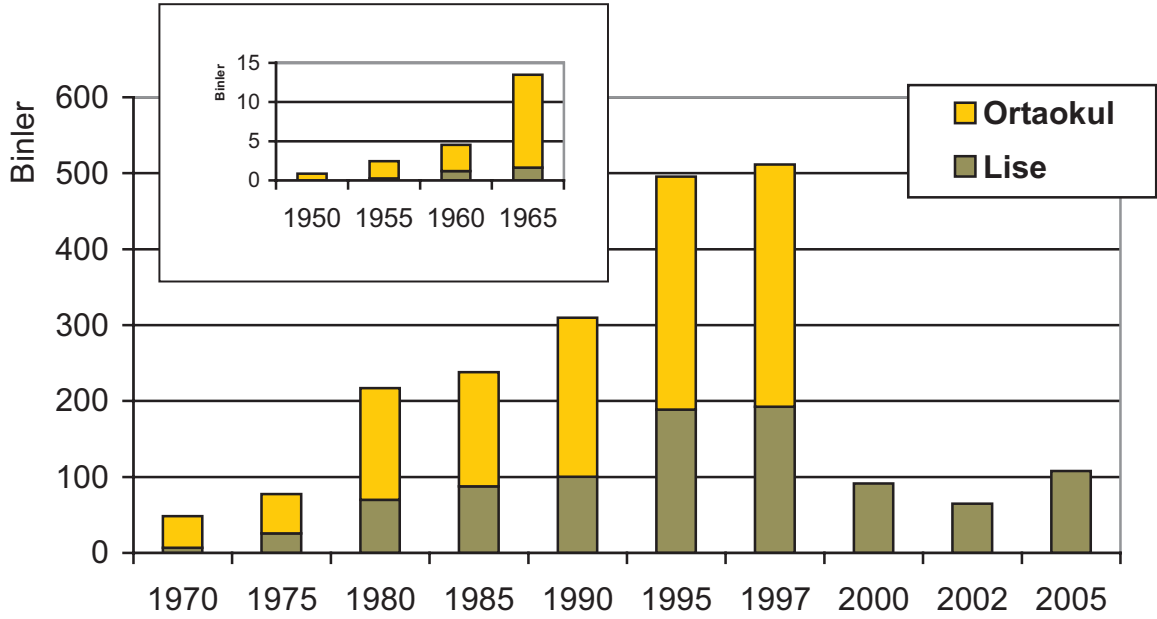
Kaynak: MEB İstatistikleri, 2004-2005, R.Çakır Vd. TESEV s:63-64, 67-68

Şekil 1: Yıllara Göre İmam Hatip Okulu/lisesi sayısı

Şekil 2'de ise İHO'lardaki öğrenci sayılarındaki gelişmeler gösterilmiştir. Şekilden ikinci bir kanal olarak İHO'ların ne kadar hızla geliştiği görülmektedir. Bu okulların ve bu okullarda okuyan öğrencilerin sayıları 1997 yılında zireveye ulaşmıştır. 1997-98 eğitim öğretim yılında, okul sayısı 604'e, öğrenci sayısı, Orta kısım: 318.775, lise kısmı: 192.727 olmak üzere toplam 511.502'ye ulaşmıştır. Bu sayı o yılki tüm ortaöğretim öğrencilerinin %10.9'una¹⁵¹,

¹⁵¹ TESEV, s:66-67, 103-105

mesleki eğitimin öğrenci oranının %38.5'ine(orta kısım+lise) karşılık gelmektedir¹⁵². Bu sayılar ikinci kanal olma özelliğinin hangi düzeye ulaştığı hakkında bir fikir vermektedir.



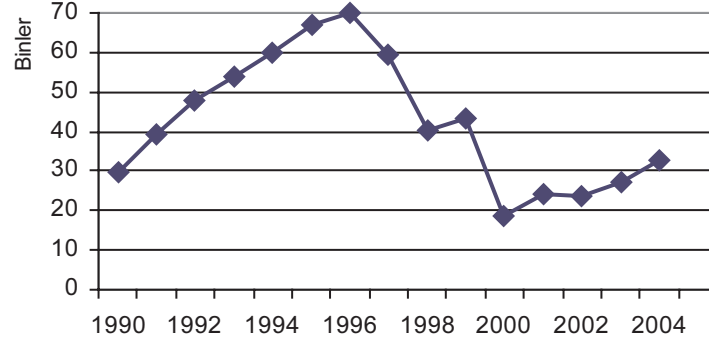
Kaynak: R. Çakır Vd. TESEV, MEB İstatistikleri-2004-2005

Şekil 2: Yıllara göre, İmam Hatip Okulları öğrenci sayısındaki değişimler

İHO'ların, ikinci kanal olarak gelişmesindeki eğilimin kesintiye uğraması, 16 ağustos 1997 tarih ve 4306 sayılı yasayla olmuştur. Bu yasayla getirilen 8 yıllık kesintisiz ilköğretim, İHL'lerin ortaokul kısmının kapatılmasını beraberinde getirmiş, 1998'de başlanan ve ortaöğretim öğrencilerini yükseköğretimde kendi alanlarındaki programlara yöneltmeyi esas alan katsayı uygulaması ile de bu okullara olan ilgi azalmış, bu durum öğrenci sayısının azalmasına yol açmıştır. 1997'de lise kısmı 192.727'ye ulaşan öğrenci sayısı, 2002'ye gelindiğinde 65.000'e kadar düşmüştür.

Şekil 3'de, 1990-2004 yılları arasında İHL'lerine kaydolan öğrenci sayısı gösterilmiştir. 2005-2006 yılı itibarıyla, İHL'leri, 108.064 olan öğrenci sayısı ile, Endüstri Meslek(306.124) ve Ticaret Meslek(163.092) liselerinden sonra üçüncü sırayı almaktadır. 2006-2007 yılında İHL'lerin öğrenci sayısı 130.000'e ulaşmıştır.

¹⁵² TESEV, s: 66-67, 103-105



Kaynak: R.Çakır Vd.TESEV, s:112

Şekil 3.Yıllara Göre İHL'ne Yeni Kayıt Olan Öğrenci Sayısı

3.Yükseköğretime Geçiş

a) Alan Tercihleri

İmam Hatip Okulu ve Liselerinin(İHL) ikinci kanal niteliği kazanmasının en açık görüntüsü yükseköğretim seçme sınavların sonrasında kendi alanları dışındaki alanlara yerleştirilmesinde kendisini göstermektedir.

İHL öğrencilerinin, üniversitelerde seçmeyi düşündükleri programları belirlemeyi amaçlayan bir araştırma sonucuna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %32.5'i öğretmenlik programlarını isterken İlahiyat Fakültelerini isteyenlerin oranı %18.9'dur.¹⁵³ Aynı amaca yönelik bir başka araştırmada, "İleride hangi mesleği seçmek istiyorsunuz" sorusuna verilen yanıtlarda, tercih sırasında, öğretmenlik programları tercih oranı %47.1, Hukuk %8.7, Siyasal Bilimler %4.8 iken din görevlisi olmayı düşünenlerin oranı sadece %1'dir¹⁵⁴. Bu sayılar İHL'lerde din görevlisi yetiştirme amacının ne kadar marjinalleştiğini göstermektedir.

Tablo 1:İHL'lilerin Bazı Lisans Programlarına Yerleşme Sayıları (1998-2005)

	1998	1999	2000	2001	2002	2004	2005
Öğretmenlik	3.285	315	639	541	433	226	153
İlahiyat	1.420	1.324	1.254	917	685	500	546
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğr.	322	669	778	785	603	429	474
Hukuk	232	54	96	82	91	11	4
Siyasal Bilimler	227	97	149	93	70	115	68

Kaynak: 2004-2005 verileri ÖSYM'den diğer veriler İmam-Hatip Liseleri Efsaneler ve Gerçekler, R.Çakır Vd. TESEV s.84-91

Bu araştırmanın sonuçlarını Tablo 1'de verilen İHL'lerin lisans programlarına yerleşme sayıları da desteklemektedir. 1998 yapılan katsayı düzenlemelerine kadar İHL çıkışlı öğrencilerin en çok tercih ettikleri ve yerleştikleri meslek alanı öğretmenlik programları olmuştur. Eğitim Fakültesi kontenjanlarının, Öğretmen Lisesi mezunlarının 10 katı civarında oluşu, İHL çıkışlılar için bu fakülteleri cazip hale getirmiştir. 1998'de, ek katsayı

¹⁵³ Altunsaray,2000, Veriler, TESEV'den alınmıştır. s.90

¹⁵⁴ Sarpkaya, 1998, Veriler, TESEV'den alınmıştır.s.90

uygulamasına geçişle birlikte, İHL çıkışlılar kendi alanlarındaki lisans programları olan İlahiyat Fakülteleri ile 2006 yılında Eğitim Fakülteleri bünyesine alınan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programlarına yerleşmektedirler. Öte yandan, bu lise çıkışlılar için bir başka seçenek de, Anadolu Üniversitesi bünyesinde açılan Açıköğretim İlahiyat Önlisans Programı olmaktadır. Bu düzenlemeler sonrasında İHL'lerin ikinci bir kanal olması niteliğini büyük ölçüde kaldırmıştır.

b) İHL Mezunlarının Seçme Sınavı Başarıları

Üniversiteye giriş sınavlarına ilişkin tartışmaların büyük ölçüde katsayılar üzerinde yoğunlaşması imam hatip lisesi çıkışlıların, sınav başarılarına ilişkin bilgileri kritik hale getirmektedir. Bu konuda bilgi verebilmek için Tablo 2 hazırlanmıştır.

Tablo 2: Lise Türlerine Göre, ÖSS 2006'da, Sınavın İlk Bölümünden 25 ve Üzerinde Soru Çözenlerin Sayıları ve Oranları

Okul Türü	Aday Sayısı	Türkçe		Sos. Bil.-1		Matematik-1		Fen Bil.-1	
		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Öğretmen Liseleri	12.238	4.242	34,66	1.662	13,58	3.713	30,34	594	4,85
İmam Hatip Liseleri	27.879	3.557	12,76	1.708	6,13	468	1,68	11	0,04
Kız Meslek Liseleri	67.372	2.621	3,89	539	0,80	187	0,28	11	0,02
Ticaret Meslek Liseleri	61.683	1.135	1,84	372	0,60	423	0,69	12	0,02
Teknik Liseler	11.547	97	0,84	20	0,17	468	4,05	23	0,20
Endüstri Meslek Liseleri	107.593	561	0,52	161	0,15	1.265	1,18	66	0,06
Mes. Lis. Çıkışlar Topl.	299.194	8.677	2,90	3.027	1,01	3.006	1,00	136	0,05

Kaynak: ÖSYM Verileri

Tablo 2'de, lise türlerine göre, ÖSS 2006'da, sınavın ilk bölümünden 25 ve üzerinde soru çözenlerin sayı ve oranları verilmiştir. Görüldüğü gibi, İHL öğrencilerinin sınav başarıları, öteki meslek lisesi türlerine göre oldukça yüksektir. Meslek liseleri arasında yer alan imam hatip liseleri, gerçekte öteki meslek liselerinden farklı olarak ağırlıklı din eğitimi veren genel lise statüsündedir. Bu okullarda, diğer meslek liselerinden farklı olarak uygulamalı eğitim yerine genel liselerdeki konularda eğitim verilir. Meslek liseleri ile İHL'leri arasında yukarıda belirtilen fark nedeniyle bu karşılaştırma yanıltıcı olabilir. Bu nedenle İHL ile, program, öğrenci kaynağı ve alt yapı olanakları bakımından İHL'lerine en yakın okul türü olan öğretmen liselerinin karşılaştırılması daha gerçekçi olacaktır. Bu verilere göre; İHL çıkışlıların sınav başarıları, öğretmen lisesi çıkışlıların oldukça altında, diğer meslek lisesi türlerinin üzerindedir. Türkçe ve sosyal alanlarda imam hatip lisesi çıkışlılar, öteki meslek lisesi türlerine göre daha başarılı olmalarına karşılık bu liselerinin matematik ve fen başarı düzeyleri çok düşüktür.

5.Son Verirken

Verilen bilgiler, işlevleri, 3 Mart 1924'de yürürlüğe giren Tevhidi Tedrisat Kanunu'na göre açık bir şekilde tanımlanan İmam Hatip Okullarının, özellikle 1970'li yıllardan itibaren kuruluş amaçlarının dışında bir gelişme gösterdiğini açıkça ortaya koymuştur. Sayılarının, ülkenin din görevlisi ihtiyacının çok üzerinde olacak şekilde artırılması, bünyelerine kız öğrenci alınması ve çıkarılan yasalarla, bu lise çıkışlıların öğretmenlik, hukuk, siyasal gibi alanlarda yükseköğretime yönlendirilmeleri, bu okulları laik okullara alternatif okullar haline getirmiştir.

Bu gelişmenin belki de en sakıncalı yönü, liselere alternatif hale getirilen bu okulların varlığı ile “Tek bir kültür içinde, iki ayrı kuşak yetiştiren, iki ayrı eğitim sisteminin yan yana yaşaması”na fırsat verilmesidir¹⁵⁵. Oysa Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesi işlevsel bir düzenleme içermektedir. Şöyle ki, bu maddede yer alan **“hidematı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için”** imam hatip okulları açılmasını öngörürken, buraya alınacak öğrencilerin niteliklerini de ortaya koymaktadır. Buna göre öğrenciler, ileride zorunlu olarak imam ve hatiplik yapabilecek erkek öğrenciler olmalıdırlar.

İmam Hatip Okullarının sayılarının arttırılma gerekçeleri arasında, halkın çocuklarına dini bilgi aldırma taleplerinin olduğu öne sürülmektedir. Oysa Tevhidi Tedrisat Kanununda öngörülen imam hatip okulları, ailelerin çocuklarına dinini öğretmek için açılan okullar olmayıp, din hizmetlerinde görev alacakları yetiştirme amacıyla açılacak okullardır.

Anayasanın 24. maddesinin 2.fıkrası, dini konuların öğretilmesinde iki ayrı alanı öngörüyor. Birincisi, Laik Cumhuriyetin ilk ve ortaöğretim kurumlarında, bütün öğrenciler için, herhangi bir ayırım söz konusu olmaksızın, “Din kültürü ve ahlak öğretimi”nin zorunlu dersler arasında yer almasıdır. Bu alan, salt bilgilendirme ya da öğretimle ilgili olup din eğitimi içermemektedir. İkincisi ise yine 24.madde 2.fıkrasında öngörülen “din eğitimi ve öğretimi”dir. Bu husus zorunlu olmayıp “kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır. Bu alandaki “eğitim”, okulların çatısı altında değil, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın belirleyeceği mekanlarda ya da ibadet yerlerinde yapılabilir.

İmam hatip okullarının, meslek okulları olarak varlıklarını doğru tanımlayabilmek için, ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ile isteğe bağlı “din eğitimi”nin içerik ve yerinin belirlenebilmesi, 1924 tarihli Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun 4.maddesi ile 1982 Anayasasının 24.maddesi 2.fıkrasının, birbirinden soyutlamadan okunması ile mümkün olabilir.

Din görevlileri arasında yer alan imamlık, Türk toplumu için yadsınamayacak bir meslek alanıdır. Geniş halk topluluklarına hitap etme konumunda olan din görevlilerinin, her yönden donanımlı yetişmesi önem taşımaktadır. Bu tespit, imam hatip okullarında verilecek eğitimin kapsamı ve niteliğinin önemini ortaya koymaktadır. İmam hatip okullarında verilecek eğitim, öğrencilere, din bilgisinin yanında, çağdaş değerleri özümsemiş, modern dünyayı algılama ve anlama yeteneğine sahip meslek elemanı kimliği kazandırmalıdır.

Artık Türkiye’de din görevliliğine atanacaklarda aranan bilgi düzeyinin yükseltilmesi zamanı gelmiştir. Hem bu amacı gerçekleştirmek, hem de Tevhid-i Tedrisat ilkeleri içinde kalmak için hem İmam Hatip Liselerinde hem de İlahiyat Fakültelerinde atılması gereken adımlar bulunmaktadır.

- İmam Hatip Liselerinin sayıları, bu okulları Liselere alternatif konumdan çıkaracak biçimde sadece **“din görevlisi yetiştirmekle sınırlı”** meslek okulu olarak programları yeniden düzenlenmelidir.
- Din görevlisi olarak atanacaklarda İmam Hatip Liselerinde verilen eğitimin yeterli görülmemesi halinde en azından açıköğretim ilahiyat önlisans derecesi aranmaya başlanmalıdır. Araştırmacı nitelikler kazanmak ve akademik yaşamda ilerlemek isteyenler ilahiyat lisans ve lisansüstü programlarını almalıdır.
- Sayıları ve yerleri yeniden düzenlenirken, İlahiyat Fakültelerine ve ilahiyat önlisans programlarına öğrenci kaynağı olabilecek olan İmam Hatip Liselerinin büyük kentlerde bulunmasına özen gösterilmesinde yarar vardır.

¹⁵⁵ İlhan Başgöz, *İki Başlı Eğitim, Radikal, 13-05-2004*

TÜRKİYE’NİN YÜKSEK ÖĞRETİM STRATEJİSİ RAPORU HAKKINDAKİ GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİM

Ülkemizin kamu ve özel bütün öğretim kurumlarında merkezî gözetim ve denetim hâkimdir. Halbuki bütün dünyada eğitim ve öğretim küreselleşme, evrenselleşme, liberalleşme ve bireysellik olgularıyla birlikte yeniden şekillenmektedir. Demokrasi alanındaki tecrübelerimizin eğitimi, eğitim alanındaki tecrübelerimizin de demokrasiyi etkileyeceğinde şüphe yoktur. Eğitimin demokratik ilke ve değerlere göre şekillenmesi, çocukların ve gençlerin yetenek ve eğilimlerinin dikkate alınarak istedikleri alana yönelmesi (yöneltimesi değil) esastır. Eğitime bu açıdan bakıldığında, dünyadaki bütün öğrencilerin yükseköğretim kurumlarımızdan, ülkemizdeki gençlerin de bütün dünya üniversitelerinden yararlanmasına doğru gidilecektir. Böylece eğitimin amaçları ve içerikleri çeşitlenecek, öğretimin her kademesinde yatay ve dikey geçişlere ortam hazırlanacaktır. Her yaştaki vatandaşımız da dünyadaki şartlara ve bireylerin sahip oldukları eğitim hak ve özgürlüklerine göre, her alanda eğitim ve öğretim isteyecektir. Din eğitimi de buna dahildir.

Devlet, eğitimin bütün kademelerinde gözetim görevini yerine getirecek; yalnız kamu düzeni, genel ahlâk ve toplum sağlığı açısından denetimlerde bulunacak, bunun dışında kalan alanlarda (okul seçimi, ders programlarının belirlenmesi, ders kitapları seçimi, öğretmen seçimi gibi konularda) her yaştaki öğrencinin ve vatandaşımızın hayat boyu öğrenen merkezli bir yaklaşımla eğitimine tam anlamıyla ortam hazırlanacaktır. Eğitimin bu anlamda gelişmesi, öncelikle yükseköğretim kurumlarının bu anlayışa göre yapılanmasına ve diğer öğretim kurumlarının gelişimine katkıda bulunmasına bağlıdır.

Yükseköğretim kurumlarının fert, toplum ve kültür mirasını birlikte düşünerek öğretim yapmasının yanında evrensel gelişmeleri de göz önünde bulundurması gerekir. Eğitim sistemlerini belirleyen başlıca faktörleri inceleyen mukayeseli eğitim üzerinde yapılan araştırmalar göstermiştir ki; birçok ülkede eğitim sistemleri bir dereceye kadar birbirine benzer durumdadır. Çözüm yolları ise her ülkenin tarihî gelişimine, gelenek ve kültür bakımından farklılıklarına ve özelliklerine göre bulunmalıdır. Herhangi bir ülkede başarıyla uygulanan bir eğitim sistemini olduğu gibi başka bir ülkeye aktarmak ve başarıyla uygulamak mümkün değildir. Eğitim üzerine yapılan araştırmalar eğitim sistemlerini belirleyen başlıca faktörleri şu başlıklar altında toplamışlardır: (Bkz. J. F. Cramer-G. S. Browne, Çağdaş Eğitim, İstanbul 1974, s. 3; Joseph A. Lauwerys, Fatma Varış ve Kenneth Neff, Mukayeseli Eğitim, Ankara 1978)

1. Fert (birey) yetenek ve eğilimlerini geliştirmek ve yöneltmek
2. Milli birlik duygusu
3. Dinî ve kültürel miras dahil olmak üzere temel inançlar ve gelenekler
4. Genel ekonomik durum
5. İleri eğitim düşüncesi, bilimsel ve teknolojik gelişmeler
6. Dil problemleri, anadil ve yabancı dil öğretimi
7. Siyasi yapı
8. Uluslararası işbirliği anlayışı bakımından kazandırılması gereken tutum ve tavırlar (Evrenselleşme, küreselleşme v.b. arayışların eğitime yansımaları)

Türk eğitim sistemi 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu, 1982 Anayasası'nın ilgili maddeleri ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na dayanmaktadır. Farklı anlam, yorum ve uygulamalar her alanda olduğu gibi kanunların anlamı ve uygulaması için de geçerlidir. Aynı kanunlara dayanarak yapılan uygulamalar zaman zaman farklı ve aykırı sonuçlara yol açabilmektedir.

Yükseköğretim Stratejisi Raporu Hakkında Farklı ve Karşı Görüşlerim

Dikkatli bir çalışma ürünü olduğumu düşündüğüm “Yükseköğretim Stratejisi Raporu”nun genel çerçevesine katılmakla beraber farklı ve karşı görüşlerim şöyledir:

1. Yükseköğretime Giriş: 1970 yılında yapılan VIII. Milli Eğitim Şurası kararları doğrultusunda çıkarılan 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu, 1983 yılında aynı kanunun ilgili maddelerinin değişik şekli ile bütün orta öğretim kurumları için genel geçerli ve kazandıkları sınava göre eşit olarak yüksek öğrenime giriş imkanı vermişti. Ancak 1998’den itibaren YÖK’ün 8-3 katsayı kararıyla uygulamaya konulan yükseköğretime giriş sistemi, toplumun bütün kesimlerince eleştirilmektedir. Bu uygulama, ölçme değerlendirme, yönelme (yönelme değil), öğrenen merkezli, yatay ve dikey geçişlilik, demokratik eğitim öğretim anlayışı gibi eğitimin temel yaklaşımları açısından sürekli tartışılmaktadır. Bu uygulamanın vermiş olduğu yaklaşık 10 yıllık bir tecrübenin ışığında, eğer iyileştirme yönünde ilgili çevrelerce benimsenecek bir değişiklik yapılacaksa, görüş ve önerilerim aşağıdadır:

(a) Olgunluk Sınavına Dayanan Yükseköğretime Giriş Sistemi: Bütün öğretim kurumları (meslek ve teknik liseler dâhil) mezunları girmek istedikleri yükseköğretim alanına yönelik YÖK ve Talim Terbiye Kurulu’nca belirlenecek derslerin sınavına girerek yükseköğretime giriş yeterlilik diploması alırlar.

Bu diplomaya dayanarak adayın, ÖSYM’nin yapacağı bir sınavla hangi yükseköğretim kurumuna gireceği belirlenir.

(b) Yükseköğretim kurumları, ilgili kurullarınca tespit edilen esaslara göre, adayları niteliklerini, orta öğretimlerini ve okul başarısını dikkate alarak kendileri seçerler.

Her yükseköğretim kurumunun alacağı öğrenci sayıları ve aday öğrencilerin nitelikleri kurumlardan gelecek taleplerden sonra Yükseköğretim Kurulu’nca tespit edilerek II. Yarıyılın başında ilgililere duyurulur.

Meslekî ve teknik öğretim kurumlarından mezun olanlara kendi mesleklerinin doğrudan devamı olan Yükseköğretim kurumlarına girişte öncelik verilir.

Yukarıdaki (a) ve (b) şıklarında belirtilen yöntemlerden birisi yükseköğretime girişte esas alınabilir.

2. İmam Hatip Liseleri; Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun 4. maddesi gereği milli eğitim bütünlüğü içinde açılan, bütün orta öğretim kurumlarında okutulmakta olan fen ve sosyal bilgiler derslerinin yanında özel alan dersleri veren dört yıllık liselerdir. Bu liseler milli eğitim bütünlüğü içinde tüm okullar gibi müfredatı, ders kitapları, öğretmenleri ve yöneticileri Milli Eğitim Bakanlığı’nca belirlenen, Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 32. maddesi gereği din görevlisi yetiştirmenin yanı sıra “hem mesleğe hem de yüksek öğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır.” Liselere alternatif her hangi bir nitelik taşımamaktadır. 1998’den itibaren yapılan uygulamalar amacını aşarak imam hatip liselerinin genel eğitim sisteminden dışlanmasına ve öğretim birliği ilkesinin zedelenmesine yol açmaktadır. Kanunlar ve uygulanan programların anlam, yorum ve sonuçları açısından bakıldığında, bu okulların Yükseköğretim Strateji Raporu’nun Ekinde ifade edildiğinin aksine, “ikinci kanal” olmadığı görülecektir.

Dolayısıyla, imam hatip lisesi mezunları yükseköğretime girişte hangi sistem uygulanırsa uygulansın diğer lise mezunlarıyla aynı haklara sahip olmalıdırlar. Kaldı ki, 1998’e kadar uygulandığı gibi, Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun ve Milli Eğitim Temel Kanunu’nun gereği budur. Bu liseler milli, mahalli ve bünyevî bir öğretim kurumu olup Cumhuriyet’in kurup geliştirdiği kurumlardır. Bu okullarla ilgili nitelik geliştirilmesi için her türlü bilimsel arayışlar ve uygulamalar yapılagelmiştir ve yapılmalıdır. Bu okullardan mezun olanların yalnız din görevlisi olması anlayışı, yukarıda belirttiğimiz demokratik hak, öğretimde birlik gibi eğitim yaklaşımlarıyla bağdaşmayacağı gibi, yetenekler doğrultusunda dikey geçiş imkanını sınırlamak anlamına gelir ki; bu da çağdaş eğitim anlayışına uygun düşmez.

Din görevlisi olarak atanacakların bilgi düzeyinin yükseltilmesine ihtiyaç olduğu açıktır. Fiilen görevde olan din görevlilerinin açık öğretim, ön lisans ve lisans tamamlamaya teşviki uygun olacaktır. Ancak bundan sonra imam hatip lisesinden mezun olacaklar için, örgün anlamda önlisans (İlahiyat Meslek Yüksek Okulu), lisans ve lisansüstü programlarından yetiştirilerek din görevlisi (imam-hatip, Kur'an kursu öğreticisi, vaiz, müftü v.b.) olma esası getirilmelidir.

3. Yükseköğretim öğrencilerinin belli biçim ve zorunluluk ifade etmeyen bir giyim kuşam içinde öğrenim görmelerinde 1989 tarihli Anayasa Mahkemesi kararı doğrultusunda da bir sakınca olmadığı anlaşılmaktadır. Mahkeme kararında "toplumun ahlak kuralları ve geleneklerinin yön verdiği içtenlikli uygulamalar"a olumlu anlamda atıf yapılmaktadır. Kaldı ki; yüksek öğrenimdeki kızların eğitim ve öğretim haklarına yalnızca Anayasa Mahkemesi kararı doğrultusunda bakmakla yetinmeyip kamu düzenini bozmak, genel ahlak ve toplum sağlığına aykırı davranış bakımından kısıtlamalar getirmek düşünülürse de birey hürriyeti, eğitim-öğretim hak ve hürriyeti, eğitimde imkan ve fırsat eşitliği, kız ve erkek farkı gözetilmeksizin yetenekleri doğrultusunda herkesin eğitimden eşit şartlarda faydalanma hakkı, eğitimde dikey mobilitenin gerçekleşmesi gibi günümüz anlayışının vazgeçilmez ilke ve esasları açısından konu ele alındığında, her ferdin kamu düzenine, genel ahlaka ve toplum sağlığına aykırı olmayan biçimde istediği kılık kıyafeti tercih edebilmesi gerekir.

13.03.2007

Prof. Dr. Halis AYHAN

Yükseköğretim Genel Kurul Üyesi