ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ:
YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR

INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION CONGRESS:
NEW TRENDS AND ISSUES

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ (UYK-2011)

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS

BİLDİRİ KİTABI

CİLT 1

T.C. Yükseköğretim Kurulu

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR

INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi

Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)

27-29 Mayıs 2011, İstanbul

Bildiri Kitabı / Cilt 1

ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ:
YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR

INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION CONGRESS:
NEW TRENDS AND ISSUES

T.C. Cumhurbaşkanı Sayın Abdullah Gül'ün Himayelerinde

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR

Bildiri Kitabı / Cilt 1

Proceedings Book / Vol. 1

Editörler
Prof. Dr. Durmuş Günay, Prof. Dr. Ercan Öztemel

Yardımcı Editör
Prof. Dr. Salih Murat Akkın

Editör Kurulu
Prof. Dr. Hayrunnisa Bolay Belen
Prof. Dr. Muharrem Kılıç
Doç. Dr. Aslıhan Nasır
Doç. Dr. Süphan Nasır
Arş. Gör. Ahmet Çalık

T.C. Yükseköğretim Kurulu

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011) **Bildiri Kitabı**

Editörler
Prof. Dr. Durmuş Günay / Yükseköğretim Kurulu
Prof. Dr. Ercan Öztemel / Marmara Üniversitesi

Yardımcı Editör
Prof. Dr. Salih Murat Akkın / İstanbul Üniversitesi

Editör Kurulu
Prof. Dr. Hayrunnisa Bolay Belen / Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Muharrem Kılıç / Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Aslıhan Nasır / Boğaziçi Üniversitesi
Doç. Dr. Süphan Nasır / İstanbul Üniversitesi
Arş. Gör. Ahmet Çalık / Çukurova Üniversitesi

© 2012, T.C. Yükseköğretim Kurulu

Bu kitabın yayın hakları T.C. Yükseköğretim Kurulu'na aittir. 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Yasası uyarınca tamamı ya da bir bölümü, resim, tablo, şekil ve grafikler yazılı izin alınmaksızın elektronik ya da mekanik yöntemlerle kopya edilemez, çoğaltılamaz ve yayınlanamaz. Kaynak olarak gösterilmek koşuluyla alıntı yapılabilir.

Günay, Öztemel, Akkın, Bolay Belen, Kılıç, Nasır, Nasır, Çalık (Editörler)
Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011) Bildiri Kitabı
20 x 27 cm, 3 cilt (Takım p-ISBN 978-975-7912-39-2)
Cilt 1: XX + 702 + i-viii sayfa (p-ISBN 978-975-7912-40-8)
Cilt 2: XX + 926 + i-viii sayfa (p-ISBN 978-975-7912-41-5)
Cilt 3: XX + 906 + i-viii sayfa (p-ISBN 978-975-7912-42-2)

Web Editörü / Arş. Gör. Ahmet Çalık
Kapak ve Logo Tasarımı / Tolga Erbay
Yayın Koordinatörü / İlknur Demirel
Tasarım ve Sayfa Düzeni / Nurgül Özcan

Önemli Uyarı
Bu kitabın içeriğinde yer alan ve yazarlarının güncel bilgi düzeyi çerçevesinde bilimsel zeminde oluşturdukları metinlerde sunulan görüşler sahiplerine aittir ve yayımcı, telif hakkı sahibi ya da sponsor için bağlayıcı değildir. Kitapta adı geçen ticari markalar bilgilendirme dışında bir amaçla sunulmamaktadır. Kullanıcıların ilgili üreticilerin ürün bilgi ya da kullanıcı kılavuzlarına bakmaları, şüpheli durumlarda bir uzmana danışmaları önerilir. Editör ekibi, kitabı oluşturan metinlerin hatasız basılması için özen göstermişlerdir. Bununla birlikte, olası hataların yayımcıya bildirilmesi rica olunur.

deomed®

Baskı Hazırlığı / Deomed Yayıncılık
Acıbadem Cad. İsmail Hakkı Bey Sok. Pehlivanoğlu İş Merkezi
No: 7 Kat: 1 Kadıköy 34718 İstanbul
Tel: (0216) 414 83 43 (pbx) Faks: (0216) 414 83 42
www.deomed.com / e-posta: medya@deomed.com
Sertifika no: 17821
Asit içermeyen kağıda basılmıştır.
Baskı / Has Matbaacılık (0212) 629 02 49
Cilt / Güven Mücellit (0212) 518 10 64

Bu kitabın açık erişim elektronik sürümü:
www.uyk2011.org
doi:10.2399/uyk2011
e-ISBN 978-975-7912-43-9

İçindekiler

Cilt 1

Önsöz 1

Preface 3

Bölüm I — Kongre Programı 5

Kongre Bilim Kurulu 9
Kongre Hakem Kurulu 11
Kongre Konu Başlıkları 17
Bilimsel Programı 21

Bölüm II — Protokol Konuşmaları ve Kongre Deklarasyonu 37

Kongre Koordinatörü'nün Açılış Konuşması 39
Kongre Başkanı'nın Açılış Konuşması 41
Sayın Cumhurbaşkanı'nın Açılış Konuşması 45
Kongre Koordinatörü'nün Kapanış Konuşması 51
Uluslararası Yükseköğretim Kongresi Deklarasyonu 53

Bölüm III — Panel Konuşmaları 55

Panel I: Yaşam Boyu Öğrenimin Toplum Üzerindeki Etkisi 57
The Impact of Life-Long Learning on Society
Moderatör: Ömer Demir
Katılımcılar: Lerzan Özkale, Atilla Silkü, Haluk Soran

Panel II: Dünya Çapındaki Üniversite Nitelikleri ve Türk Üniversiteleri 75
World Class University Qualifications and Turkish Universities
Moderatör: Durmuş Günay
Katılımcılar: Yücel Altunbaşak, Abdullah Atalar, Ümran İnan, Hakan S. Orer

Panel III: Güncel Gelişmeler Işığında Yükseköğretimde Yasal Düzenlemeler 91
Legal Regulations in Higher Education Under Current Trends and Developments
Moderatör: M. A. Yekta Saraç
Katılımcılar: Sami Güçlü, Mehmet Tekelioğlu, İzzet Özgenç

Bölüm IV — Davetli Oturum Konuşmacıları 103

The Challenge of Establishing World-Class Research Universities in Developing Countries 105
Jamil Salmi

Developing Innovative and Entrepreneurial Behaviour of Universities Through Introducing Disciplines, Specialities, Chairs, and Institutes of Entrepreneurship 117
Kiril Todorov

Innovative Universities: When, Why and How? 125
Daniel Resnick

Dünya Dinamikleri, Eğitim, Araştırma, Bilim ve Karar Sistemleri Etkileşimi 132
Orhan Güvenen

Financing of Higher Education: Traditional versus Modern Approaches 142
Jandhyala B. G. Tilak

Enterpreneurship Education – Status Quo and Prospective Developments 151
Andreas Kuckertz

The Need for Transdisciplinarity in Higher Education 158
Basarab Nicolescu

University Leadership: Bringing Technology-Enabled Education to Learners of All Ages 162
Richard C. Larson, M. Elizabeth Murray

Knowledge and Power: The New Politics of Higher Education 170
Hans N. Weiler

Sanayi Öncesi Bir İmparatorluğun Modernite Projesinin Etkisi Altında Dönüşürken Yükseköğretimi Yeniden Kurumsallaştırmasının Öyküsü 183
İlhan Tekeli

Yükseköğretimin Finansmanına İlişin Bir Model Önerisi 198
Yücel Altunbaşak

Bölüm V — Davetli Konuşmacılar 203

Araştırma Üniversitesinin Temel Özellikleri 205
Abdullah Atalar

Araştırma Nasıl Yapılır ve Yaptırılır? 211
Zekâi Şen

Research on Internationalisation in Higher Education 231
Barbara M. Kehm

The Roles of Higher Education Institutions in Networked Knowledge Societies 240
Jussi Välimaa

The Future of Research Universities and a New Paradigm 251
Atakan Peker

Strategic Usage of Higher Education Information in a Global Age 256
Akiyoshi Yonezewa

The Idea of the University in the Twenty-First Century: Where's the Imagination? 261
Ronalt Barnett

Technology Enabled Open Education for Innovative Universities 269
Vijay Kumar

A Magic Triangle for Technological Success: University-Government-Industry 273
İbrahim Dinçer

The Role of Higher Education in the Context of Lifelong Learning 283
Barbara Kelly

Prospects of University - Government Sector R&D Interaction 292
Bekir Sami Yılbaş, T. Ayar, A. Z. Şahin

Riyadh Statement on World Class University System 298
Salim Al-Malik

Bölüm VI — Yükseköğretim Felsefesi 301

Neoliberal Eğitim Politikalarının Üniversitelerin İtibarı Açısından Doğurabileceği Riskler 303
Nilgün Dağ, Sümeyra Demirbüken, Eda Atatekin

A Philosophical Framework for Curriculum Planning; Some Islamic Thought Implications 309
Ali Asghar Khandan, Mahdi Sanaei

A Model for the Implementation of Patient-Oriented Pharmacy Education: Clinical Pharmacy and Pharmaceutical Care Courses 317
Fikret Vehbi Izzettin

A Pioneering Endeavour Towards Effective Higher Maritime Education: Problem-Based Learning at Dokuz Eylül University Maritime Faculty 324
Mustafa Kalkan, D. Ali Deveci, A. Güldem Cerit, Yusuf Zorba, Ender Asyalı

Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye'de Yükseköğretim 332
Neşet Toku

Bilim Etiğine Aykırı Davranışlar ve Yaptırımlar: Sosyal ve Beşeri Bilimler İçin Bir Çerçeve Önerisi 338
Mehmet Ünal, Metin Toprak, Veysel Başpınar

Cultural Heritage Education: Multidiciplinary Approach 347
Yonca Kösebay Erkan, E. Füsun Alioğlu

Leading University by Managing Paradoxes 353
Robert Biloslavo

Meslek Kültürü ve Etiği 361
Günseli Naymansoy

Ortalama İnsanlardan Ortalama Üstü Fikirler Yaratma: Üniversitede World Cafe Reformu 367
Orhan Adıgüzel, Umut Can Öztürk

Türkiye'de Sosyal Bilim Algısının Negatifliği ve Üniversitenin Misyonu Üzerine 375
Ali Esgin, Fatih Arslan

Sultan III. Selim'in Mühendishane Kanunnamesi ve Mühendishanenin Hocaları 387
Osman Özkul

The Evolution and Transformation of Higher Education: A Content Analysis of Articles Published in Journal of Higher Education 395
Süphan Nasır, Zehra Binnur Avunduk

Geleceğin Üniversitesinde Kayıp Sütunun Araştırılmasına Doğru 404
Harun Taşkın, Abdulkadir Hızıroğlu, Halil İbrahim Cebeci

Türkiye'deki Medya ve İletişim Öğretiminde Teori ve Pratik Dengesi 413
Fahrettin Altun

Üniversitenin Güncel ve Geleneksel Sorunlarının Tespit ve Çözümüne Türk Eğitim Tarihinin Tecrübeleri (Akademisyen Anıları) Işığından Bakmak 423
Mustafa Gündüz

Values, Tools and Skills for Leaders in Higher Education: Are We Learning to Lead Differently for Sustainable Development? 431
Zeynep Hale Öner

Yükseköğrenimde İnsani Bilimlerin Yeri ve İşlevi: Nussbaum 438
Hatice Nur Erkızan

Yükseköğretim ile İlgili Görüş, İlke ve Hedefler 444
Faruk Yalçın Uğurlu

Yükseköğretimde Eğitim Öncelikli Alternatif Yaklaşım 453
Zeynep Delen, Ertuğrul Eriş

Yükseköğretimde Temel Bir Sorun Olarak Yönetsel Özerklik ve Bilimsel Özgürlük Üzerine Bir Tartışma 459
Ahmet Özer

Bölüm VII — Küreselleşme ve Uluslararasılaşma 469

2009–2011 Dönemi Türkiye Bologna Uzmanları Ulusal Takım Projesi Çalışmalarının Üniversiteler Üzerine Etkinliğinin Analizi 471
Fahri Yavuz, Mustafa Terin

Bologna Süreci Kapsamında Sakarya Üniversitesi Örneği Eğitim Öğretim Programlarını Güncelleme Rehberi 478
Mehmet Durman, Muzaffer Elmas, Ali Osman Kurt, Nesrin Kenar

Nevşehir Üniversitesi Örneğinde Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (AKTS) Uygulamaları 483
Filiz Kılıç

Educational Technology Eroding Borders – Collaborative Higher Education Programs Between Izmir Economic University and Suny Fredonia 488
Khalid J. Siddiqui, Turhan Tunalı

Eğitim Fakültesinde ERASMUS Öğrencilerinin Beklentileri ve Deneyimleri 496
Orhan Kumral, Abdurrahman Şahin

Erasmus Çerçevesinde Yurtdışına Giden Öğretim Elemanı ve Öğrencilerin Kurum Kültürüne İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi 504
Tuba Yavaş, Canan Demir, Murat Polat

Erasmus Programı'nın Türkiye Üniversiteleri'ne ve Üniversite Öğrencilerine Etkileri 512
Uğur Tekin

External Dynamics for Internationalization of Higher Education in Turkey 520
Mete Gündoğan, B. Gültekin Çetiner, M. Kutluk Özgüven

Geçmişi İnceleyerek Geleceğe Yeni Bir Bakış 526
Lindita Xhanari (Latifi)

Higher Education Reform in Maghreb Countries: Challenge and Difficulties 530
Meziane Mohammed

Higher Education's Responsibility in a Growing Global Marketplace 539
Robert C. Schneider, Ferman Konukman

Integrating an Interdisciplinary Experience into Design Education 545
Theresa De Lobo

International Universities as Role Models for Internationalization of Higher Education in Turkey 552
B. Gültekin Çetiner, Mete Gündoğan, M. Kutluk Özgüven

Internationalization Through Mobility: The Middle East Technical University Case 559
Ayşegül Daloğlu, Betül Bulut Şahin

Internationalizing the Higher Education in Malaysia: Memorandum of Understanding 567
Saim Kayadibi

Küreselleşerek Değişen Dünyada Yükseköğretim Anlayışı 580
Ercan Tatlıdil, Esma Esgin Günder

Küreselleşme ve Üniversitede Değişim Paradigmaları 588
Halil İbrahim Ülker

Küreselleşme: Türk Yükseköğretimine Etkisi 593
Ali Rıza Erdem

Mobility in Higher Institution: The European Union and Turkey 602
Gönül Oğuz

Rekebetçi Üstünlük Sağlama Çabalarında Eğitim/Öğretim, Bilim/Teknoloji Göstergeleri: AB, Türkiye, ABD, Japonya Örnekleri 622
Sibel Mehter Aykın, Burhan Özkan, Muharrem Certel

Responding Towards Increasing International Student Enrolment in Malaysia 630
Mohd Ismail bin Abdul Aziz, Ho Chin Siong, Lee Chew Tin, Masputeriah Hamzah, Doria Abdullah

Küreselleşme Sürecinde Rus Yükseköğretimi 638
Oxana Manolova

The Analysis of the International Research on the Bologna Process 646
Özcan Konur

Transnational Education, Local Needs and International Recognition 652
Brian Robertson, Fiona Grant, Graeme Bowles

Türkiye'de Bologna Süreci Uygulamaları ve Yansımaları 659
İsmail Bircan, Halil İbrahim Ülker, İclal Şahin

Türkiye ve AB Ülkeleri Yükseköğretim Kurumlarının Kuruluş Amaçları Doğrultusunda Genel Amaç, Vizyon ve Misyonlarının Karşılaştırılması 667
Nezahat Güçlü, Nazife Karadağ

Uluslararası Standartlarda Türk Denizcilik Eğitim Modeli 676
M. Taner Albayrak, Süleyman Özkaynak

Uluslararasılaşma ve Türkiye'deki Üniversitelerin Uluslararasılaşma Anlayışları 682
Füsun Özerdem, Senem Demirkıran

Yeni Üniversiteler İçin Uluslararası Öğrenci Çekim Stratejisi: İstanbul Şehir Üniversitesi Tecrübesi 690
Vügar İmanov

Avrupa Birliği Eğitim Programlarının Azerbaycan'a Uygulamaları: Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Erasmus Mundus Örneği) 697
Asiman Guliyev, Fariz Ahmadov, Fidan Mamedova

Toplu Yazar Dizini **i-viii**

Cilt 2

Bölüm VIII — Girişimci Eğitim, İnovasyon ve ARGE Stratejileri 703

An Analysis of the International Research on Higher Education 705
Özcan Konur

Creation and Development of Entrepreneurial Qualities of University Students 712
Kostadin Kolarov

Eczacılık Eğitimi ve Eczacılık Mesleğinde Nasıl Reform Yapabiliriz? 719
Fikriye Uras

Entrepreneurial Capacity of University Students, Bu Ali Sina University (Iran) 725
Heshmatollah Saadi

Entrepreneurial University Model: A Proposal for Turkey 732
Nihat Alayoğlu, Tuğba Karabulut

Entrepreneurship Education: Emerging Trends and Issues for Developing Countries 742
İqbal M. Khan

International Recognition of the Research on Higher Education Carried Out by Turkish Researchers 751
Özcan Konur

Methodological Problems of Entrepreneurship Education in Bulgarian Universities 758
Emil Papazov, Lyudmila Mihaylova

Mühendislik Öğreniminde Yenilikçiliğin İşlevi Üzerine Kuramsal Bir İnceleme 765
Burhan Çuhadaroğlu

The Role and Effect of Istanbul Technical University Maritime Faculty in Terms of New Trends in Maritime Higher Education 774
Nil Güler, Pelin Bolat

From a Disciplinary to a Transdisciplinary Vision of the University: A Space of Knowledge, Culture, Art, Spirituality and Life 782
Domingo Adame

Using Patent Based Education for Increasing Motivation and Innovation Capability of Students 789
Tarık Özkul

Üniversitelerde İnovatif Çalışmaların Gelişim Düzeyini Belirleyen Örgütsel Kültür Faktörleri ve Ahi Evran Üniversitesi Öğretim Elemanları Üzerinde Bir Araştırma 797
Kürşad Zorlu

Üniversitelerdeki Uygulama ve Araştırma Merkezleri: Genel Manzara, Modeller ve Sorunlar 805
Vügar İmanov

Yükseköğretimde İnovasyon 814
İsmail Benek, İsmail Yıldız

Yükseköğretimde Verilen Girişimcilik Eğitiminin Öğrencilerin Girişimcilik Eğilimine Etkisi: Teknik Program ve Sosyal Program Karşılaştırmalı Bir Araştırma 822
Öznur Bozkurt, Zeynep Aslan, Murat Göral

Yükseköğretim Kurumlarında Araştırma ve İnovasyon Kültürünün Oluşturulması 834
Ercan Öztemel

Bölüm IX — Yükseköğretimde Kalite Güvence Sistemi 843

Bolonya Sürecinde Kalite Güvencesi 845
İsmail Yıldız, Gürbüz Aksoy, İsmail Benek

A Case Study on the Processes of Academic Evaluation and Quality Improvement in Turkish Universities 856
Özcan Konur

Çağdaş Yükseköğretimde Yeterlilik Alanlarına Göre Yapısal Değişiklikler: Diş Hekimliği Eğitim Programında Temel Bilim - Klinik Bilim Entegrasyonu 862
Yegane Güven

Educational Service Quality Assessment in an Engineering Program in Turkey 869
Zeynep Ocak, Melek Başak

How Can Universities Quality Assure Independent Student Learning? 875
Evelyne Rugg

İnsan Kaynakları Açısından Kabiliyet Yönetiminin İncelenmesi ve Özel Hastanelerde Uygulama 881
Tamer Keçecioğlu, Ayşe Çiçek

Karmaşık Karar Süreçlerinde Nitel ve Nicel Faktörlerin Ortak Sentezi İçin Bir Yaklaşım: Üniversitelerde Akreditasyon Örneği 888
Müjgan Sağır Özdemir

Lisansüstü Derslerin Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesini Karşılama Düzeyi: Sakarya Üniversitesi Örneği 897
Özcan Erkan Akgün, İsmail Güleç, Mustafa Bayrakçı

Academic Impact versus Quantitative Academic Output: An Analysis of Turkey as a Whole and Top-Ranking Turkish Universities 905
Metin Tunç, Hamza Kandur

Türk Yükseköğretiminde Kurumsal Stratejiler Doğrultusunda Eylem Planlarının Uygulanmasında Ortaya Çıkan Engeller ve Stratejik Yönetim - Ankara Üniversitesi Örneği 913
Fatma Özmen, Duygu Arzu Akdemir

Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme (ÖEDD) Anketlerine Verilen Puanların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi 925
Nurdan Kalaycı, Orhan Çimen

Öğretim Elemanlarının Değerlendirme Sürecine İlişkin Algıları 935
M. Çağatay Özdemir, Galip Yüksel, Necati Cemaloğlu, Halük Ünsal

Sectoral Qualifications: A Framework Suggestion 944
Metin Toprak, Armağan Erdoğan, Ömer Açıkgöz

Türkiye Yükseköğretim Kurumları İçin Kalite Güvence Oluşumu Üzerine Model Önerisi 950
İbrahim Belenli, Durmuş Günay, Ercan Öztemel, Ali Demir, Funda Sivrikaya Şerifoğlu, Muzaffer Elmas, Resul Eryiğit, Orhan Aydın, Muharrem Kılıç

Türkiye Yükseköğretimi İçin Kalite Güvencesi Konusunda Stratejik Tercihler 957
Mahmut Özer, Bekir S. Gür, Talip Küçükcan

Türkiye'de Bireysel Akademik Performans Değerlendirmesine Yönelik Web Tabanlı Bir Uygulama 965
Ramazan Acun

Unique International Implementation of Quality Standards System in Maritime Education and Training Throughout the World and in Turkey 974
Osman Kamil Sağ

Üniversite Mezunlarının Alanlarında Asgari Yeterlilik Şartlarının Sağlanması 982
Osman Samsun

Yükseköğretimde Kalite? Sorun, Öğrenciler Anlatsın 989
Nurdan Kalaycı, Murat Alper Başaran, Yasemin Demirhan Yüksel

Üniversite Sıralama Sistemlerinin Anlattıkları ve Türkiye İçin Yeni Bir Sıralama Sistemi Gereksinimi 1003
Oğuzhan Alaşehir, Fatih Ömrüuzun, Nazife Baykal

Üniversite Sıralamaları: Özgün Bir Sınıflandırma/Sıralama Modeli 1010
Orhan Aydın

Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanan Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme Anketlerinin Değerlendirilmesi 1019
Nurdan Kalaycı, Orhan Çimen

Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Açısından Muafiyet ve Meslekte Yeterlilik Sınavlarına Dair Öneriler 1031
Beşir Gözübenli

Yükseköğretimde Mesleki ve Yapısal Yeterliklere Akademisyen Seçimi ve Araştırma Ortamının Etkisi 1038
Mehmet Yaman

Kalite Güvencesi ve Kültür 1044
Tamer Gök

Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Kültürünün Oluşturulması ve Devamlılığının Sağlanması: Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği 1051
Elif Nur Alper

Yükseköğretimde Kalite Güvence Sisteminin Öğrenci Memnuniyeti Açısından Sürdürülebilirlik Değerlendirmesi: Meslek Yüksekokullarında ISO 9000 Kalite Yönetim Sistemi Uygulamaları Örneği 1063
Hasan Kürşat Güleş, Öner Kabasakal, Ömür Hakan Kuzu

Yükseköğretimde Kalite Güvenliği Yaklaşımları ve Avusturya Örneği 1072
Erhan Çalışkan

Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon 1077
İsmail Altınöz

Yükseköğretimde Kaliteyi Artırmaya Yönelik Eğitim Fakülteleri İçin Karşılaştırmalı Bir Çalışma 1093
Özgül Keleş, Elif Bakar

Yükseköğretimde Liderlik 1099
Vehbi Çelik

Bölüm X — Yükseköğretim Finansmanı 1107

Gelişmiş Ülkeler Yükseköğretim Finansman Modelleri ve Türkiye İçin Model Öneriler 1109
Dilek Teker, Suat Teker

Higher Education in Turkey: Trends Towards Self Steering Public Universities 1120
Gözde Ünal, Ali Çoşkun

Kamu Ekonomisi Kapsamında Yarı Kamusal Hizmet Olarak Yükseköğretimde Dışsallıklar ve Türkiye'de Finansmanı Konusunda Optimizasyon Çözümlemeleri 1127
Özden Görücü

Higher Education Budgeting Reform: Towards Efficiency, Effectiveness and Economy 1135
Fadi Alkaraan, Alaeddin Jaba

The Analysis of the Research on the Financing of Higher Education 1142
Özcan Konur

Türkiye'de Özel Yükseköğretim Kurumlarının Kuruluşu ve Finansmanı 1148
İlhami Söyler, Süleyman Karataş

Türkiye'de Yükseköğretimin Finansmanı: Kriterler, Zorluklar ve Alternatif Stratejiler 1159
Aslı Günay

Türkiye'de Yükseköğretimin Finansmanında Yol Ayrımı: Etkin, Adil ve Cesur Adımlar 1170
M. Hanifi Aslan

Üniversite Performansı ve Devlet Finans Kaynaklarının Dağılımı 1183
Hasan Tosun

Yarı Kamusal Mal Olarak Yükseköğretimin Finansmanı ve Finansman Yöntemlerinin Algılanan Adalet Düzeyi: Sakarya Üniversitesi Paydaş Görüşleri 1191
Naci Tolga Saruç

Yükseköğretim Kurumlarına Ayrılan Finansmanın, Talep Kanalından (Demand-Side) Kullanımı: Dünyadaki Uygulamalar ve Türkiye Projeksiyonu 1201
H. Hüseyin Taşar

Yükseköğretimin Finansmanı ve Türkiye İçin Yükseköğretim Finansman Modeli Önerisi 1210
Haşim Akça

Yükseköğretim Finansmanında Ertelenmiş Maliyete Katılma Yöntemi: Öğrenci Kredileri 1219
Filiz Gölpek

Yükseköğretimin Finansmanında Alternatif Yaklaşımlar 1227
Celal Gülşen, Melek Akpınar

Bölüm XI — Üniversitelerin Yapılandırılması 1235

İlahiyat Fakültelerinde Bölümleşme İhtiyacı ve Gerekçeleri 1237
Adem Korukcu

1933'te Ne Oldu? 2011 Türkiye'sinden 'Son Devrim'in Çözümlemesi 1245
Ferhan Girgin Sağın

A Model Proposal for Restructuring of the Turkish Vocational Higher Education 1253
Meltem Özturan

Açıköğretimde Ölçme ve Değerlendirme: Problemler ve Öneriler 1263
Ayşen Bakioğlu, Ertuğ Can

Araştırma Görevlilerinin Kariyer Gelişimlerine Bölümlerindeki Destek Kültürünün Etkisi 1272
Ayşen Bakioğlu, Dilek Pekince

Araştırma Merkezlerinin Kurumsallaştırılması: Sakarya Üniversitesi Örneği 1281
Tuba Canvar Kahveci, Harun Taşkın, Berna Köksal

Avrupa Birliğinde Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumları ile Türkiye'de Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Karşılaştırmalı İncelemesi 1290
Ebru Kır, Elif Kır

Bilgi Yönetimi ve Aktarımı: Sorunlar ve Çözüm İçin Bir Model Önerisi 1301
Ensar Gül

Değişen ve Farklılaşan Eğitim İhtiyaçlarını Karşılamaya Yönelik Güncel Bir Müzik Öğretmeni Yetiştirme Modeli 1303
Salih Akkaş, Süleyman Cem Şaktanlı, Esra Dalkıran, Zeki Nacakcı, Alaattin Canbay

Dikey Geçiş Sistemi ve Mimarlık Eğitimi: Selçuk Üniversitesi Mimarlık Bölümü Örneği 1312
Mehmet Uysal

Distance Education in Turkey: Past - Present - Future 1325
Yavuz Samur, Ergün Akgün, Bilal Duman

Dump IT: Case for High Efficiency and Effectiveness for Turkish Universities by Gradual Centralisation of All Information Technology Functionalities 1331
M. Kutluk Özgüven, Mete Gündoğan, B. Gültekin Çetiner

Educational Technology Provides Across-Borders Degree Programs 1342
Khalid J. Siddiqui, Gurmukh Singh

Eğitim Fakülteleri İçin Özel Uygulama Okulları 1351
Şahin Oruç

Geleceğin Bilgi İşçilerini Doğru Seçmek: Araştırma Görevlisi Alım Süreci Örneği 1359
Şaban Esen, Orhan Bozkurt

Gelişen ve Değişen Üniversiteler ve Türkiye'de Yükseköğretimde Çevrim İçi Öğretimin Durumu 1365
Hatice Gökçe Bilgiç, Dilek Doğan, S. Sadi Seferoğlu

Güzel Sanatlar Alanında Çalışan Bazı Öğretim Görevlilerin Sanatta Yeterlik Eğitime Almalarına İlişkin Bir Öneri 1373
Kazım Artut

Hayat Boyu Öğrenmede Üniversite Faktörü: "Webderslik ile Akademik Etki Projesi" Örneği 1380
Muammer Yaylalı, Hüseyin Özer, E. Muhsin Doğan, Ergün Aktürk, Hüseyin Daştan, Gürkan Çalmaşur, A. Fatih Aydemir

Higher Education in Agriculture and Related Fields in Turkey: Need for Restructuring Programs Considering Global Trends 1387
Uygun Aksoy, Selçuk Arslan, Mehmet Babaoğlu, Cengiz İkten, Vahap Katkat, Burhan Özkan, Nebahat Sarı, Sevilay Topçu, Servet Yalçın

Merkezi Laboratuvarların Araştırmadaki Önemi: İYTE-MAM Örneği 1394
Mustafa Güden, Sedat Akkurt, Ahmet Emin Eroğlu, Mustafa Muammer Demir

New Horizons for Interprofessional Education in Turkey 1399
Sezer Domaç, Ferda Dokuztuğ Üçsular

Open Educational Resources: Opportunities and Challenges for Turkish Higher Educational Institutions 1405
Engin Kurşun, Kürşat Çağıltay

Öğretim Elemanlarının Yönetsel Uygulamalara İlişkin Algıları ile İşdoyum Düzeyleri Arasındaki İlişki 1411
M. Çağatay Özdemir, Galip Yüksel, Necati Cemaloğlu, Halük Ünsal

Sakarya Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Uzaktan (Karma) Eğitim Programlarının SWOT Analizi Yardımıyla Değerlendirilmesi 1420
Ümit Kocabıçak, Gültekin Çağıl, Neslihan Açıkgöz

Stakeholders' Perceptions on Distance Education Delivery Models in International Contexts 1430
W. James Jacob, Enes Gök, Ted D. Serrant

Standard Electronic Devices and Digital Boards for Special Purposes: Advanced Learning and Teaching in University Setting 1438
Fabio Bertarelli, Stefania Padoa, Giacomo Guaraldi, Elisabetta Genovese, Matteo Corradini

Sürdürülebilir Rekabet Üstünlüğü Sağlamada Kurumsal İtibar Yönetimi ve Yükseköğretimde Yapılandırılmasına Yönelik Bir Model Önerisi 1445
Mesut Öncel, Şerafettin Sevim

Tarihî Örneklerin Işığında Üniversitelerin Yeniden Yapılandırılması 1456
Güray Kırpık

The Development, Importance and Evaluation of Distance Education in Turkey: The Case of Istanbul University 1466
Mithat Zeki Dinçer, Füsun İstanbullu Dinçer, Zehra Binnur Avunduk

The Role of Academic Service Learning in Higher Education in 21st Century 1475
Ferman Konukman, Robert C. Schneider

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi Lisans Programı 1480
Bülent Özkan, Namık Kemal Şahbaz

Türkiye'deki Üniversiteleşme Sürecine Stratejik Yaklaşım 1491
Yavuz Kahraman, Serkan Bayraktaroğlu

Ulusal Müzik Eğitimi Sisteminde Bütünleşme: Müzik Akademileri 1498
H. Seval Köse, Ayşe Meral Töreyin

Universities as Learning Organizations: Dumlupınar University Kütahya Vocational School Sample 1511
Ercan Taşkın, Bülent Ergani

Uzaktan Öğrenim ve İlahiyat Alanına Yansımaları: İlahiyat Lisans Tamamlama Programı (İLİTAM) 1520
Yıldız Kızılabdullah

Üniversite İçi Etkileşim İçin Bir Yöntem: "Kocaeli Üniversitesinin Gelecek Dört Yılı" Çalıştayı 1528
Şükrü Hatun, Ahmet Selamoğlu, Esat Harmancı, Gül Köksal, Safiye Başar, Doğa Başar Sarıipek, Alişan Burak Yaşar, Sezer Şener Komsuoğlu

Üniversite Öğretim Elemanı Yetiştirme Programında "Tolerans Eğitiminin" Yeri ve Önemi 1531
Ercümend Ersanlı, Abdullah Nuri Dicle

Üniversite Yöneticilerinin Yeterlikleri 1536
Erdal Toprakçı, Asuman Bilbay

Üniversitelerde Araştırma Düzeyini Doktora Eğitimi Belirlemektedir 1543
Hakan Sedat Orer

Üniversitelerde Bilimsel ve Yaratıcı Kültür Nasıl Oluşturulur? Kaynak Tabanlı Bir Model Önerisi ve Gerçekleştirme Koşulları 1548
Nurhan Papatya, Gürcan Papatya

Üniversitelerde Uygulama Laboratuvarları 1560
Faruk Yalçın Uğurlu

Üniversitelerde Yeni Bir Yönetişim Modeli 1567
Yunus Çengel

Yükseköğretimde Akademik Danışmanlık Sistemi ile Öğrenci Motivasyonu ve Bilinçlendirme 1576
Hasan Uğur

Yükseköğretimde Çift Anadal Programlarının Bütüncül Değerlendirilmesi: Örnek Bir Çalışma 1582
Elif Polat Hopcan, Sinan Hopcan, Tufan Adıgüzel

Yükseköğretimin Değişen Paradigması ve Eğitimde Üç "C" Yaklaşımı 1589
Mehmet Ali Gülpınar

Üniversite ve Öğretim Teknolojileri Destek Ofisi: Mevcut Durum ve Türkiye Üniversiteleri İçin Gerekliliği 1597
Kürşat Çağıltay

Üniversitelerde Değişim ve Yeni Gerçeklik 1604
Fevzi Yılmaz, Hüseyin Cömert

Üniversitelerin Yapılanmasında Mesleki Kriterler 1613
M. Taner Albayrak, Mahmut Celal Barla, Zehra Akdeniz

Hesap Verme Yükümlülüğüne Dayalı Özerk Üniversite Yönetimi 1619
Fatma Özmen, Cemal Aküzüm, Leyla Aküzüm

Toplu Yazar Dizini **i-viii**

Cilt 3

Bölüm XII — Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş 1629

Bir Dönemin Anatomisi: Yükseköğretime Girişte Uygulanan Yüksek Katsayılı AOBP Sistemi, Ek Puan Uygulaması ve Sınavsız Geçişin Öğrenci Profilleri Üzerindeki Etkileri 1631
Abdullah Çavuşoğlu, Ömer Açıkgöz

Computerized Adaptive Testing Administration for Entrance to Higher Education Programs 1641
İlker Kalender

Effects of Higher Education Entrance Exam on the Engineering Programs 1647
L. Berrin Erbay

Determinants of University Choice in Turkey 1651
Attila Sezgin, Ayla Oğuş Binatlı

Farklı Yöntemlerle Hesaplanan Test Puanlarının Uygunluk Geçerliği Kapsamında İncelenmesi 1658
Halil Yurdugül, Hakan Atılgan

Mimarlık Eğitimi Kapsamında Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş İçin Öneriler 1667
İbrahim Bakır, Kemal Reha Kavas, Hacer Mutlu Danacı

Ortaöğretimden Yükseköğrenime Geçişte Bilinçli Tercih Sorunu: Mimarlık Örneği 1675
Deniz Güney, Meltem Vatan

Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçişte Özel Yetenek Sınavları ve Kullanılan Puan/Katsayıların Yerleştirmeye Etkisi 1685
Ahmet Serkan Ece

Sanat Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanan Yetenek Sınavında Sözlü Mülakat Aşamasının Yeri ve Önemi 1694
Mehmet Emin Kahraman

Türkiye'de Ortaöğretim Kurumları Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yükseköğretime Geçiş Problemleri 1700
Mutlu Öner, Alpaslan İnce, Muammer Özbebit, Mete Sipahioğlu

Üniversitelere Giriş Sisteminin Beceri Odaklı Olarak Yeniden Düzenlenmesi 1710
Yunus Çengel

Yükseköğretime Geçiş ve Lisans Yerleştirme Sınavları İçin Puanlama Önerileri 1715
Ali Baykal

Yükseköğretime Geçişte Tercih Kriterlerinin Önceliklendirilmesinin Karşılaştırmalı Analizi 1724
M. Batuhan Ayhan, Faruk Atsay

Yükseköğretime Sınavsız Geçiş Uygulaması ve Yükseköğretim Sisteminde Yarattığı Olumsuz Sonuçlar: Pamukkale Üniversitesi Örneği 1732
Oğuz Karadeniz, Kenan Karagül, Nigar Karagül, Murat Doğan

Bölüm XIII — Vakıf ve Özel Üniversiteler 1741

Azerbaycan Yükseköğretiminde Özel Üniversitelerin Yeri ve Rolü 1743
Ahmed Valiyev

Challenges Facing Higher Education Sector in North Cyprus 1746
Mehmet Altınay, Cahit Ezel

Qafqaz Üniversitesi Örneğinde Azerbaycan Yükseköğretimin Değerlendirilmesi 1755
Cihan Bulut, Şahin Durmaz

The Factors Affecting Beand Creation in Higher Education: An Investigation 1764
Gonca Aslan, Orhan İçöz

The International Research Performance and Ranking of the Foundation Universities in Turkey 1775
Özcan Konur

Vakıf Üniversiteleri ve Personelinin Hukuki Statüsü ile Vakıf Tüzel Kişiliği Kaybı Durumunda Personele Yönelik Düzenleme Önerisi 1783
Serkan Çınarlı, Refik Kiraz

Vakıf Üniversitelerinde Sorunlar, Çözüm ve Model Önerileri: Hukuk Fakülteleri Örneklemesi 1790
Pervin Somer

Vakıf Üniversitelerinde Yeniden Yapılanma 1796
Kadriye Huysal, Ali Sait Sevgener, Doğan Özpınar

Bölüm XIV — Yükseköğretim ve Öğrenci 1805

Challenges and Opportunities for Sustainability: An Exploratory Quantitative Research Among Engineering and Social Sciences Students in a Private University in Istanbul 1807
Zeynep Hale Öner, Füsun Ülengin, Burç Ülengin

Academic Mobility in the Dialogue of Cultures and Sport Education in Bashkortostan 1814
Leyla R. Munirova

Active Learning in Engineering Education: Turkish Air Force Academy Case 1819
Mustafa Er

Açık Ders Malzemelerinin Yükseköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisinin Deneysel Olarak İncelenmesi 1827
Fehmi Soner Mazlum, Adnan Tepecik

An Investigation on the Impact and Outcome of Studying Abroad on UTM Students' Career Development 1833
Mohd Azraai Kassim, Mohd Ismail bin Abdul Aziz, Khairul Anuar bin Abdullah, Doria Abdullah, Dhinapriya Balachandran

Analyzing the Factors in the University Selection Based on AHP: A Case Study Among the Students of Marmara University 1839
Hüseyin Selçuk Kılıç, M. Batuhan Ayhan

Barınma Yerinin Üniversite Öğrencilerinin Kişisel ve Sosyal Gelişimi Üzerindeki Etkilerinin Odak Grup Görüşmesi ile İncelenmesi 1845
Erdal Arlı

Beklenti ve Sonuçlarıyla Farabi Değişim Programından Yansımalar 1850
Tuba Gökçek, Gönül Güneş

Çanakkale Meslek Yüksekokulu İktisadi İdari Programlar Bölümü Öğrencilerinin Kariyer Planlamaları Üzerine Bir Araştırma 1859
Hüseyin Erkul, Dilek Kekeç Morkoç, Cumhur Erdönmez

Çin Halk Cumhuriyetinde Yükseköğretim Sisteminin Reformu ve Gelişimi 1867
Sebahattin Balcı, Hugjiltu Wu

Çoklu Zeka Kuramına Göre Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin İncelenmesi 1876
İsmail Yüce

E-Learning as a Key Element for Higher Education 1881
Tatyana Shopova

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Psikolojik İhtiyaçlarının İncelenmesi 1889
Rezzan Gündoğdu, Yasemin Yavuzer

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Genel Kültür Derslerine Yönelik Görüşleri: Mersin Üniversitesi Örneği 1896
Mesut Yıldırım, Ayşe Eda Gündoğdu

Establishment of an International University Based on Sustainable Model with Green Campus Principles: Productive Campuses 1906
Mustafa Mahir Kutay, Barış Samir, Mete Gündoğan, B. Gültekin Çetiner, Vahit Bıçak

Future Engineering Education 1915
Banu Çalış, Merve Er

Global Policies and Practices on the Access to Higher Education by Students with Disabilities 1923
Özcan Konur

Kariyer Danışmanlığını Bir Sonraki Adıma Taşımak: Süreç Danışmanlığı Perspektifinde Kariyer Çapaları Kullanımı ve Bir Uygulama 1928
Hasan İbicioğlu, Orhan Adıgüzel, Umut Can Öztürk

Katılımcı Yönetim Modeli Olarak Üniversite Öğrenci Konseylerinin Değerlendirilmesi 1936
Ahmet Katılmış, Yaşar Kop, Hülya Çelik

Kent İçi Üniversitelerin Planlanmasında Dış Mekan Tasarımının Önemi: İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi Örneği 1944
Yıldız Aksoy, Züleyha Gültekin Baytok

Lost in Translation or Strategic Learning? United Arab Emirates College Students' Beliefs and Views on Translation 1951
Negmeldin Alsheikh

Öğrenci Adaylarının Tercih Ettikleri Programlara Kayıt Yaptırmama Nedenleri ve Yeniden Yapılandırma: Pamukkale Üniversitesi Araştırması 1958
Mehmet Yılmaz, Oğuz Karadeniz

Öğrenci Konseyi Deneyimi ve Öğrenci Sorunlarının Değerlendirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği 1967
Uğur Sadioğlu

Öğrencilerin Üniversite Eğitiminden Beklentileri ve Tercih Ölçütlerine İlişkin Veri Madenciliği Uygulaması 1978
Mustafa Ağaoğlu, E. Serra Yurtkoru

Öğretmen Adayı Öğrencilerin İletişim Teknolojilerini Etik Kullanımlarının İncelenmesi 1986
Ömer Beyhan, Hayriye Sultan Tunç

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin; Cinsiyetlerine, Üniversitelerine, Alanlarına ve Mesleği Tercih Etme Sıralarına Göre İncelenmesi 1993
Sertel Altun, Deniz Canca

Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Yalnızlık Durumlarının Değerlendirilmesi: Sakarya Üniversitesi Örneği 2001
Dilek Aygin, Olcay Semiz, Sevin Altınkaynak

Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Memnuniyet Durumlarının Değerlendirilmesi 2007
Dilek Aygin, Olcay Semiz, Sevin Altınkaynak, Emel Sancaklı

Üniversite Öğrencilerinin Askerlik Süresine ve Askere Alma Yöntemlerine İlişkin Görüşleri 2014
Fatih Gürsul, İsmet Yiğitbaşı, Fatma Önay Koçoğlu

Student's Participation in Higher Education Institution's Bodies: Czech Experience 2022
Veronika Kudrová

Yükseköğretim Binalarının Mimari Yapısının İşbilimsel Açıdan Değerlendirilmesi 2029
Gülay Yedekci Arslan, Akın Marşap

Tıpta Uzmanlık Eğitiminin Eksikleri (Anket Erken Sonuçları) 2036
Ömer Karahan, Barış Sevinç, Mehmet Ali Eryılmaz, Ahmet Okuş, Ali Yavuz Karahan, Nergis Aksoy, Serden Ay, Said Bodur

Türkiye'de Üniversite Öğrencilerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmeti İhtiyacı 2044
Erkan Özhan

Üniversitelerin Araştırma Kalitesini Artırmak İçin Lisansüstü Öğrencilerin Ulusal Düzeyde Temsili Gereklidir 2050
Serkan Karaismailoğlu, Şenay Sarmasoğlu, Emre Meral, Erdal Çoşgun, Hakan Sedat Orer

Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Üniversiteyi Seçme Nedenleri ve Üniversitelerine Yükledikleri Roller 2055
Betül Balkar, Sevilay Şahin

Öğrenci Hemşirelere Göre Hemşirelik Eğitiminde Gözlenen Eksiklikler 2064
Nursan Çınar, İnsaf Altun, Dilek Köse

Yükseköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme 2067
Yelkin Diker Coşkun, Melek Demirel

Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Davranışlarının Araştırılması 2076
Sultan Güçlü, Nalan Bostan

Yeni Üniversiteler Öğrencilerin Beklentilerini Ne Ölçüde Karşılıyor? Adıyaman Üniversitesi Örneği 2081
Suat Çapuk

Yükseköğretimde Öğrenci Araştırma Kulüpleri: İstanbul Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesinde 18 Yıllık Bir Deneyim 2090
Yegane Güven

Yükseköğretim Çerçevesinde Öğrenci Konseylerinin Fonksiyonalist-Çatışmacı Yaklaşımlar Açısından Değerlendirilmesi 2097
Metin Kılıç, Emre Öztürk

Yükseköğretim Kurumlarında Öğrenci Sadakati 2104
İbrahim Alper Köse

Yükseköğretim Kurumlarında Sürdürülebilir Kampüs Yol Haritası 2110
Özgül Keleş, Naim Uzun

Yükseköğretim Öğrenci Bilgi Sistemlerinin Problemleri 2118
Fulya Yalçın Aslay, Ahmet Baran, Yavuz Kılavuz

Yükseköğretim Programlarına Yerleştirilen Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Nitel Bir Çalışma 2124
Murat Tuncer, Feyzi Kaysi

Duygusal Zekâ ve Öğrenci Odaklılığın Yaşam Tatmini ve Akademik Başarıya Etkisi 2133
Elif Boyraz, Sema Polatcı

Bölüm XV — Üniversite, Toplum, Endüstri ve İş Dünyası İlişkileri 2141

2006 Yılında Kurulan 15 Yeni Üniversitenin Akademik, Ekonomik ve Sosyo Kültürel Katkıları 2143
Funda Sivrikaya Şerifoğlu, Nigar Demircan Çakar, İlter Bekar

Ankara İlindeki Üniversite Teknoparklarının Analizi 2154
Hüseyin Kudak, Hakan Şentürk, F. Canan Çilingir

Bölgesel Kalkınmada Üniversite-Sanayi İşbirliği Stratejileri 2163
Süreyya Sakınç, Sibel Aybarç Bursalıoğlu

Critical Keys to Being Successful at Techno-Parks in Turkey 2170
Gamze Sart, Müzeyyen Sevinç

Employment Enhancing Integrative Graduate Education Model 2178
İsmail H. Genç, Emine Genç

Karabük Üniversitesi-Kardemir A.Ş. İşbirliği 2189
Durmuş Kaya, Mustafa Yaşar, Meral Topcu Sulak, Muharrem Eyidoğan, Erhan Sonverdi, Müge Cebeci Pelenk, Ayşegül Uslu

Knowledge and Technology Transfer from Universities to Industries: A Case Study Approach from the Built Environment Field 2195
Yusuf Arayıcı, Paul Coates, Lauri Koskela, Mike Kagioglou

Meslek Yüksek Okullarının Sorunlarına Yönelik Bir Model Önerisi 2203
Emine Demet Ekinci, Tuba Şahinoğlu, Gürkan Çalmaşur, Hüseyin Daştan

Social Engagement versus Academic Engagement: Controversy Today in U.S. Higher Education 2212
Neil Korostoff

Eğitim Fakültelerinde Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Değerlendirilmesi 2217
Servet Özdemir

Türkiye'deki Üniversitelerde Yaşam Boyu Öğrenim 2225
Nilgün Ulutaşdemir, R. Selçuk Tabak, S. Erhan Deveci, Ebru Öztürk

Üniversite Eğitiminde Disiplinlerarası Çalışma ve Uygulama Eksikliğinin Oluşturduğu Sorunlar ile Çözüm Önerileri 2232
Deniz Güney

Üniversite-Sanayi İşbirliği: DTO-TÜDEV Modeli 2241
M. Taner Albayrak, Süleyman Özkaynak

Üniversite-Sanayi İşbirliği ve Kalkınma Stratejileri: Güney Kore ve Türkiye Karşılaştırması 2247
Özgür Sarı

Üniversite-Sanayi İşbirliğinde Yeni Bir Yaklaşım: 3 Kazan Modeli 2251
Ümit Kocabıçak, İsmail Çetintaş

Üniversite-Yerel Yönetim-Sanayi-Toplum İşbirliğiyle Meslek Yüksekokulları Kurulmasına İlişkin Bir Model 2256
Ayhan Şamandar, Funda Sivrikaya Şerifoğlu, Hakan Polat, Ercan Özgan, Serkan Subaşı, İlyas Temel Şafak

Üniversite-Endüstri Ortak Eğitim Geliştirme Sürecinde Gaziantep Üniversitesi (GAÜN), Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu (NTMYO) Örneği 2266
Mehmet Civan, Hasan Saçıkara

Üniversitelerde Sosyal Sermayeyi Artırmada Yöneticilerin Rolü Üzerine Nitel Bir Çalışma 2276
Abdurrahman Ekinci, M. Cevat Yıldırım

Üniversitelerin Bulundukları Bölgelere Sosyo-Ekonomik Etkileri 2285
Selman Yılmaz, Murat Şeker

Öğretim Üyelerinin Sanayi ile İşbirliği Yöntemleri: Ankara'daki Devlet Üniversitelerinde Bir Araştırma 2292
Aysun Çetin, Esra Erenler

Üniversite-Sektör İşbirliği Örneği: Anadolu Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu'nda Makinistlik Eğitimi 2299
Meserret Nalçakan, Mehmet Ektaş

Yükseköğrenimde Bölgesel İşbirliklerinin Geliştirilmesine Yönelik Batı Karadeniz Üniversiteleri Birliği (BKÜB) Örneği 2308
Sezer Şener Komsuoğlu, Mahmut Özer, Muzaffer Elmas, Hayri Coşkun, Burhanettin Uysal, Funda Sivrikaya Şerifoğlu, Ramazan Kaplan

Yeni Teknolojilerin Üretiminde Üniversitelerimizin Offset Kullanımı 2312
Osman Samsun

Bölüm XVI — Diğer Konular 2319

A Multiagent Model for Distance Learning Process at Graduate Level in e-Engineering Management Program 2321
Ayten Yılmaz Yalçıner, Harun Taşkın, Fatih Keskinkılıç, Hasan Şahin

Arama "SWOT Analizi" Çalışması ile Durum Tespiti ve Senaryo Uygulaması ile Geleceğe Ait Öneriler 2329
Hüseyin Başlıgil, Yavuz Özdemir

Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Kişisel Yönelimlerinin Değerlendirilmesi 2335
Nurgül Yavuzer, Berke Kırıkkanat

Effects of Social and Cultural Capital on College Students Success: The Case of First Generation College Students in Turkey 2343
Eyyup Esen, Erkan Hasan Atalmış

Maden Mühendisliği Eğitiminde Dünyadaki ve Türkiye'deki Değişimler 2359
Gülhan Özbayoğlu

Mentorship Model for Pre-Service Teacher Education 2365
Ayşe Kızıldağ

Meslek Yüksekokulların Sosyal Programlarına Kayıtlı Öğrencilerin Bilgi Teknolojilerine Yönelik Tutumları 2374
Emel Bahar, Ferudun Kaya, Yeşim Kalyon

Üniversite Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları 2384
Nursan Çınar, Dilek Köse, Funda Akduran, Kevser Özdemir, Sevin Altınkaynak

Öğretmen Adaylarına Sınıf Yönetim Becerisi Kazandırmada Gerçek Yaşam Problemlerinin Kullanılması 2390
Süleyman Avcı, Tuncay Akıncı, Makbule Soyer, Ayşen Bakioğlu

Professors Teaching Ethics: A Thematic Analysis (Case Study: Imam Sadiq University in Iran) 2398
Meisam Latifi, Hossein Khassaf Mofrad

The Bologna Process and an Interim Outlook on Turkish Higher Education: Views of Authorized People and Instructors on the Applications at Niğde University 2407
Buket Aslandağ Soylu, Tuğba Yanpar Yelken

The Educational Potential of Virtual Learning Communities at Higher Education Level 2414
Maria De Lurdes Martins

Tıp Eğitiminde Senaryolaştırılmış Problemler Kullanmak Duygusal ve Sosyal Problemleri Çözmemize Yarar mı? 2422
Nazan Karaoğlu, Yusuf Mıstık

Türkiye'deki Üniversite Kütüphaneleri: Mevcut Durum ve Gelecek 2426
Sami Çukadar, Gültekin Gürdal, Sönmez Çelik, Kerem Kahvecioğlu

Türkiye'de Yükseköğretimde Büyüme: Yakın Geçmişe Bakış ve Uzun Vadeli (2010-2050) Büyüme Projeksiyonları 2440
Yüksel Kavak

Ülkemizdeki Yüksek Din Öğretimi Programlarının Yerel ve Küresel Perspektiften İncelenmesi 2448
Emine Keskiner, Banu Gürer

Üniversitelerin Sıradüzeni ve Sıralama Ölçütlerinin Ağırlıkları 2458
Engin Savaş, Ali Baykal

Yükseköğretimde Eğitim Hizmetlerinin Pazarlanması: Bir Pilot Araştırma 2465
Hulisi Binbaşıoğlu

Disiplinlerarası Yeni Üniversite ve Türkiye'de Fen-Edebiyat Fakültesi Sorunsalı 2475
Hasan Şimşek, Özge Hacıfazlıoğlu

Lisansüstü Tez Sınavı ve Alternatif Ulusal Tez Merkezi 2485
İlhan Oğuz Akdemir

Üniversite Öğrencilerinin Şehir Çalışmaları Alanı Kavramlarına Yönelik Algılarının Belirlenmesi 2495
Nihal Ekin Erkan, Filiz Çakır Zeytinoğlu

Yükseköğretimin Küresel İnşası 2504
Durmuş Günay, Muharrem Kılıç

İşyerinde Üniversite Kavramının Öğretmen Eğitimine Uygulanması: Okulda Üniversite Modeli 2510
Mustafa Özcan

The Bologna Process and its Impact on Higher Education at Bosnia and Herzegovina: The Case of International University of Sarajevo 2520
Leman Figen Gül, Mehmet Murat Gül

Şehir-Üniversite Bütünleşmesinin Her İki Açıdan Değerlendirilmesi: Osmaniye - Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Örneği 2526
Aslı Sezgin, Orhan Büyükalaca, Aykut Gül

Toplu Yazar Dizini **i-viii**

Önsöz

Günümüzde, yükseköğrenim alanında önemli değişimlerin yaşandığı ve dünyanın değişik ülkelerinde yükseköğretim kurumlarının bu değişimlere ayak uydurabildikleri oranda başarılı oldukları görülmektedir. Ülkemizin de yükseköğretim alanındaki bu küresel değişimi yakından izlemesi, kendisini bu yönde geliştirmesi ve iyileştirmesi kaçınılmaz bir gereksinimdir. Üniversiteler, hem teknolojik gelişmeleri hem de yeni yönetim anlayışlarını yakından takip etmelidirler. Üniversitelerin kendi gerçekleri ile uygun yönetim tarzlarını belirlemeleri, özellikle uluslararası alanda diğer üniversiteler ile rekabet edebilmeleri açısından büyük önem arz etmektedir. Dünya üniversiteleri yeniden yapılanırken, "Dünya Çapında Üniversite" kavramı artık her ülkede yükseköğretim kurumlarının temel amaçları arasına girmiştir. Üniversiteler, artık, kendi finansal yapılarını kurmak üzere farklı gelir modellerini uygularken, inovasyon ve AR-GE çalışmalarına odaklanarak eğitim programlarını yeniden şekillendirirken, öğrenci kabul koşullarını çok özel niteliklere büründürürken, öğretim üyelerinin ve diğer yükseköğretim paydaşlarının başarıları ve performanslarına yönelik bir yönetim tarzı benimserken ve eğitimde sürdürülebilirliği temel ilke olarak görürken, Türk yükseköğretim kurumlarının bu sürece ilgisiz kalması, ülkemizin gelişimine üniversitelerimizin verebileceği pozitif etkiyi ortadan kaldıracağı gibi, eğitim kalitesinde de önemli oranda geri kalmışlığa neden olacaktır.

Küreselleşmenin artık kaçınılmaz olduğu günümüzde, üniversitelerin de global eğitim sistemindeki değişimlerden etkilenmemesi düşünülemez. Üniversitelerden mezun olan gençlerin, kendi ülkeleri dışında bir üniversitede lisansüstü eğitimlerini gerçekleştirme yönündeki ilgileri her geçen gün artmaktadır. Bu durumda öğrenim kalitesi ve öğrencilerin rekabet edebilirlikleri, yükseköğretim kurumlarının dikkate almaları gereken önemli bir unsur olmaktadır. Ayrıca dünya üniversitelerinde çalışan önemli bilim adamlarının, ülkemiz bilim insanları ile de ilişkilerinin oluşturulması, üniversitelerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Eğer üniversiteler rekabet edemez durumda ise, öğretim üyesi değişimleri ve bilim insanlarının birbirleri ile ortak çalışmalar yapması zor olmaktadır. Üniversiteler, dünyadan kendilerini soyutlamadan, aynı düzeyde insan yetiştirebildiklerini göstermek durumundadırlar.

Dünya üniversiteleri, değişik kriterler kullanılarak sıralanmakta ve buna ilişkin listeler yayınlanmaktadır. Bu listelerde, hangi kriter kullanılırsa kullanılsın, Türk yükseköğretim kurumlarının da yer bulması önemlidir. O yüzden üniversitelerimiz kendilerine, bu listelerde yer almayı temel hedef olarak görmelidirler. Bu ise ancak güncel alanlarda araştırmalar yapmak, dünyada yükseköğretimin yöneldiği unsurlara yönelmek ve hatta diğer üniversitelerin yönlerini tayin edici konumda olmak ile mümkün olabilir. Dünyadaki değişimi yönetemezseniz eğer, o değişim sizi yönetir. Bu gerçeğin farkında olarak üniversitelerimizin, rekabet gücünü artıracak unsurlara odaklanmaları gerekir.

Üniversitelerimizin rekabet güçlerini artırmalarını sağlamak, Türkiye ve dünyada yükseköğretim ile ilgili yöneliş ve öngörülerin tartışılacağı bilimsel bir forum oluşturmak amacıyla, Cumhurbaşkanımız Sayın **Abdullah Gül**'ün himayelerinde ve Yükseköğretim Kurulunun ev sahipliğinde, 27-29 Mayıs 2011 tarihleri arasında, İstanbul Swissotel'de, "Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)" konulu kongre düzenlenmiştir. Kongre sırasında yükseköğretim ile ilgili temel sorunlar tartışılmış ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri değerlendirilmiştir. Yükseköğretim kurumlarımızda uygulanabilir, inovatif ve stratejik yaklaşımların ortaya konulması amaçlanmış ve yoğun tartışmaların yaşandığı bilimsel paneller gerçekleştirilmiştir.

UYK-2011 Kongresi 10 temel alana odaklanılarak gerçekleştirilmiştir. Bunlar, yükseköğretim felsefesi; küreselleşme ve uluslararasılaşma; girişimci eğitim, inovasyon ve AR-GE stratejileri; yükseköğretim kalite güvence sistemi; yükseköğretim finansmanı; üniversite- toplum, endüstri ve iş dünyası ilişkileri; üniversitelerin yeniden yapılandırılması; ortaöğretimden yükseköğretime geçiş; yükseköğretim ve öğrenci; vakıf ve özel üniversiteler olarak belirlenmiştir. Bu konu başlıkları ile ilgili dünyadaki gelişmelerden ve yeniliklerden haberdar olmak amacıyla ko-

nusunda uzman 25 davetli konuşmacı, görüş ve önerilerini kongre sırasında sunmuşlardır. Bunun yanı sıra, yükseköğretimin yapılanmasına ve geleceğine yönelik görüş ve önerilerini sunmak üzere, 12 uzman bilim insanı, görüşlerini dinleyiciler ile paylaşmışlardır. Oldukça ilgi gören Uluslararası Yükseköğretim Kongresine birçok ülkeden toplam 705 makale ile katılım sağlanmış, ancak bunların 325 tanesine sunma olanağı verilebilmiştir.

Yükseköğretim yasasının yeniden düzenlenmesi aşamasında, kongrenin, bu sürece katkı üreteceği de düşünüldüğünde, ülkemiz ve yükseköğretim kurumlarımız açısından oldukça faydalı bir girişim olduğu söylenebilir.

Elinizdeki 3 ciltlik bu kitap serisinde, UYK-2011 Kongresinde sunulan makaleler, konferanslar ve panel konuşmalarının metinleri bir arada verilerek yükseköğretim kurumlarının ve ilgililerin bilgilerine sunulmaktadır.

Organizasyon komitesi adına, kongreyi himayesine alarak gelişmeleri yakından takip eden ve açılış konuşmasında, yükseköğretim alanında geleceğe yönelik olarak oldukça önemli uyarılar yapan ve öneriler getiren Cumhurbaşkanımız Sayın **Abdullah Gül**'e şükranlarımızı arz eder, kongrenin gerçekleştirilmesinde emeği geçen başta bilimsel komite üyelerimize, hakemlerimize, üniversitelerimize ve bilimsel çalışmalarını tartışmaya açarak katkı üreten değerli akademisyenlere, ayrıca kongre organizasyonunun logo tasarımından bilişimsel ve mekansal uygulamalara kadar olan bütün aşamalarında emek harcamış olan herkese teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, kongre içeriğinin kitap haline getirilmesi için emek veren editörler kurulundaki değerli meslektaşlarıma, metinlerin basılı ve elektronik olarak okurlara ulaşmasını sağlayan ilgililere ve bu zahmetli sürece maddi desteğini ortaya koyarak katkı sağlayan kurum ve kuruluşlara teşekkür eder, Bildiri Kitabının konu ile ilgili herkese yararlı olmasını dilerim.

Prof. Dr. Durmuş Günay
Kongre Koordinatörü ve Editör

Preface

Nowadays, significant changes are seen in higher education area and higher education institutions in different countries of the world are admitted as successful depending on their adaptation rate to these changes. Our country has to follow this global change in the higher education and develop and improve itself in this direction as an inevitable requirement. Universities should closely pursue both technological developments and new governance approaches. Identifying appropriate governance style with their own realities by the universities is of great importance especially in terms of the ability to compete with other universities in the international arena. While universities in the world has been restructured , "Worlwide University" concept becomes one of the main objectives for higher education institutions in every country. Today universities are applying different income models to set up their own financial structures, reshaping their education programs by focusing on innovation and R&D activities, forming admittance of students with very special quality, adopting a governance style based on the achievements and performance of faculty members and other higher education stakeholders, and accepting sustainability in education as a basic principle, so that it is not possible for Turkish higher education institutions to remain indifferent to this process since this will not only lead to the elimination of the positive impact of universities on our country`s development but also result in a significant setback in our education quality.

Today, globalization is inevitable; therefore, the impact of global education system changes on universities is incredible. The university graduates' interests in pursuing graduate studies in foreign countries has increased each day. In this context , education quality and competitiveness of the students have become crucial factors to consider for higher education institutions . Furthermore, forming networks between reputable scientists from worldwide universities and Turkish scientists contributes to the development of our universities. If universities were unable to compete, faculty members' exchanges and joint work among scientists would all be extremely difficult. Universities are obliged to show that they can give education at similar levels without abstracting themselves from the world.

World universities are ranked by using various criteria and the corresponding lists are published. It is crucial for Turkish universities to have a place in these lists, being independent of the criteria used to prepare these ranking lists. Hence, Turkish universities should aim to have a place in these lists. However, this can only be possible by making research in the current areas, directing efforts to the issues highlighted by higher education institutions in the world so that Turkish universities can be at a decisive position for guiding world universities. If you cannot manage the change in the world, this change will manage you. By being aware of this fact, universities should focus on the issues that will increase their competitive power.

To contribute to the increase of our universities' competitive power and to generate a forum for discussing trends and issues about higher education both in Turkey and the world, "The International Higher Education Congress: New Trends and Issues (UYK-2011)", under the auspices of **Abdullah Gül**, President of Republic of Turkey, was organized by Turkish Council of Higher Education at Istanbul Swissotel in May 27-29, 2011. During the congress, basic problems related to higher education were discussed and proposals for solution of these problems were evaluated. Achieving applicable, innovative and strategic perspectives in higher education institutions was aimed, and the scientific panels with fiery debates were organized.

UYK-2011 congress was organized by focusing on 10 basic areas: philosophy of higher education; globalization and internationalization; entrepreneurial education, innovation and research & development strategies; quality assurance system in higher education; finance of higher education; the relations among university, society, industry and business world; restructuring of universities; the transition from high school to higher education; higher education and students; foundation and private universities. For keeping abreast of the developments and innovations in the world related to these areas, 25 invited speakers presented their views and suggestions during the congress. In addition, 12 scientists shared their views and suggestions about the structure and the future of higher education. The interest to The International Higher Education Congress was very high, 705 articles in total submitted to congress from various countries, but only 325 of them were presented.

At the stage of the reorganization of Turkish higher education act, it can be considered that our congress will contribute to this process as a very useful attempt for higher education institutions.

In this 3 volume book series, the papers presented at the UYK-2011 congress and texts of panel speeches are offered together and are submitted to the attention of higher education institutions and to those who are concerned with the topic.

On behalf of the organization committee, I present my gratitude to our President of Republic of Turkey Mr. **Abdullah Gül**, following the developments in the congress and making warnings and recommendations in the field of future higher education during his opening speech. Also, I would like to thank to our scientific board members, reviewers, universities and academicians contributing to this congress by opening their scientific studies to debate, as well as everyone who contributed to the organization of this congress at all stages from logo design to computational and spatial applications.

Finally, I would like to thank to my colleagues at editorial board for their hard work during the preparation of congress book's content, to those who ensure the access of the readers to both printed and electronic forms of the texts, and to the institutions and organizations contributing to this laborious process by giving their financial supports. I wish this proceedings book will be useful to everyone related to the topic.

Prof. Dr. Durmuş Günay
Congress Coordinator and Editor-in-Chief

ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM
KONGRESİ:
YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
27-29 MAYIS 2011
İSTANBUL / TÜRKİYE

INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION
CONGRESS:
NEW TRENDS AND ISSUES
27-29 MAY 2011
İSTANBUL / TURKEY

Bölüm I

KONGRE PROGRAMI

Congres Program

27 - 29
MAYIS
2011
İSTANBUL
TÜRKİYE

www.uyk2011.org

ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ:
YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR

INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION CONGRESS:
NEW TRENDS AND ISSUES

T.C. Cumhurbaşkanı Sayın Abdullah Gül'ün Himayelerinde

Kongre Başkanı
Prof. Dr. Yusuf Ziya Özcan

Kongre Koordinatörü
Prof. Dr. Durmuş Günay

Program Başkanı
Prof. Dr. Ercan Öztemel

Organizasyon Komitesi (*Alfabetik sırada dizilmiştir*)
Prof. Dr. Salih Murat Akkın
Doç. Dr. Recep Artır
Prof. Dr. Hayrunnisa Bolay Belen
Prof. Dr. Ali Demir
Prof. Dr. Durmuş Günay
Doç. Dr. A. Fuat Güneri
Doç. Dr. Muharrem Kılıç
Prof. Dr. Berrak Kurtuluş
Doç. Dr. Aslıhan Nasır
Doç. Dr. Süphan Nasır
Prof. Dr. Ercan Öztemel
Doç. Dr. Ahmet Şirin

Organizasyon Komitesi Asistanları
Öğr. Gör. Aslı Günay
Öğr. Gör. Eda Atatekin

Organize Eden
T.C. Yükseköğretim Kurulu

Kongre Bilim Kurulu

Dr. Bjørn Einar Aas
Prof. Dr. Arif Adlı (TR)
Naci Ağbal (TR)
Prof. Dr. Salih Murat Akkın (TR)
Prof. Dr. Buket Akkoyunlu (TR)
Prof. Dr. Yasin Aktay (TR)
Prof. Dr. Yücel Altunbaşak (TR)
Prof. Dr. Hacer Ansal (TR)
Doç. Dr. Sebnem Arıkboğa (TR)
Doç. Dr. Recep Artır (TR)
Prof. Dr. Abdullah Atalar (TR)
Prof. Dr. Yavuz Atar (TR)
Prof. Dr. Mehmet Akif Aydın (TR)
Prof. Dr. Orhan Aydın (TR)
Prof. Dr. Nadia Badrawi (EG)
Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu (TR)
Prof. Dr. Ronald Barnett (UK)
Prof. Dr. Nuri Başoğlu (TR)
Prof. Dr. Ali Baykal (TR)
Prof. Dr. Hayrunnisa Bolay Belen (TR)
Prof. Dr. İbrahim Belenli (TR)
Prof. Dr. Sait Bilgiç (TR)
Prof. Dr. İsmail Bircan (TR)
Prof. Dr. Ahmet Bolat (TR)
Prof. Dr. Eser Borak (TR)
Prof. Dr. Melih Bulu (TR)
Prof. Dr. Sabri Büyükdüvenci (TR)
Prof. Dr. Harun Cansız (TR)
Prof. Dr. Ronald M. Cervero (USA)
Prof. Dr. Abdullah Çavuşoğlu (TR)
Prof. Dr. Yunus Çengel (TR)
Prof. Dr. Gökhan Çetinsaya (TR)
Prof. Dr. Ali Demir (TR)
Prof. Dr. Ömer Demir (TR)
Prof. Dr. Ferdinand Devinsky (SK)
Prof. Dr. İbrahim Dinçer (CA)
Prof. Dr. Maher M. El-Domiaty (EG)
Prof. Dr. Ş. Teoman Duralı (TR)
Prof. Dr. Atilla Eriş (TR)
Prof. Dr. Resul Eryiğit (TR)
Prof. Dr. Güneş Gençyılmaz (TR)
Doç. Dr. Ergun Gide (AU)
Prof. Dr. Jean Gordon (FR)
Prof. Dr. Ensar Gül (TR)
Prof. Dr. Zafer Gül (TR)
Doç. Dr. Mehmet Ali Gülpınar (TR)
Prof. Dr. Durmuş Günay (TR)
Prof. Dr. Naci Gündoğan (TR)
Doç. Dr. Ali Fuat Güneri (TR)
Yrd. Doç. Dr. Bekir S. Gür (TR)
Prof. Dr. Orhan Güvenen (TR)
Prof. Dr. Ruth Hayhoe (CA)
Prof. Dr. James B. Hunt (USA)
Prof. Dr. Mustafa İlhan (TR)
Prof. Dr. Umran İnan (TR)
Prof. Dr. Ahmet İncekara (TR)
Prof. Dr. Mustafa İsen (TR)
Prof. Dr. M. Qasim Jan (PK)
Prof. Dr. Sholpan M. Kalanova (KZ)
Prof. Dr. Hamza Kandur (TR)
Mustafa Kaplan (TR)
Prof. Dr. Abdulkerim Kar (TR)
Prof. Dr. Eser Karakaş (TR)
Prof. Dr. Fahri Karakaya(USA)
Doç. Dr. Abdülmecit Karataş (TR)
Prof. Dr. Yüksel Kavak (TR)
Prof. Dr. Barbara M. Kehm (DE)
Barbara Kelly (IE)
Prof. Dr. Iqbal M. Khan (PK)
Prof. Dr. Filiz Kılıç (TR)
Doç. Dr. Muharrem Kılıç (TR)
Prof. Dr. İbrahim Kocabaş (TR)
Doç. Dr. Muammer Koç (TR)
Yrd. Doç. Dr. Andreas Kuckertz (DE)
Prof. Dr. Vijay Kumar (USA)
Prof. Dr. Berrak Kurtuluş (TR)
Prof. Dr. Necla Kurul (TR)
Prof. Dr. Talip Küçükcan (TR)
Prof. Dr. Marek Kwiek (PL)
Prof. Dr. Richard C. Larson (USA)
Prof. Dr. Daniel C. Levy (USA)
Prof. Dr. Carsten Mapple (UK)
Doç. Dr. Ayhan Mergen (TR)
Prof. Dr. Alain Michel (FR)
Dr. Riel Miller (FR)
Prof. Dr. John Morgan (UK)
Doç. Dr. Aslıhan Nasır (TR)
Doç. Dr. Suphan Nasır (TR)
Prof. Dr. Basarab Nicolescu (FR)
Doç. Dr. Jun Oba (JP)
Prof. Dr. İbrahim Ortaş (TR)
Prof. Dr. Hakan S. Orer (TR)
Prof. Dr. İbrahim Özdemir (TR)
Prof. Dr. Yaşar Özden (TR)
Prof. Dr. Lerzan Özkale (TR)
Prof. Dr. Ali Ekrem Özkul (TR)
Prof. Dr. Ercan Öztemel (TR)
Prof. Dr. Meltem Özturan (TR)
Dr. Şükrü Öztürk (TR)
Prof. Dr. Recep Öztürk (TR)
Dr. Atakan Peker (USA)
Prof. Dr. Michael A. Peters (UK)
Prof. Dr. Hasan Pirkul (USA)
Prof. Dr. Daniel P. Resnick (USA)
Prof. Dr. Güven Sak (TR)
Prof. Dr. Jamil Salmi (USA)
Prof. Dr. M. A. Yekta Saraç (TR)
Prof. Dr. Peter Scott (UK)
Prof. Dr. Sharifa Hapsah Shahabudin (MY)
Prof. Dr. Michael Shattock (UK)
Prof. Dr. Atilla Silkü (TR)
Prof. Dr. Vigilio Meira Soares (PT)
Prof. Dr. Haluk Soran (TR)
Prof. Dr. Ayşe Soysal (TR)
Prof. Dr. Yunus Söylet (TR)
Prof. Dr. Muhammet Şahin (TR)
Prof. Dr. Muzaffer Şeker (TR)
Prof. Dr. Zekai Şen (TR)
Prof. Dr. Funda Sivrikaya Şerifoğlu (TR)
Prof. Dr. Muhittin Şimşek (TR)
Doç. Dr. Ahmet Şirin (TR)
Prof. Dr. Süleyman Taşgetiren (TR)
Prof. Dr. İsmail Tatlıoğlu (TR)
Prof. Dr. İlhan Tekeli (TR)
Dr. Ahmet Temiroğlu (TR)
Prof. Dr. William Tierney (USA)
Prof. Dr. Jandhyala B. G. Tilak (IN)
Prof. Dr. Kiril Todorov (BG)
Prof. Dr. İren Dikmen Toker (TR)
Prof. Dr. Yusuf Ulcay (TR)
Prof. Dr. Fikriye Uras (TR)
Prof. Dr. Alex Usher (CA)
Doç. Dr. Zeynep Karahan Uslu (TR)
Prof. Dr. Jussi Välimaa (FI)
Prof. Dr. T. Nejat Veziroğlu (USA)
Prof. Dr. Hans N. Weiler (USA)
Prof. Dr. Peter J. Wells (UNESCO)
Prof. Dr. Nurkan Yağız (TR)
Hilmi Yavuz (TR)
Prof. Dr. Gönül Yenersoy (TR)
Prof. Dr. Mehmet Ali Yıldız (TR)
Yrd. Doç. Dr. Selman Yılmaz (TR)
Prof. Dr. Ahmet Yiğit (KW)
Prof. Dr. Akiyoshi Yonezawa (JP)
Prof. Dr. İsmail Yüksek (TR)
Prof. Dr. Necmi Yüzbaşıoğlu (TR)
Dr. M. Emin Zararsız (TR)

Kongre Hakem Kurulu

Prof. Dr. Arif Adlı
(TÜBİTAK)

Doç. Dr. İbrahim Acar
(Süleyman Demirel Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Tolgahan Acar
(Şifa Üniversitesi)

Prof. Dr. M.Bahattin Acat
(Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Cenk Gökçe Adaş
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Erdal Ağar
(Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Doç. Dr. Veysel Ağca
(Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Doç. Dr. Walid Ahmed
(Arab Open University, Al-Farawaniya, Kuwait)

Prof. Dr. Elif Akalın
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Tolga Akbulut
(Yıldız Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. M. Billur Akdeniz
(University of New Hampshire, Durham, NH, USA)

Doç. Dr. Hamza Akengin
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Tekin Akgeyik
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Birol Akgün
(Selçuk Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mahmut Hakkı Akın
(Selçuk Üniversitesi)

Dr. Fehmi Akın
(Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Doç. Dr. Orhan Akınoğlu
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Salih Murat Akkın
(İstanbul Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Hatice Akkoç
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Buket Akkoyunlu
(Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Vural Aksakallı
(İstanbul Şehir Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Zeynep Akşehirli
(Özyeğin Üniversitesi)

Prof. Dr. Yasin Aktay
(Selçuk Üniversitesi)

Doç. Dr. Ayşe Akyol
(Trakya Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan Alli
(Fırat Üniversitesi)

Doç. Dr. Uğur Alpagut
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Prof. Dr. Lütfühak Alpkan
(Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü)

Prof. Dr. Fatiş Altındaş
(İstanbul Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Fahrettin Altun
(İstanbul Şehir Üniversitesi)

Doç. Dr. Şule Altun
(Uludağ Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Aysun Altunöz Yonuk
(Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Köksal Alver
(Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. Hacer Ansal
(Işık Üniversitesi)

Doç. Dr. Erol Arcaklıoğlu
(TÜBİTAK)

Doç. Dr. Turkan Argon
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Prof. Dr. M. Bilal Arık
(Erciyes Üniversitesi)

Doç. Dr. Şebnem Arıkboğa
(İstanbul Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Gökçen Arkalı
(İstanbul Şehir Üniversitesi)

Doç. Dr. Atilla Arkan
(Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Recep Artır
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Kürşad Asdemir
The American University of the Middle East, Dasman, Kuwait)

Özen Aşık
(Fairleigh Dickinson University, Voncouver, Canada)

Dr. Zeynep Ata
(Boğaziçi Üniversitesi)

Prof. Dr. Halil İbrahim Atabay
(İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü)

Doç. Dr. Mehmet Ateş
(Şifa Üniversitesi)

Doç. Dr. Elif Atıcı
(Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Orhan Aydın
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Fuat Aydın
(Sakarya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Vahdettin Aydın
(Süleyman Demirel Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet Aypay
(Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Serpil Aytaç
(Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Nadia Badrawi
(Cairo University, Cairo, Egypt)

Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu
(Marmara Üniversitesi)

Dr. Fatma Selcen Balcı
(National Personal Protective Technology Laboratory, CDC, Pittsburgh, PA, USA)

Prof. Dr. Ronald Barnett
University of London, London, UK)

Doç. Dr. Çağatay Barut
(Zonguldak Karaelmas Üniversitesi)

Doç. Dr. Eyüp Bastı
(Fatih Üniversitesi)

Prof. Dr. Ataç Başçetin
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Hüseyin Başlıgil
(Yıldız Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Nuri Başoğlu
(Boğaziçi Üniversitesi)

Prof. Dr. Ali Baykal
(Boğaziçi Üniversitesi)

Prof. Dr. Murteza Bedir
(İstanbul Üniversitesi)

Doç. Dr. Feral Bekiroğlu
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Hayrunnisa Bolay Belen
(Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim Belenli
(Hakkâri Üniversitesi)

Prof. Dr. Fabio Bertarelli
(University of Modena and Reggio Emilia [UniMoRE], Modena, Italy)

Yrd. Doç. Dr. Behiha Beser
(Temple University, Philadelphia, PA, USA)

Yrd. Doç. Dr. Bünyamin Bezci
(Sakarya Üniversitesi)

Prof. Dr. Vahit Bıçak
(Polis Akademisi)

Prof. Dr. Sait Bilgiç
(Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Prof. Dr. İsmail Bircan
(Atılım Üniversitesi)

Prof. Dr. Erhan Birgili
(Sakarya Üniversitesi)

Prof. Dr. Talat Birgönül
(Orta Doğu Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet Bolat
(Fatih Üniversitesi)

Prof. Dr. Veysel Bozkurt
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. İzzet Bozkurt
(Yeni Yüzyıl Üniversitesi)

Doç. Dr. Melih Bulu
(İstanbul Şehir Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet Bulut
(Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Dr. Bahar Büget
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Sabri Büyükdüvenci
(Ankara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Serdal Canbolat
(State University of New York, Brockport, NY, USA)

Doç. Dr. Burcu Candan
(Kocaeli Üniversitesi)

Prof. Dr. Özden Cankaya
(Galatasaray Üniversitesi)

Prof. Dr. Harun Cansız
(İstanbul Üniversitesi)

Mehmet Şirin Cengiz
(Hakkari Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet Ali Cengiz
(Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Dr. Muhammet Cerit
(Sakarya Üniversitesi)

Prof. Dr. Vedat Ceyhan
(Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Doç. Dr. Nilgün Cılız
(Boğaziçi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ali Coşkun
(Boğaziçi Üniversitesi)

Doç. Dr. Ali Coşkun
(Fatih Üniversitesi)

Prof. Dr. Menderes Coşkun
(Süleyman Demirel Üniversitesi)

Prof. Dr. İsmail Coşkun
(İstanbul Üniversitesi)

Doç. Dr. Kenan Çağan
(Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Ömer Çaha
(Fatih Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa Çakır
(Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Osman Çakmak
(Gaziosmanpaşa Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Şuayyip Çalış
(Sakarya Üniversitesi)

Prof. Dr. Fethi Çalışır
(İstanbul Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Çalışkan
(Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. İlker Hüseyin Çarıkcı
(Süleyman Demirel Üniversitesi)

Doç. Dr. Kahraman Çatı
(Düzce Üniversitesi)

Prof. Dr. Abdullah Çavuşoğlu
(Karabük Üniversitesi)

Prof. Dr. Vehbi Çelik
(Mevlana Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet Sabri Çelik
(İstanbul Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mücahit Çelik
(Adıyaman Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Zafer Çelik
(Zirve Üniversitesi)

Doç. Dr. Murat Çemrek
(Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. Yunus Çengel
(Yıldız Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Gültekin Çetiner
(Yalova Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Saadet Çetinkaya
(İstanbul Kemerburgaz Üniversitesi)

Prof. Dr. Gökhan Çetinsaya
(İstanbul Şehir Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan Hüseyin Çevik
(Polis Akademisi)

Yrd. Doç. Dr. Adem Çınarlı
(İstanbul Üniversitesi)

Dursun Çiçek
(TÜBİTAK)

Prof. Dr. Mehmet Akif Çukurçayır
(Selçuk Üniversitesi)

Doç. Dr. İbrahim Başak Dağgülü
(Yıldız Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Münevver Dağgülü
(Yıldız Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Nigar Demircan Çakar
(Düzce Üniversitesi)

Doç. Dr. M. Selman Demirci
(İstanbul Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. İrem Demirkan
Northeastern University, Boston, MA, USA)

Yrd. Doç. Dr. Sebahattin Demirkan
(Bentley University, Waltham, MA, USA)

Yrd. Doç. Dr. Turgut Demirtepe
(Uşak Üniversitesi)

Doç. Dr. Gürbüz Deniz
(Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Türkay Dereli
(Gaziantep Üniversitesi)

Doç. Dr. Seçil Deren van Het Hof
(Akdeniz Üniversitesi)

Prof. Dr. Sergülen Dervişoğlu
(İstanbul Üniversitesi)

Doç. Dr. Kazım Develioğlu
(Akdeniz Üniversitesi)

Prof. Dr. Vedat Didari
(Zonguldak Karaelmas Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim Dinçer
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Mithat Zeki Dinçer
(University of Ontario Institute of Technology, Ontario, Canada)

Doç. Dr. Seyhun Doğan
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Mevlüt Doğan
(Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Doç. Dr. Hanzade Doğan
(İstanbul Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Süleyman Dost
(Süleyman Demirel Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Özgür Döğerlioğlu
(Boğaziçi Üniversitesi)

Prof. Dr. Murat Ali Dulupçu
(Süleyman Demirel Üniversitesi)

Prof. Dr. Hacı Duran
(Gaziantep Üniversitesi)

Prof. Dr. Behice Durgun
(Çukurova Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet Durman
(Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Soner Durmuş
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Doç. Dr. Aydın Durmuş
(Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Prof. Dr. A. Zeynep Düren
(İstanbul Üniversitesi)

Doç. Dr. Elif Eker Develi
(Mersin Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Cemal Ergin Ekinci
(Muğla Üniversitesi)

Doç. Dr. Halil Ekşi
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Alaittin Elhan
(Ankara Üniversitesi)

Doç. Dr. İsmail Hakkı Eraslan
(Düzce Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Gülcan Erçetin
(Boğaziçi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Orhan Erdem
(Bilgi Üniversitesi)

Prof. Dr. Münire Erden
(Yıldız Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Ergen
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Azize Ergeneli
(Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Canan Ergin
(Bahçeşehir Üniversitesi)

Doç. Dr. Belgin Erhan
(İstanbul FTR Eğitim ve Araştırma Hastanesi)

Prof. Dr. Alptekin Erkollar
(Haliç Üniversitesi)

Doç. Dr. Emine Erktin
(Boğaziçi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Hüsrev Eroğlu
(Süleyman Demirel Üniversitesi)

Prof. Dr. Canan Ersoy
(Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Resul Eryiğit
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ayla Esen
(İstanbul Kemerburgaz Üniversitesi)

Prof. Dr. Şakir Esnaf
(İstanbul Üniversitesi)

M. Akif Eyler
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Orhan Filiz
(Polis Akademisi)

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Murat Fiş
(Özyeğin Üniversitesi)

Doç. Dr. Ömer Geçici
(Akdeniz Üniversitesi)

Doç. Dr. Aytekin Geleri
(Polis Akademisi)

Prof. Dr. Güneş Gençyılmaz
(İstanbul Kültür Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan Gerçek
(Zonguldak Karaelmas Üniversitesi)

Doç. Dr. Feyyat Gokçe
(Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Tamer Gök
(Mersin Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Barış Gökçe
(Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Dr. Gökhan Gökçen
(Doğuş Üniversitesi)

Prof. Dr. Turgut Göksu
(Polis Akademisi)

Prof. Dr. Ömer Göktekin
(Bezmiâlem Vakıf Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Özand Gönülal
(Akdeniz Üniversitesi)

Prof. Dr. Haluk Görgün
(Yıldız Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Ramazan Gözen
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Prof. Dr. Ensar Gül
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Ramazan Gülendam
(Süleyman Demirel Üniversitesi)

Doç. Dr. Özkan Güler
(Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Bahadır Gülsün
(Yıldız Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Durmuş Günay
(Yükseköğretim Kurulu)

Yrd. Doç. Dr. M. Barış Günay
(Akdeniz Üniversitesi)

Prof. Dr. Naci Gündoğan
(Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Mete Gündoğan
(Karabük Üniversitesi)

Doç. Dr. Berrin Gündüz
(İstanbul FTR Eğitim ve Araştırma Hastanesi)

Doç. Dr. Hülya Gündüz Çekmecelioğlu
(Kocaeli Üniversitesi)

Prof. Dr. Ethem Güneren
(Bezmiâlem Vakıf Üniversitesi)

Doç. Dr. Ali Fuat Güneri
(Yıldız Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim Güngör
(Akdeniz Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ayşe Günsel
(Kocaeli Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Bekir S. Gür
(Karabük Üniversitesi)

Prof. Dr. Metin Gürü
(Gazi Üniversitesi)

Dr. Mükerrem Güven
(Akdeniz Üniversitesi)

Prof. Dr. Nezih Güven
(Orta Doğu Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Ferda Halıcıoğlu
(Yeditepe Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Aslı Helvacıoğlu Kuyucu
(Boğaziçi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. İsmail Hira
(Sakarya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ayfer Hortaçsu
(Boğaziçi Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim İlkhan
(Selçuk Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Selen İmamoğlu
(Bahçeşehir Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Vügar İmanov
(İstanbul Şehir Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Emin İnal
(Akdeniz Üniversitesi)

Doç. Dr. Kemal İnat
(Sakarya Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet İncekara
(İstanbul Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Kıvanç İnelmen
(Boğaziçi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Serhat İrez
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Füsun İstanbullu Dinçer
(İstanbul Üniversitesi)

Doç. Dr. Yusuf Kaderli
(Adnan Menderes Üniversitesi)

Prof. Dr. Sholpan M. Kalanova
(Independent Kazakhstan Quality Assurance Agency in Education, Astana, Kazakhstan)

Prof. Dr. Hamza Kandur
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Abdulkerim Kar
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Atila Karaalp
(Marmara Üniversitesi)

Ziya Karabulut
(Sanayi Bakanlığı)

Prof. Dr. Kağan Karabulut
(Selçuk Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Erdal Karadeniz
(Sakarya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Emin Karagözoğlu
(Bilkent Üniversitesi)

Doç. Dr. Adem Karahoca
(Bahçeşehir Üniversitesi)

Prof. Dr. Fahri Karakaya
(University of Massachusetts, Dartmouth, USA)

Doç. Dr. Şerafettin Karakaya
(Akdeniz Üniversitesi)

Doç. Dr. Abdulmecit Karataş
(İstanbul Kalkınma Ajansı)

Dr. İsmail Kasap
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Murat Kasımoğlu
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Prof. Dr. Yüksel Kavak
(Hacettepe Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. İhsan Kaya
(Yıldız Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Lami Kaya
(Fatih Üniversitesi)

Doç. Dr. Harun Kaya
(Balıkesir Üniversitesi)

Prof. Dr. Recep Kaymakcan
(Sakarya Üniversitesi)

Prof. Dr. Barbara M. Kehm
(Kassel University, Kassel, Germany)

Prof. Dr. Haluk Keleştimur
(Fırat Üniversitesi)

Barbara Kelly
(Further Education and Training Awards Council, FETAC, Dublin, Ireland)

Doç. Dr. Seyfi Kenan
(İSAM)

Doç. Dr. Macit Kenanoğlu
(İstanbul Şehir Üniversitesi)

Doç. Dr. Aşkin Keser
(Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Iqbal M. Khan
(SURE Institute, Lahoıre, Pakistan)

Doç. Dr. Muharrem Kılıç
(Akdeniz Üniversitesi)

Doç. Dr. Abdurrahman Kılıç
(Düzce Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Hande Kımıloğlu
(Boğaziçi Üniversitesi)

Doç. Dr. Zeynep Kızıltepe
(Boğaziçi Üniversitesi)

Mahmut Kiper
(Türkiye Teknoloji Geliştirme Vakfı)

Prof. Dr. İbrahim Kocabaş
(Batman Üniversitesi)

Dr. Hasan Koçer
Auburn University, Auburn, AL, USA)

Doç. Dr. Muammer Koç
(İstanbul Şehir Üniversitesi)

Prof. Dr. Jürgen Koebke
(University of Cologne, Cologne, Germany)

Doç. Dr. Kostadin Kolarov
(University of National and World Economy, Sofia)

Yrd. Doç. Dr. Vedat Köksal
(Şifa Üniversitesi)

Prof. Dr. Ercan Köse
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Ali Köse
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. H. Seval Köse
(Mekmet Akif Ersoy Üniversitesi)

Patrick Krell
(University of Duisburg-Essen, Essen, Germany)

Sabina Kubikova
(Hakkâri Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Andreas Kuckertz
(Duisburg-Essen Üniversitesi, Almanya)

Prof. Dr. Vijay Kumar
(Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA, USA)

Dr. Nihat Kurt
(Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa Kurt
(Yalova Üniversitesi)

Prof. Dr. Necla Kurul
(Ankara Üniversitesi)

Prof. Dr. Birgül Kutlu
(Boğaziçi Üniversitesi)

Prof. Dr. Talip Küçükcan
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa Kemal Külekçi
(Mersin Üniversitesi)

Prof. Dr. Richard C. Larson
(Massachusetts Institute of Technology, USA)

Prof. Dr. Mehmet Ali Malas
(İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)

Prof. Dr. Cafer Marangoz
(Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Sona Mardikyan
(Boğaziçi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Menteş
(Namık Kemal Üniversitesi)

Doç. Dr. Ayhan Mergen
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Yüksel Metin
(Süleyman Demirel Üniversitesi)

Prof. Dr. Riel Miller
(Xperidox: Futures Consulting, Paris, France)

Yrd. Doç. Dr. Tayfun Moğol
(Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Hakan Mollaoğlu
(Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Doç. Dr. Zekeriya Nartgün
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Doç. Dr. Süphan Nasır
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Basarab Nicolescu
(University Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca, Romania)

Doç. Dr. Murat Okçu
(Süleyman Demirel Üniversitesi)

Doç. Dr. Nagihan Oktayer
(İstanbul Üniversitesi)

Dr. Asuman Oktayer
(Yıldız Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ali Bahadır Olcay
(Doğuş Üniversitesi)

Murat Onan
Yrd. Doç. Dr. Cem Onat
(İnönü Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ceylan Onay
(Boğaziçi Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim Ortaş
(Çukurova Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa Ökmen
(Celal Bayar Üniversitesi)

Prof. Dr. Selda Önderoğlu
(Hacettepe Üniversitesi)

Doç. Dr. Atilla Öner
(Yeditepe Üniversitesi)

Doç. Dr. Semih Önüt
(Yıldız Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Melda Örmeci
(Özyeğin Üniversitesi)

Prof. Dr. Halil Rıdvan Öz
(Fatih Üniversitesi)

Prof. Dr. Tahsin Özcan
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim Özdemir
(Gazikent Üniversitesi)

Prof. Dr. Caner Özdemir
(Mersin Üniversitesi)

Prof. Dr. Süleyman Özdemir
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Oğuz Aslan Özen
(Namık Kemal Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Okan Örsan Özener
(Özyeğin Üniversitesi)

Doç. Dr. Ertan Özensel
(Selçuk Üniversitesi)

Doç. Dr. Halil Özer
(Yıldız Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. M. Kutluk Özgüven
(International University of Sarajevo, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina)

Prof. Dr. Lerzan Özkale
(İstanbul Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Şafak Özkan
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Ali Ekrem Özkul
(Yükseköğretim Kurulu)

Prof. Dr. Kaya Özkuş
(İstanbul Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Fatih Özmantar
(Gaziantep Üniversitesi)

Dr. Murat Özoğlu
(Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Derya Özsavcı
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Ercan Öztemel
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Meltem Özturan
(Boğaziçi Üniversitesi)

Prof. Dr. Turan Özturan
(Boğaziçi Üniversitesi)

Dr. Mehmet Ata Özturk
(Marmara Üniversitesi)

Dr. Şükrü Öztürk
(Ulusal Bor Araştırma Enstitüsü)

Prof. Dr. Recep Öztürk
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Cemil Öztürk
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Didem Selcen Öztürkcan
(İstanbul Bilgi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Cenktan Özyıldırım
(Bilgi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Sönmez Pamuk
(Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Dr. Atakan Peker
(Washington State University, Spokane, WA)

Doç. Dr. Reşat Peker
(Uludağ Üniversitesi)

Doç. Dr. Zerrin Pelin
(Somnus, İstanbul)

Prof. Dr. Michael A. Peters
University of Illinois at Urbana-Champaign, Champaign, IL, USA)

Prof. Dr. Hasan Pirkul
(The University of Texas, Austin, Texas, USA)

Prof. Dr. Daniel P. Resnick
(Carnegie Mellon University, Pittsburgh, PA, USA)

Yrd. Doç. Dr. Emir Sakman
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Jamil Salmi
(World Bank, Washington DC, WA, USA)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Saraç
(Sakarya Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa F. Sargon
(Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa Sarsılmaz
(Şifa Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ömer Say
(Karabük Üniversitesi)

Prof. Dr. Erol Sayın
(Karabük Üniversitesi)

Prof. Dr. Cengiz Sayın
(Akdeniz Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Halil Saylı
(Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Fatma Nevra Seggie
(Boğaziçi Üniversitesi)

Doç. Dr. Hüseyin Şeker
(De Montfort University, Leicester, UK)

Doç. Dr. Fuat Sekmen
(Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Çetin Semerci
(Fırat Üniversitesi)

Doç. Dr. Aslı Sencer Erdem
(Boğaziçi Üniversitesi)

Doç. Dr. Aslı Sencer Erdem
(Boğaziçi Üniversitesi)

Prof. Dr. Nuray Senemoğlu
(Hacettepe Üniversitesi)

Süleyman Sevinç
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Doç. Dr. Süleyman Seydi
(Süleyman Demirel Üniversitesi)

Prof. Dr. Sharifa Hapsah Shahabudin
(Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi Selangor, Malaysia)

Prof. Dr. Vigilio Meira Soares
(University of Lisbon, Lisbon, Portugal)

Doç. Dr. Hakan Soyhan
(Sakarya Üniversitesi)

Dr. Christoph Stosch
(University of Cologne, Cologne, Germany)

Dr. Christoph Stöckmann
(University of Duisburg-Essen, Essen, Germany)

Yrd. Doç. Dr. Necdet Subaşı
(Gazi Üniversitesi)

Dr. Bilgen Susanlı
(Işık Üniversitesi)

Prof. Dr. Ali Murat Sünbül
(Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. Öner Süzer
(İstanbul Üniversitesi)

Dr. Muhammed Abdullah Şahin
(İstanbul Şehir Üniversitesi)

Doç. Dr. Serap Şahinoğlu
(Ankara Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa Kemal Şan
(Sakarya Üniversitesi)

Prof. Dr. Muzaffer Şeker
(Konya Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa Şeker
(Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. Zekai Şen
(İstanbul Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Azize Şener
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ata Şenlikci
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Funda Sivrikaya Şerifoğlu
(Düzce Üniversitesi)

Prof. Dr. İlyas Şıklar
(Anadolu Üniversitesi)

Doç. Dr. Ahmet Şirin
(Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet Şişman
(Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. M. Berk Talay
(University of Massachusetts Lowell, Lowell, MA, USA)

Prof. Dr. Vedat Tanyıldızı
(Fırat Üniversitesi)

Abdülkadir Taşdelen
(Karabük Üniversitesi)

Prof. Dr. Musa Taşdelen
(Sakarya Üniversitesi)

Prof. Dr. Süleyman Taşgetiren
(Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Harun Taşkın
(Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Alev Taşkın Gümüş
(Yıldız Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Erol Taymaz
(Orta Doğu Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Arzu Tektaş
(Boğaziçi Üniversitesi)

Prof. Dr. Kiril Todorov
(University of Sofia, Sofia, Bulgaria)

Prof. Dr. İren Dikmen Toker
(Orta Doğu Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Metin Topçuoğlu
(Süleyman Demirel Üniversitesi)

Prof. Dr. Celal Tuncer
(Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Prof. Dr. Selahattin Turan
(Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Faruk Turhan
(Süleyman Demirel Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Celal Tüfekçi
(Yıldız Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Neşe Tüfekçi
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Hayati Tüfekçioğlu
(İstanbul Üniversitesi)

Doç. Dr. Özlem Türker Bayrak
(Çankaya Üniversitesi)

Prof. Dr. Mimar Türkkahraman
(Akdeniz Üniversitesi)

Prof. Dr. Adil Türkoğlu
(Adnan Menderes Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Meltem Uçar
(Mersin Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Kadir Ulusoy
(Adıyaman Üniversitesi)

Prof. Dr. Fikriye Uras
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Zeynep Karahan Uslu
(TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa Uslu
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Selçuk Uygun
(Akdeniz Üniversitesi)

Gülsüm Uygun
(Uludağ İhracatçı Birlikleri Genel Sekreterliği)

Doç. Dr. Sevtap Ünal
(Atatürk Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Gözde Ünal
(Boğaziçi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Dilek Ünalan
(Boğaziçi Üniversitesi)

Dr. Mehmet Üzel
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Jussi Välimaa
(University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland)

Prof. Dr. Burhan Varkıvanç
(Akdeniz Üniversitesi)

Prof. Dr. Hüseyin Vural
(Orta Doğu Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Nurkan Yağız
(İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Cengiz Yalçın
(Ankara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Çağatay Yalçın
(Doğuş Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Neva Yalman
(Yeditepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Tuğba Yanpar Yelken
(Mersin Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Eyyüp Yaraş
(Aksaray Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Gülay Yedekçi
(İstanbul Aydın Üniversitesi)

Dr. Burak Yedierler
(Orta Doğu Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Ali Murat Yel
(Fatih Üniversitesi)

Doç. Dr. Ramazan Yelken
(Selçuk Üniversitesi)

Doç. Dr. Tülay Yeniçeri
(Aksaray Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Sibel Yeşildere
(Dokuz Eylül Üniversitesi)

Doç. Dr. Soner Yıldırım
(Orta Doğu Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Cemal Yıldız
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Nil Yıldız Duban
(Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Selman Yılmaz
(İstanbul Üniversitesi)

Doç. Dr. Abdullah Yılmaz
(Dumlupınar Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ensar Yılmaz
(Bartın Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Neslihan Yılmaz
(Boğaziçi Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet S. Yiğit
(Kuwait University, Safat, Kuwait)

Kongre Konu Başlıkları

Yükseköğretim Felsefesi

Bu alan çerçevesinde yükseköğretim sistemleri ve yaklaşımlarının tarihsel süreç içerisinde geçirdiği evrelerin tartışılması, yükseköğretim paradigmalarında görülmekte olan değişim ve gelecek yükseköğretim paradigmalarının farklı açılardan değerlendirilmesi ve bu kapsamda ilgili fikirlerin tartışılması hedeflenmektedir. Kavramsal olarak yükseköğretim anlayışının sorgulanması ve yükseköğretimin çağdaş dünyada gelişen paradigmalar ışığında yönlendirilmesini sağlayacak unsurlara ulaşılması amaçlanmaktadır.

Komite Başkanı: Prof. Dr. Durmuş Günay (YÖK)
Komite Eş Başkanı: Prof. Dr. Muharrem Kılıç (Akdeniz Üniversitesi)
Komite Üyeleri: *(Alfabetik sırada dizilmiştir)*
Prof. Dr. Orhan Aydın (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Ş. Teoman Duralı (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Güven Sak (TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi)
Prof. Dr. Süleyman Taşgetiren (Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Küreselleşme ve Uluslararasılaşma

Günümüzde yükseköğretim artık ulusal ve yerel unsurlara odaklanmaktan daha çok uluslararası düzeyde kendisini göstermek durumundadır. Ülkelerin birbirleri ile iç içe girmeleri ve ülkelerin arasındaki sınırların ortadan kalkması, bireylerin kendi ülkelerinin dışında da çalışma ve yetkinliklerini ortaya koymak durumunda olmaları her ülkede verilen eğitimin aynı niteliklerde ve kalite düzeyinde olmasını gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda Mega Üniversite kavramı öne çıkmaktadır. Üniversiteler diğer ülkelerden öğrenci almakta ve üniversiteler arasında değişim programları yaygınlaşmaktadır. Bu alan altında kongrede başta Bologna süreci olmak üzere uluslararası nitelikte ve küresel düzeyde yükseköğretim kurumlarının varlıklarını sürdürebilmeleri ve dünya üniversiteler liginde sahip olmaları gereken yerlerde nasıl olabileceklerine yönelik fikir ve görüşlerin tartışılması ve değerlendirilmesi hedeflenmektedir.

Komite Başkanı: Prof. Dr. Yusuf Ulcay (Uludağ Üniversitesi)
Komite Eş Başkanı: Doç. Dr. Ayhan Mergen (Marmara Üniversitesi)
Komite Üyeleri: *(Alfabetik sırada dizilmiştir)*
Prof. Dr. Yunus Çengel (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Gökhan Çetinsaya (İstanbul Şehir Üniversitesi)
Prof. Dr. Ümran İnan (Koç Üniversitesi)
Prof. Dr. Lerzan Özkale (İstanbul Teknik Üniversitesi)

Girişimci Eğitim, İnovasyon ve ARGE Stratejileri

Her alanda olduğu gibi yükseköğretim kurumlarında da inovasyon ve inovatif yaklaşımlar kurumsal gelişim ve performans için önemli görülmektedir. Mezun edilen öğrencilerin iş hayatına atılmaları, farklı yaklaşım tarzları ile topluma fayda üretecek girişimleri gerçekleştirebilmeleri için yükseköğretim kurumlarının yapılandırılması, başta inovasyon ve girişimcilik olmak üzere sahip olunan bilgi düzeyinin bu kapsamda değerlendirilmesine yönelik yaklaşımların bu alan altında tartışılması hedeflenmektedir.

Komite Başkanı: Prof. Dr. Ercan Öztemel (Marmara Üniversitesi)
Komite Eş Başkanı: Doç. Dr. Süphan Nasır (İstanbul Üniversitesi)
Komite Üyeleri: *(Alfabetik sırada dizilmiştir)*
Prof. Dr. Arif Adlı (TÜBİTAK)
Doç. Dr. Şebnem Arıkboğa (İstanbul Üniversitesi)
Dr. Mustafa Kaplan (KOSGEB)
Yrd. Doç. Dr. Andreas Kuckertz (Duisburg-Essen Üniversitesi, Almanya)
Prof. Dr. Kiril Todorov (Sofya Üniversitesi)

Yükseköğretimde Kalite Güvence Sistemi

Bu alan altında yükseköğretimde kalite güvence uygulamaları, akreditasyon, mesleki ve yapısal yeterlilikler, yetkinlikler, üniversitelerin sıralanması gibi konuların tartışılması hedeflenmektedir. Yükseköğretim kurumlarında ortak kalite düzeyini yakalamak, mezun edilen öğrencilerin aynı mesleki yetkinlik düzeyine sahip olması, yükseköğretim kurumlarının bu kapsamda kendi yetkinliklerinin belgelendirilmesi, ilgili değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi, üniversitelerin bu kapsamda sıralanması vb. gibi alanlara odaklanılması düşünülmektedir.

Komite Başkanı: Prof. Dr. İbrahim Belenli (Hakkari Üniversitesi)
Komite Eş Başkanı: Doç. Dr. Ali Fuat Güneri (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Komite Üyeleri: *(Alfabetik sırada dizilmiştir)*
Prof. Dr. Nuri Başoğlu (Boğaziçi Üniversitesi)
Prof. Dr. Resul Eryiğit (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
Prof. Dr. Güneş Gençyılmaz (İstanbul Kültür Üniversitesi)
Prof. Dr. Ercan Öztemel (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Funda Sivrikaya Şerifoğlu (Düzce Üniversitesi)
Prof. Dr. Fikriye Uras (Marmara Üniversitesi)

Yükseköğretim Finansmanı

Yükseköğretim kurumları ülkelerin önemli oranda kaynağını tüketmektedir. Sınırlı kaynakların en verimli ve etkin bir şekilde kullanılabilmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda kongrenin bu alanı altında yükseköğretimde finansman modellerinin oluşturulması, uygulamada karşılaşılan sorunlar, beklenen avantajlar, yapılan maliyet hesapları, ve ilgili konuda özel üniversite uygulamalarının tartışılması amaçlanmaktadır.

Komite Başkanı: Prof. Dr. Yüksel Kavak (Hacettepe Üniversitesi)
Komite Eş Başkanı: Doç. Dr. Aslıhan Nasır (Boğaziçi Üniversitesi)
Komite Üyeleri: *(Alfabetik sırada dizilmiştir)*
Doç. Dr. Melih Bulu (İstanbul Şehir Üniversitesi)
Prof. Dr. Naci Gündoğan (Anadolu Üniversitesi)
Doç. Dr. Abdulmecit Karataş (İstanbul Kalkınma Ajansı)
Prof. Dr. Necla Kurul (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmail Tatlıoğlu (Uludağ Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Selman Yılmaz (İstanbul Üniversitesi)

Üniversitelerin Yapılandırılması

Üniversitelerin geleneksel yapıları ile dünya üniversiteler liginde yaşamlarını arzu edilir bir düzeyde yürütmeleri mümkün değildir. Günün koşullarına göre yeniden yapılanma kaçınılmazdır. Tüm dünyada her geçen gün daha kapsamlı bir şekilde uygulamaya konulan uzaktan eğitim gibi teknolojilere yükseköğretim kurumlarının kayıtsız kalması düşünülemez. Bu kapsamda kongrenin bu alanı içerisinde uzaktan eğitim teknolojileri, yaşam boyu öğrenme yaklaşımları, üniversitelerin sahip oldukları anabilim dallarının ve her anabilim dalı içeriklerinin gözden ge-

çirilmesi beklenmektedir. İnovatif bir üniversite anlayışının geleneksel üniversite anlayışı üzerinde ne tür yapısal değişmeler gerektirdiği, dünyadaki gelişmeleri yakından izleyebilecek hatta yönlendirebilecek nitelikte bilim adamının yetiştirilmesi, bu konuda uygulanan yaklaşımlar ve bu yaklaşımların ülke koşullarına uyarlanması, bilim adamlarının atama ve yükseltme kriterlerinin iyileştirilmesi gibi konularında tartışılması hedeflenmektedir.

Komite Başkanı: Prof. Dr. Abdulkerim Kar (Marmara Üniversitesi)
Komite Eş Başkanı: Doç. Dr. Muammer Koç (İstanbul Şehir Üniversitesi)
Komite Üyeleri: *(Alfabetik sırada dizilmiştir)*
Prof. Dr. Eser Karakaş (Bahçeşehir Üniversitesi)
Prof. Dr. Hakan S. Orer (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Meltem Özturan (Boğaziçi Üniversitesi)
Prof. Dr. Muzaffer Şeker (Konya Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmail Yüksek (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Orta Öğretimden Yükseköğretime Geçiş

Orta öğretimden yükseköğretime geçiş tüm ülkelerin eğitim sistemlerinin en önemli konulardan birisidir. Bu kapsamda değişik ülkelerde uygulanan yöntemlerin ve ilgili modellerin tartışılması bu alan altında hedeflenmektedir. Öğrencilerin seçme kriterlerinin belirlenmesi, sınav sistemlerinin değerlendirilmesi, yükseköğretime yerleştirme kriterlerinin oluşturulması, orta öğretim sistemlerinin yükseköğretimin başarısına etkisi vb. gibi konularda tartışmaların yapılması ve ilgili fikirlerin değerlendirilmesi bu alanı temel odak noktalarını oluşturacaktır.

Komite Başkanı: Prof. Dr. Abdullah Çavuşoğlu (Karabük Üniversitesi)
Komite Eş Başkanı: Doç. Dr. Ahmet Şirin (Marmara Üniversitesi)
Komite Üyeleri: *(Alfabetik sırada dizilmiştir)*
Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali Demir (ÖSYM)
Yrd. Doç. Dr. Bekir Gür (Karabük Üniversitesi)
Prof. Dr. İbrahim Özdemir (Gazikent Üniversitesi)

Vakıf ve Özel Üniversiteler

Bu alan kapsamında vakıf ve özel üniversitelerin kurulması, devlet üniversiteleri ile ilişkileri, temel sorunları, çözüm önerileri vb. gibi konularda tartışmalar gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir.

Komite Başkanı: Prof. Dr. Berrak Kurtuluş (YÖK)
Komite Eş Başkanı: Doç. Dr. Recep Artır (Marmara Üniversitesi)
Komite Üyeleri: *(Alfabetik sırada dizilmiştir)*
Prof. Dr. İsmail Bircan (Atılım Üniversitesi)
Prof. Dr. Ensar Gül (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Recep Öztürk (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Muhittin Şimşek (YÖK)

Yükseköğretim ve Öğrenci

Yükseköğretim kurumlarında en önemli hedef öğrenci yetiştirmektir. Bu alan altında, öğrenci merkezli eğitim ve ARGE olanaklarının değerlendirilmesi, öğrencilerinde yönetim fonksiyonlarına katılması, yükseköğretim kurumlarının değişik kademelerinde öğrencilerin temsil yeteneklerinin ortaya konulması, öğrenci konseylerinin etkinliğinin artırılması, bu kapsamda sosyal konseylerin oluşturulması, öğrenci kulüplerinin oluşturulması, bu kulüplerin yapılandırılması ve eğitim fonksiyonları ile bütünleştirilmesi, kampüs içerisindeki yaşamın öğrencilere rahat bir ortam oluşturma yönünde yapılandırılması vb. gibi konuların tartışılması ve fikirlerin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Komite Başkanı: Prof. Dr. Salih Murat Akkın (İstanbul Üniversitesi)
Komite Eş Başkanı: Doç. Dr. Zeynep Karahan Uslu (TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi)
Komite Üyeleri: *(Alfabetik sırada dizilmiştir)*
Prof. Dr. Yavuz Atar (YÖK)
Prof. Dr. Mehmet Akif Aydın (YÖK)
Prof. Dr. Sait Bilgiç (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Harun Cansız (İstanbul Üniversitesi)

Üniversite, Toplum, Endüstri ve İş Dünyası İlişkileri

Yükseköğretim kurumları toplumdan soyutlanamaz. Topluma üretilen bilginin faydasını göstermek durumundadırlar. Özellikle üniversite sanayi işbirliği modellerinin incelenerek ülkenin kendi koşulları ile uyumlu bir modelin ortaya konulması için gerekli dinamiklerin tartışılması, sanayicilerin üniversitelerden, üniversitelerin de sanayiciden beklentilerinin ortaya konulması, bu kapsamda yasal düzenlemelerin gerçekleştirilmesi gibi konuların tartışılması hedeflenmektedir. Bu kapsamda aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının toplum üzerindeki etkilerinin sorgulanması, teknokentlerin girişimciler başta olmak üzere araştırma geliştirme kapasitesine olan katkısı, teknoloji transferi ofisleri ile üretilen teknolojilerin sadece akademik olarak kalmaması ve ticarileştirilmesi yönünde yeni olanakların değerlendirilmesi, öğrenmenin sadece okul yaşantısı ile sınırlı kalmadan sürekli ve yaşam boyu öğrenme olanaklarının artırılması ve yükseköğretim kurumlarının gerçekleştirebileceği sosyal sorumluluk projeleri ve bu projelerin yönlendirilmesi, katılımcı bir anlayış ile yürütülmesi vb. gibi konularında fikirlerin tartışılması ve ilgili değerlendirmelerin yapılması amaçlanmaktadır.

Komite Başkanı: Prof. Dr. Hayrunnisa Bolay Belen (Gazi Üniversitesi)
Komite Eş Başkanı: Prof. Dr. İren Dikmen Toker (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)
Komite Üyeleri: *(Alfabetik sırada dizilmiştir)*
Prof. Dr. Yasin Aktay (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet Bolat (Fatih Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet İncekara (İstanbul Üniversitesi)
Dr. Şükrü Öztürk (Ulusal Bor Araştırma Enstitüsü)
Prof. Dr. Nurkan Yağız (İstanbul Üniversitesi)

Diğer Konular

Yukarıdaki alanların dışında kalan yükseköğretimin yapılandırılması, farklı yaklaşımlar, temel sorunlar ve çözüm önerilerinin hepsinin bu alan altında değerlendirilmesi ve ilgili fikirler için bir tartışma platformu oluşturulması hedeflenmektedir.

Komite Başkanı: Prof. Dr. Durmuş Günay (YÖK)
Komite Eş Başkanı: Doç. Dr. Aslıhan Nasır (Boğaziçi Üniversitesi)
Komite Üyeleri: *(Alfabetik sırada dizilmiştir)*
Doç. Dr. Recep Artır (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Hayrunnisa Bolay Belen (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali Demir (ÖSYM)
Doç. Dr. Ali Fuat Güneri (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Muharrem Kılıç (Akdeniz Üniversitesi)
Prof. Dr. Berrak Kurtuluş (YÖK)
Prof. Dr. Ercan Öztemel (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet Şirin (Marmara Üniversitesi)

Bilimsel Program

27 Mayıs 2011, Cuma — Friday, May 27, 2011

Fuji-1 Salonu — *Room Fuji-1*

08:00-09:30	**Kayıt** - Registration **(Swiss Otel)**
09:30-12:45	**Kongre Açılışı** / Opening Ceremony
09:15	**Saygı Duruşu ve İstiklal Marşı** / National Anthem
09:30-10:30	**Açılış Konuşmaları /** Opening Speeches
	Program Başkanı / Program Chair: *Ercan Öztemel*
	Kongre Koordinatörü / Congress Coordinator: *Durmuş Günay*
	Kongre Başkanı / Congress Chair: *Yusuf Ziya Özcan*
	Milli Eğitim Bakanı / Minister of National Education: *Nimet Çubukçu*
	Sayın Cumhurbaşkanı Abdullah Gül / President of the Republic of Turkey
	Yükseköğretim Alanına Değerli Hizmetlerde Bulunanlara Şükran Plaketlerinin Sunulması

10:30-11:15 — I. OTURUM / I. Session

	Oturum Başkanı / Chair: *Yunus Söylet*
10:30-11:15	**Davetli Konuşmacı**
	The Challenge of Establishing World-Class Research Universities in Developing Countries / *Jamil Salmi*
11:15-11:30	**Kahve Molası** / Coffee Break

11:30-13:00 — II. OTURUM — DAVETLİ OTURUM KONUŞMACILARI-1 / II. Session — Keynote Speakers-1

Fuji-1 Salonu — *Room Fuji-1*

	Oturum Başkanı / Chair: *Ali Demir*
11:30-12:15	Future University Paradigms / *Riel Miller*
12:15-13:00	Osmanlıdan Cumhuriyete Türk Yükseköğretimi / *İlhan Tekeli*

Bern Salonu — *Room Bern*

	Oturum Başkanı / Chair: *Muzaffer Elmas*
11:30-12:15	Yükseköğretimin Finansmanına İlişin Bir Model Önerisi / *Yücel Altunbaşak*
12:15-13:00	Knowledge and Power: The New Politics of Higher Education / *Hans Weiller*
13:00-14:00	**Öğle Yemeği** / Lunch

14:15-15:45 — III. OTURUM — PARALEL OTURUMLAR-1 / III. Session — Parallel Sessions-1

Fuji-1 Salonu — *Room Fuji-1*

	HIGHER EDUCATION & NORMS
	Oturum Başkanı / Chair: *Yalçın Karayağız*
	Raportör / Rapporteur: *Muharrem Kılıç*
14:15-14:45	The Idea of the University in the Twenty-First Century: Where's the Imagination? / *Ronald Barnett*
14:45-15:00	Transnational Education, Local Needs and International Recognition / *Brian Robertson, Fiona Grant, Graeme Bowles*
15:00-15:15	The Evolution and Transformation of Higher Education: A Content Analysis of Articles Published in Journal of Higher Education / *Süphan Nasır, Zehra Binnur Avunduk*
15:15-15:30	Leading University by Managing Paradoxes / *Robert Biloslavo*
15:30-15:45	**Tartışma /** Discussions

Fuji-2 Salonu *Room Fuji-2*

INTERNATINALISATION & MOBILITY
Oturum Başkanı / Chair: *İbrahim Özdemir*
Raportör / Rapporteur: *Melih Bulu*

14:15-14:45	Research on Internationalisation in Higher Education / *Barbara M. Kehm*
14:45-15:00	Internationalization Through Mobility: The Middle East Technical University Case / *Ayşegül Daloğlu, Betül Bulut Şahin*
15:00-15:15	Mobility in Higher Institution: The European Union and Turkey / *Gönül Oğuz*
15:15-15:30	Higher Education's Responsibility in a Growing Global Marketplace / *Robert C. Schneider, Ferman Konukman*
15:30-15:45	**Tartışma /** Discussions

Lausanne Salonu *Room Lausanne*

INNOVATIVE AND ENTREPRENEURIAL EDUCATION
Oturum Başkanı / Chair: *Abdulmecit Karataş*
Raportör / Rapporteur: *Ayhan Mergen*

14:15-14:45	The Roles of Higher Education Institutions in Networked Knowledge Societies / *Jussi Välimaa*
14:45-15:00	Entrepreneurship Education: Emerging Trends and Issues for Developing Countries / *İqbal M. Khan*
15:00-15:15	Entrepreneurial University Model: A Proposal for Turkey / *Nihat Alayoğlu, Tuğba Karabulut*
15:15-15:30	Entrepreneurial Capacity of University Students, Bu Ali Sina University (Iran) / *Heshmatollah Saadi*
15:30-15:45	**Tartışma /** Discussions

Bern Salonu *Room Bern*

QUALITY ASSURANCE SYSTEMS
Oturum Başkanı / Chair: *İbrahim Belenli*
Raportör / Rapporteur: *Semih Önüt*

14:15-14:45	Strategic Usage of Higher Education Information in a Global Age / *Akiyoshi Yonezewa*
14:45-15:00	Unique International Implementation of Quality Standards System in Maritime Education and Training Throughout the World and in Turkey / *Osman Kamil Sağ*
15:00-15:15	Higher Education in Agriculture and Related Fields in Turkey: Need for Restructuring Programs Considering Global Trends / *Uygun Aksoy, Selçuk Arslan, Mehmet Babaoğlu, Cengiz İkten, Vahap Katkat, Burhan Özkan, Nebahat Sarı, Sevilay Topçu, Servet Yalçın*
15:15-15:30	Educational Service Quality Assessment in an Engineering Program in Turkey / *Zeynep Ocak, Melek Başak*
15:30-15:45	**Tartışma /** Discussions

Montreux Salonu *Room Montreux*

UNIVERSITY INDUSTRY SOCIETY RELATIONS
Oturum Başkanı / Chair: *Hayrunnisa Bolay Belen*
Raportör / Rapporteur: *Alev Taşkın Gümüş*

14:15-14:45	A Magic Triangle for Technological Success: University-Government-Industry / *İbrahim Dinçer*
14:45-15:00	Knowledge and Technology Transfer from Universities to Industries: A Case Study Approach from the Built Environment Field / *Yusuf Arayıcı, Paul Coates, Lauri Koskela, Mike Kagioglou*
15:00-15:15	Social Engagement versus Academic Engagement: Controversy Today in U.S. Higher Education / *Neil Korostoff*
15:15-15:30	Western Blacksea Universities Association: A Good Example of Enhancing Regional Cooperation Among Higher Education Institutions / *Sezer Şener Komsuoğlu, Mahmut Özer, Muzaffer Elmas, Hayri Coşkun, Burhanettin Uysal, Funda Sivrikaya Şerifoğlu, Ramazan Kaplan*
15:30-15:45	**Tartışma /** Discussions
15:45-16:00	**Kahve Molası** / Coffee Break

16:00-17:30 **IV. OTURUM — PARALEL OTURUMLAR-2 /** IV. Session — Parallel Sessions-II

Fuji-1 Salonu *Room Fuji-1*

ÜNİVERSİTENİN YAPILANMASI
Oturum Başkanı / Chair: *Abdulkerim Kar*
Raportör / Rapporteur: *Muammer Koç*

16:00-16:15	İşyerinde Üniversite Kavramının Öğretmen Eğitimine Uygulanması: Okulda Üniversite Modeli / *Mustafa Özcan*
16:15-16:30	Üniversite ve Öğretim Teknolojileri Destek Ofisi: Mevcut Durum ve Türkiye Üniversiteleri için Gerekliliği / *Kürşat Çağıltay*
16:30-16:45	Üniversitelerde Değişim ve Yeni Gerçeklik / *Fevzi Yılmaz, Hüseyin Cömert*
16:45-17:00	Üniversitelerin Yapılanmasında Mesleki Kriterler / *M. Taner Albayrak, M. Celal Barla, Zehra Akdeniz*
17:00-17:15	Hesap Verme Yükümlülüğüne Dayalı Özerk Üniversite Yönetimi / *Fatma Özmen, Cemal Aküzüm, Leyla Aküzüm*
17:15-17:30	**Tartışma /** Discussions

Fuji-2 Salonu *Room Fuji-2*

YÜKSEKÖĞRETİM VE ÖĞRENCİ
Oturum Başkanı / Chair: *Abdullah Çavuşoğlu*
Raportör / Rapporteur: *Ayşen Bakioğlu*

16:00-16:15	Beklenti ve Sonuçlarıyla Farabi Değişim Programından Yansımalar / *Tuba Gökçek, Gönül Güneş*
16:15-16:30	Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi / *Yelkin Diker Coşkun, Melek Demirel*
16:30-16:45	Yükseköğretimde Duygular Öğrenci Odaklılık ve Duygusal Zekanın Akademik Başarı ve Yaşam Tatminine Etkisi / *Elif Boyraz, Sema Polatcı*
16:45-17:00	Öğrenci Konseyi Deneyimi ve Öğrenci Sorunlarının Değerlendirilmesi: Hacettepe Üniversitesi Örneği / *Uğur Sadioğlu*
17:00-17:15	Yükseköğretim Kurumlarında Öğrenci Sadakati / *İbrahim Alper Köse*
17:15-17:30	**Tartışma /** Discussions

Lausanne Salonu *Room Lausanne*

YÜKSEKÖĞRETİM FİNANSMANI
Oturum Başkanı / Chair: *Yüksel Kavak*
Raportör / Rapporteur: *İsmail Hira*

16:00-16:15	Türkiye'de Yükseköğretimin Finansmanı: Kriterler, Zorluklar ve Alternatif Stratejiler / *Aslı Günay*
16:15-16:30	Türkiye'de Yükseköğretimin Finansmanında Yol Ayrımı: Etkin, Adil ve Cesur Adımlar / *M. Hanifi Aslan*
16:30-16:45	Gelişmiş Ülkeler Yükseköğretim Finansman Modelleri ve Türkiye için Model Öneriler / *Dilek Teker, Suat Teker*
16:45-17:00	Yükseköğretim Kurumlarına ayrılan Finansmanın, Talep Kanalından (Demand-side) Kullanımı: Dünyadaki Uygulamalar ve Türkiye / *H. Hüseyin Taşar*
17:00-17:15	Yükseköğretimde Eğitim Hizmetlerinin Pazarlanması: Bir Pilot Araştırma / *Hulisi Binbaşıoğlu*
17:15-17:30	**Tartışma /** Discussions

Bern Salonu *Room Bern*

STRUCTURING HIGHER EDUCATION
Oturum Başkanı / Chair: *İrem Dikem Toker*
Raportör / Rapporteur: *Ali Fuat Güneri*

16:00-16:15	Stakeholders' Perceptions on Distance Education Delivery Models in International Contexts / *W. James Jacob, Enes Gok, Ted D. Serrant*
16:15-16:30	A Model Proposal for Restructuring of the Turkish Vocational Higher Education / *Meltem Özturan*
16:30-16:45	The Role of Academic Service Learning in Higher Education in 21st Century / *Ferman Konukman, Robert C. Schneider*
16:45-17:00	Educational Technology Provides Cross Borders Degree Programs / *Khalid J. Siddiqui, Gurmukh Singh*
17:00-17:15	A Pioneering Endeavour Towards Effective Higher Maritime Education: Problem Based Learning at Dokuz Eylül University Maritime Faculty / *Mustafa Kalkan, D. Ali Deveci, A. Güldem Cerit, Yusuf Zorba, Ender Asyalı*
17:15-17:30	**Tartışma /** Discussions

Montreux Salonu *Room Montreux*

ÜNİVERSİTE ENDÜSTRİ TOPLUM İLİŞKİLERİ
Oturum Başkanı / Chair: *Güneş Gençyılmaz*
Raportör / Rapporteur: *İhsan Kaya*

16:00-16:15	Üniversitelerde Sosyal Sermayeyi Artırmada Yöneticilerin Rolü Üzerine Nitel Bir Çalışma / *Abdurrahman Ekinci, M. Cevat Yıldırım*
16:15-16:30	Bölgesel Kalkınmada Üniversite Sanayi İşbirliği Stratejileri / *Süreyya Sakınç, Sibel Aybarç Bursalıoğlu*
16:30-16:45	Ankara İlindeki Üniversite Teknoparklarının Analizi / *Hüseyin Kudak, Hakan Şentürk, F. Canan Çilingir*
16:45-17:00	2006 Yılında Kurulan 15 Yeni Üniversitenin Akademik, Ekonomik ve Sosyo Kültürel Katkıları / *Funda Sivrikaya Şerifoğlu, Nigar Demircan Çakar, İlter Bekar*
17:00-17:15	Üniversitelerin Bulundukları Bölgelere Sosyo Ekonomik Etkileri / *Selman Yılmaz, Murat Şeker*
17:15-17:30	**Tartışma /** Discussions

Neucthetel Salonu *Room Neucthetel*

ULUSLARARASILAŞMA
Oturum Başkanı / Chair: *Kemal İnat*
Raportör / Rapporteur: *Bünyamin Bezci*

16:00-16:30	Uluslararasılaşma ve Türkiye'deki Üniversitelerin Uluslararasılaşma Anlayışları / *Füsun Özerdem, Senem Demirkıran*
	Küreselleşme ve Üniversitede Değişim Paradigmaları / *Halil İbrahim Ülker*
	Yeni Üniversiteler için Uluslararası Öğrenci Çekim Stratejisi: İstanbul Şehir Üniversitesi Tecrübesi / *Vügar İmanov*
	Erasmus Çerçevesinde Yurtdışına Giden Öğretim Elemanı ve Öğrencilerin Kurum Kültürüne İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi / *Tuba Yavaş*
	Tartışma / Discussions

16:30-17:00 Erasmus Programı'nın Türkiye Üniversiteleri'ne ve Üniversite Öğrencilerine Etkileri / *Uğur Tekin*

Bologna Sürecinde Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (AKTS) Uygulamaları / *Filiz Kılıç*

Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkeleri Yükseköğretim Kurumlarının Kuruluş Amaçları Doğrultusunda Genel Amaç, Vizyon ve Misyonlarının Karşılaştırılması / *Nezahat Güçlü, Nazife Karadağ*

Hayat Boyu Öğrenmede Üniversite Faktörü: 'Webderslik ile Akademik Etki Projesi' Örneği / *Hüseyin Daştan, Muammer Yaylalı, Hüseyin Özer, E. Muhsin Doğan, Ergün Aktürk, Gürkan Çalmaşur, A. Fatih Aydemir*

Tartışma / Discussions

17:00-17:30 Türkiye'de Özel Yükseköğretim Kurumlarının Kuruluşu ve Finansmanı / *Süleyman Karataş, İlhami Söyler*

Türkiye'deki Üniversitelerde Yaşam Boyu Öğrenim / *Nilgün Ulutaşdemir, R. Selçuk Tabak, S. Erhan Deveci, Ebru Öztürk*

Kamu Ekonomisi Kapsamında Yarı Kamusal Hizmet Olarak Yükseköğretimde Dışsallıklar ve Türkiye'de Finansmanı Konusunda Optimizasyon Çözümlemeleri / *Özden Görücü*

Karabük Üniversitesi-Kardemir A.Ş. İşbirliği / *Meral Topcu Sulak, Durmuş Kaya, Mustafa Yaşar, Muharrem Eyidoğan, Erhan Sonverdi, Cebeci Pelenk Ayşegül Uslu*

Tartışma / Discussions

Geneve-Luzern Salonu *Room Geneve-Luzern*

QUALITY AND IMPROVEMENT

Oturum Başkanı / Chair: *Hüseyin Başlıgil*
Raportör / Rapporteur: *Bahadır Gülsün*

16:00-16:30 Bologna Sürecinde Kalite Güvencesi / *İsmail Yıldız*

Sectoral Qualifications: A Framework Suggestion / *Metin Toprak, Armağan Erdoğan, Ömer Açıkgöz*

Case Studies on the Processes of Academic Evaluation and Quality improvement in Turkish Universities / *Özcan Konur*

A Quantitative Study on the Perception of Sustainability and Sustainable Development From the Perspective of Students ın Higher Education / *Zeynep Hale Öner*

Tartışma / Discussions

16:30-17:00 The Development, Importance and Evaluation of Distance Education in Turkey: The Case of Istanbul University / *Mithat Zeki Dinçer, Füsun İstanbullu Dinçer, Zehra Binnur Avunduk*

Standard Electronic Devices and Digital Boards for Special Purposes: Advanced Learning and Teaching in University Setting / *Fabio Bertarelli, Stefania Padoa, Giacoma Guaraldi, Elisabetta Genovese, Matteo Corradini*

Dump It: Case for High Efficiency and Effectiveness for Turkish Universities by Gradual Centralisation of All Information Technology Functionalities / *Kutluk Özgüven, B. Gültekin Çetiner, Mete Gündoğan*

Mentorship Model for Preservice Teacher Education: A Proposal to the Council of Higher Education and Ministry of Education / *Ayşe Kızıldağ*

Tartışma / Discussions

17:00-17:30 Tıpta Uzmanlık Eğitiminin Eksikleri / *Ömer Karahan, Barış Sevinç, Mehmet Ali Eryılmaz, Ahmet Okuş, Ali Yavuz Karahan, Nergis Aksoy, Serden Ay*

Tıp Eğitiminde Senaryolaştırılmış Problemler Kullanmak Duygusal ve Sosyal Problemleri Çözmemize Yarar mı? / *Nazan Karaoğlu, Yusuf Mıstık,*

Öğrenci Hemşirelere Göre Hemşirelik Eğitiminde Gözlenen Eksiklikler / *Nursan Çınar, İnsaf Altun, Dilek Köse*

Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Yalnızlık Durumlarının Değerlendirilmesi: Sakarya Üniversitesi Örneği / *Dilek Aygin, Olcay Semiz, Sevin Altınkaynak*

Tartışma / Discussions

17:30-17:45 **Kahve Molası** / Coffee Break

17:45-18:30 **V. OTURUM — DAVETLİ OTURUM KONUŞMACILAR-2** / V. Session — Keynote Speakers-2

Fuji-1 Salonu *Room Fuji-1*

Oturum Başkanı / Chair: *Yavuz Çoşkun*

17:45-18:30 University Leadership: Bringing Technology-Enabled Education to Learners of All Ages / *Richard C. Larson*

Bern Salonu *Room Bern*

Oturum Başkanı / Chair: *İsmail Yüksek*

17:45-18:30 Dünya Dinamikleri, Eğitim, Araştırma, Bilim ve Karar Sistemleri Etkileşimi / *Orhan Güvenen*

19:00-21:00 **Sosyal Program** / Social Program

Dolmabahçe Sarayında Müzik ve Yemek
Dinner at Dolmabahçe Palace

28 Mayıs 2011, Cumartesi — Saturday, May 28, 2011

08:30-09:00 **VI. OTURUM — PARALEL OTURUMLAR-3 /** VI. Session — Parallel Sessions-3

Fuji-1 Salonu *Room Fuji-1*

YÜKSEKÖĞRETİM FELSEFESİ
Oturum Başkanı / Chair: *Ensar Gül*
Raportör / Rapporteur: *Hande Kımıloğlu*

08:30-08:50 Meslek Kültürü ve Etiği / *Günseli Naymansoy*
Türkiye'deki Medya ve İletişim Öğretiminde Teori ve Pratik Dengesi / *Fahrettin Altun*
Ülkemizdeki Yüksek Din Öğretimi Programlarının Yerel ve Küresel Perspektiften İncelenmesi / *Banu Gürer, Emine Keskiner*
Yükseköğretim ile İlgili Görüş, İlke ve Hedefler / *Faruk Yalçın Uğurlu*

08:50-09:00 **Tartışma /** Discussions

Fuji-2 Salonu *Room Fuji-2*

GLOBALIZATION
Oturum Başkanı / Chair: *Hamza Kandur*
Raportör / Rapporteur: *Selman Yılmaz*

08:30-08:50 International Universities as Role Models for Internationalization of Higher Education in Turkey / *Gültekin Çetiner, Mete Gündoğan, M. Kutluk Özgüven*
Internationalizing the Higher Education in Malaysia: Memorandum of Understanding / *Saim Kayadibi*
External Dynamics for Internationalization of Higher Education in Turkey / *Mete Gündoğan, B. Gültekin Çetiner, M. Kutluk Özgüven*
Future Engineering Education / *Banu Çalış, Merve Er*

08:50-09:00 **Tartışma /** Discussions

Lausanne Salonu *Room Lausanne*

INTERNATIONAL COLLABORATION
Oturum Başkanı / Chair: *Fikriye Uras*
Raportör / Rapporteur: *Gözde Ünal*

08:30-08:50 Educational Technology Eroding Borders - Collaborative Higher Education Programs Between Izmir Economic University and Suny Fredonia / *Khalid J. Siddiqui, Turhan Tunalı*
Distance Education in Turkey: Past - Present - Future / *Ergün Akgün, Yavuz Samur, Bilal Duman*
Open Educational Resources: Opportunities and Challenges for Turkish Higher Educational Institutions / *Engin Kurşun, Kürşat Çağıltay*
A Multiagent Model for Distance Learning Process at Graduate Level in e-Engineering Management Program / *Ayten Yılmaz Yalçıner, Harun Taşkın, Fatih Keskinkılıç, Hasan Şahin*

08:50-09:00 **Tartışma /** Discussions

Bern Salonu *Room Bern*

YÜKSEKÖĞRETİM FİNANSMANI
Oturum Başkanı / Chair: *İsmail Tatlıoğlu*
Raportör / Rapporteur: *Ali Çoşkun*

08:30-08:50 Üniversite Performansı ve Devlet Finans Kaynaklarının Dağılımı / *Hasan Tosun*
Yükseköğretim Finansmanında Ertelenmiş Maliyete Katılma Yöntemi: Öğrenci Kredileri / *Filiz Gölpek*
Yarı Kamusal Mal Olarak Yükseköğretimin Finansmanı ve Finansman Yöntemlerinin Algılanan Adalet Düzeyi: Sakarya Üniversitesi Paydaş Görüşleri / *Naci Tolga Saruç*
Yükseköğretimin Finansmanı ve Türkiye için Yükseköğretim Finansman Modeli Önerisi / *Haşim Akça*

08:50-09:00 **Tartışma /** Discussions

Montreux Salonu *Room Montreux*

YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE
Oturum Başkanı / Chair: *Gültekin Çetiner*
Raportör / Rapporteur: *M. Kutluk Özgüven*

08:30-08:50 Yükseköğretimde Kalite Güvenliği Yaklaşımları ve Avusturya Örneği / *Erhan Çalışkan*
Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Kültürünün Oluşturulması ve Devamlılığının Sağlanması / *Elif Nur Alper*
Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Açısından Muafiyet ve Meslekte Yeterlilik Sınavlarına Dair Öneriler / *Beşir Gözübenli*
Kalite Güvencesi ve Kültür / *Tamer Gök*

08:50-09:00 **Tartışma /** Discussions

Neucthetel Salonu *Room Neucthetel*

BOLOGNA SÜRECİ
Oturum Başkanı / Chair: *Ali Köse*
Raportör / Rapporteur: *Ahmet Şirin*

08:30-08:50 An Analysis of the International Research on Higher Education / *Özcan Konur*

The Bologna Process and Its Impact on Higher Education at Bosnia and Herzegovina: The Case of International University of Sarajevo / *Leman Figen Gül, Mehmet Murat Gül*

Obstacles in Action Plans in Line With Institutional Strategies in the Framework of Quality Assurance Practices in Turkish Higher Education / *Duygu Arzu Akdemir, Fatma Özmen*

The Analysis of the International Research on the Bologna Process / *Özcan Konur*

08:50-09:00 **Tartışma** / Discussions

Asuka Salonu *Room Asuka*

YÜKSEKÖĞRETİM VE ÖĞRENCİ
Oturum Başkanı / Chair: *Melek Başak*
Raportör / Rapporteur: *Kürşad Zorlu*

08:30-08:50 Yükseköğretim Programlarına Yerleştirilen Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Nitel Bir Çalışma / *Murat Tuncer, Feyzi Kaysi*

Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Kişisel Yönelimlerinin Değerlendirilmesi / *Nurgül Yavuzer, Berke Kırıkkanat*

Öğrencilerin Üniversite Eğitiminden Beklentileri ve Tercih Ölçütlerine İlişkin Veri Madenciliği Uygulaması / *Mustafa Ağaoğlu, E. Serra Yurtkoru*

Sakarya Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Memnuniyet Durumlarının Değerlendirilmesi / *Dilek Aygin, Olcay Semiz, Sevin Altınkaynak, Emel Sancaklı*

08:50-09:00 **Tartışma** / Discussions

09:00-10:30 **VII. OTURUM — PARALEL OTURUMLAR-4** / VII. Session — Parallel Sessions-4

Fuji-1 Salonu *Room Fuji-1*

SORUNLAR - ÇÖZÜMLER
Oturum Başkanı / Chair: *Zafer Gül*
Raportör / Rapporteur: *Özlem Ömür*

09:00-09:15 Araştırma Üniversitelerde Yeniden Yapılanma Gereksinimi ve Teknoloji Transferi için İzlenecek Yöntem Önerileri / *Atakan Peker*

09:30-09:45 Üniversitenin Güncel ve Geleneksel Sorunlarının Tespit ve Çözümüne Türk Eğitim Tarihinin Tecrübeleri Işığından Bakmak / *Mustafa Gündüz*

09:45-10:00 Yükseköğretimimde Temel Bir Sorun Olarak Yönetsel Özerklik ve Bilimsel Özgürlük Üzerine Bir Tartışma / *Ahmet Özer*

10:00-10:15 Yükseköğretimin Küresel İnşaası / *Durmuş Günay, Muharrem Kılıç*

10:15-10:30 **Tartışma** / Discussions

Fuji-2 Salonu *Room Fuji-2*

INNOVATIVE UNIVERSITY
Oturum Başkanı / Chair: *Mahmut Özer*
Raportör / Rapporteur: *Tülay Yeniçeri*

09:00-09:15 Technology Enabled Open Education for Innovative Universities / *Vijay Kumar*

09:30-09:45 Üniversitelerde ARGE ve İnovasyon Kültürü Oluşturma / *Ercan Öztemel*

09:45-10:00 Using patent based education for increasing motivation and innovation capability of students / *Tarık Özkul*

10:00-10:15 Creation and Development of Entrepreneurial Qualities of University Students / *Kostadin Kolarov*

10:15-10:30 **Tartışma** / Discussions

Lausanne Salonu *Room Lausanne*

INNOVATIVE UNIVERSITY
Oturum Başkanı / Chair: *Mete Gündoğan*
Raportör / Rapporteur: *Fuat Aydın*

09:00-09:15 Riyadh Statement on World Class University System / *Salim Al-Malik*

09:30-09:45 Üniversitelerde Yeni Bir Yönetişim Modeli / *Yunus Çengel*

09:45-10:00 Yükseköğretimde Eğitim Öncelikli Alternatif Yaklaşım / *Zeynep Delen, Ertuğrul Eriş*

10:00-10:15 Higher Education In Turkey: Trends Towards Self Steering Public Universities / *Gözde Ünal, Ali Çoşkun*

10:15-10:30 **Tartışma** / Discussions

Bern Salonu *Room Bern*

GLOBALIZATION
Oturum Başkanı / Chair: *Hamit Okur*
Raportör / Rapporteur: *Gökçen Arkalı*

09:00-09:15 Values, Tools and Skills for Leaders in Higher Education: Are we Learning to Lead Differently for Sustainable Development? / *Zeynep Hale Öner*
09:15-09:30 Responding Towards Increasing International Student Enrolment in Malaysia / *Mohd Ismail bin Abdul Aziz, Ho Chin Siong, Lee Chew Tin, Masputeriah Hamzah, Doria Abdullah*
09:30-09:45 Establishment of an International University Based on Sustainable Model with Green Campus Principles: Productive Campuses / *Mustafa Mahir Kutay, Barış Samir, Mete Gündoğan, B. Gültekin Çetiner, Vahit Bıçak*
09:45-10:00 The Factors Affecting Beand Creation in Higher Education: An Investigation / *Gonca Aslan, Orhan İçöz*
10:00-10:15 Higher Education Reform in Maghreb Countries: Challenge and Difficulties / *Meziane Mohammed*
10:15-10:30 **Tartışma /** Discussions

Montreux Salonu *Room Montreux*

VAKIF ÜNİVERSİTELERİ
Oturum Başkanı / Chair: *Orhan Aydın*
Raportör / Rapporteur: *Gülay Yedekçi Aslan*

09:00-09:15 Vakıf Üniversitelerinde Yeniden Yapılanma / *Kadriye Huysal, Ali Sait Sevgener, Doğan Özpınar*
09:15-09:30 Vakıf Üniversitelerinde Sorunlar Çözüm ve Model Önerileri Hukuk Fakülteleri Örneklemesi / *Pervin Somer*
09:30-09:45 Çin Halk Cumhuriyetlerinde Yüksek Eğitim Sistemin Reformu ve Gelişmesi Hakkında / *Sebahattin Balcı, Hugjiltu Wu*
09:45-10:00 Azerbaycan Yükseköğretiminde Özel Üniversitelerin Yeri ve Rolü / *Ahmed Valiyev*
10:00-10:15 Küreselleşme Sürecinde Rus Yükseköğretimi / *Oxana Manolova*
10:15-10:30 **Tartışma /** Discussions

Neucthetel Salonu *Room Neucthetel*

ÜNİVERSİTE SANAYİ TOPLUM İLİŞKİLERİ
Oturum Başkanı / Chair: *Niyazi Eruslu*
Raportör / Rapporteur: *Hakan Soyhan*

09:00-09:30 Üniversite Sanayi İşbirliğinde Yeni Bir Yaklaşım 3 Kazan Modeli / *Ümit Kocabıçak, İsmail Çetintaş*
Üniversitelerin Sanayi ile İşbirliğinde Kullandıkları Yöntemler ve Bunların Çeşitli Demografik Değişkenlerle İlişkisi: Ankara'daki Devlet Üniversitelerinde Bir Araştırma / *Aysun Çetin, Esra Erenler*
Üniversite Sanayi İşbirliği: DTO-TÜDEV Modeli / *M. Taner Albayrak, Süleyman Özkaynak*
Üniversite Yerel Yönetim Sanayi Toplum İşbirliğiyle Meslek Yüksekokulları Kurulmasına İlişkin Bir Model / *Ayhan Şamandar, Funda Sivrikaya Şerifoğlu, Hakan Polat, Ercan Özgan, Serkan Subaşı, İlyas Temel Şafak*
Tartışma / Discussions
09:30-10:00 Critical Keys to Being Successful at Techno-Parks in Turkey / *Gamze Sart*
Üniversite-Endüstri Ortak Eğitim Geliştirme Sürecinde Gaziantep Üniversitesi (GAÜN) Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu (NTMYO) Örneği / *Mehmet Civan, Hasan Saçıkara*
Üniversite-Sektör İşbirliği Örneği: Anadolu Üniversitesi Porsuk Meslek Yüksekokulu'nda Makinistlik Eğitimi / *Meserret Nalçakan, Mehmet Ektaş*
Tartışma / Discussions
10:00-10:30 Yeni Teknolojilerin Üretiminde Üniversitelerimizin Offset Kullanımı / *Osman Samsun*
Şehir Üniversite Bütünleşmesinin Her İki Açıdan Değerlendirilmesi: Osmaniye - Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Örneği / *Aslı Sezgin, Orhan Büyükalaca, Aykut Gül*
Rekebetçi Üstünlük Sağlama Çabalarında Eğitim/Öğretim, Bilim/Teknoloji Göstergeleri: AB, Türkiye, ABD, Japonya / *Sibel Mehter Aykın, Burhan Özkan, Muharrem Certel*
Geçmişi İnceleyerek Geleceğe Yeni Bir Bakış / *Lindita Xhanari (Latifi)*
Tartışma / Discussions

Asuka Salonu *Room Asuka*

ÜNİVERSİTE YAPILANMASI
Oturum Başkanı / Chair: *Faik Çelik*
Raportör / Rapporteur: *Yavuz Saka*

09:00-09:30 Gelişen ve Değişen Üniversiteler ve Türkiye'de Yükseköğretimde Çevrim İçi Öğretimin Durumu / *Hatice Gökçe Bilgiç, Dilek Doğan, S. Sadi Seferoğlu*
Değişen ve Farklılaşan Eğitim İhtiyaçlarını Karşılamaya Yönelik Güncel Bir Müzik Öğretmeni Yetiştirme Modeli / *Süleyman Cem Şaktanlı, Salih Akkaş, Esra Dalkıran, Zeki Nacakcı, Alaattin Canbay*
Türkiye'deki Üniversiteleşme Sürecine Stratejik Bir Bakış Serkan Bayraktaroğlu / *Yavuz Kahraman*
Üniversite Öğretim Elemanı Yetiştirme Programında "Tolerans Eğitiminin" Yeri ve Önemi / *Ercümend Ersanlı, Abdullah Nuri Dicle*
Tartışma / Discussions

09:30-10:00	Öğretim Elemanlarının Yönetim Süreçlerine İlişkin Görüşleri ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki / *Haluk Ünsal, M. Çağatay Özdemir, Galip Yüksel, Necati Cemaloğlu*
	Araştırma Görevlilerinin Kariyer Gelişimlerine Bölümlerindeki Destek Kültürünün Etkisi / *Dilek Pekince, Ayşen Bakioğlu*
	Üniversitelerde Uygulama Laboratuvarları / *Faruk Yalçın Uğurlu*
	Geleceğin Bilgi İşçilerini Doğru Seçmek: Araştırma Görevlisi Alım Süreci Örneği / *Şaban Esen, Orhan Bozkurt*
	Tartışma / Discussions
10:00-10:30	Dikey Geçiş Sistemi ve Mimarlık Eğitimi: Selçuk Üniversitesi Mimarlık Bölümü Örneği / *Mehmet Uysal*
	Yükseköğretimde Çift Anadal Programlarının Bütüncül Değerlendirilmesi: Örnek Bir Çalışma / *Elif Polat, Sinan Hopcan, Tufan Adıgüzel*
	Yükseköğretim Kurumlarında Sürdürülebilir Kampüs Yol Haritası / *Özgül Keleş, Naim Uzun*
	Araştırma Merkezlerinin Kurumsallaştırılması: Sakarya Üniversitesi Örneği / *Tuba Canvar Kahveci, Harun Taşkın, Berna Köksal*
	Tartışma / Discussions
10:30-10:45	**Kahve Molası** / Coffee Break

10:45-13:00 — **VIII. OTURUM — PARALEL OTURUMLAR-5 /** VIII. Session — Parallel Sessions-5

Fuji-1 Salonu — *Room Fuji-1*

	Oturum Başkanı / Chair: *Berrak Kurtuluş*
10:45-11:30	Enterpreneurship Education – Status Quo and Prospective Developments / *Andreas Kuckertz*
11:30-12:15	21st Century's Problems, Solutions and Universitys' Role / *Nejat Veziroğlu*
12:15-13:00	Financing of Higher Education: Traditional versus Modern Approaches / *Jandhyala B. G. Tilak*

Lausanne Salonu — *Room Lausanne*

	Oturum Başkanı / Chair: *Muzaffer Şeker*
10:45-11:30	Enterpreneurship Training Models / *Kiril Todorov*
11:30-12:15	Inovative Universities: When, Why, and How? / *Daniel Resnick*
12:15-13:00	The Need for Transdisciplinarity in Higher Education / *Basarab Nicolescu*

13:00-14:00	**Öğle Yemeği /** Lunch

14:00-15:30 — **IX. OTURUM — PARALEL OTURUMLAR-6 /** IX. Session — Parallel Sessions-6

Fuji-1 Salonu — *Room Fuji-1*

	ÜNİVERSİTE YAPILANMASI
	Oturum Başkanı / Chair: *Tuğba Yanpar Yelken*
	Raportör / Rapporteur: *Hacı Duran*
14:00-14:30	Araştırma nasıl yapılır? Nasıl yaptırılır? / *Zekai Şen*
14:30-14:45	Yükseköğrenimde İnsani Bilimlerin Yeri ve İşlevi: Nussbaum / *Hatice Nur Erkızan*
14:45-15:00	Bilim Etiğine Aykırı Davranışlar ve Yaptırımlar: Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler için Bir Çerçeve Önerisi / *Mehmet Ünal, Metin Toprak, Veysel Başpınar*
15:00-15:15	Yükseköğretimin Değişen Paradigması ve Eğitimde Üç "C" Yaklaşımı / *Mehmet Ali Gülpınar*
15:15-15:30	**Tartışma /** Discussions

Fuji-2 Salonu — *Room Fuji-2*

	NEW APPROACHES
	Oturum Başkanı / Chair: *Eser Borak*
	Raportör / Rapporteur: *Gönül Güneş*
14:00-14:30	The Role of Higher Education in the Context of Lifelong Learning / *Barbara Kely*
14:30-14:45	From a Disciplinary to a Transdisciplinary Vision of the University: A Space of Knowledge, Culture, Art, Spirituality and Life / *Domingo Adame*
14:45-15:00	E-Learning as a Key Element for Higher Education / *Tatyana Shopova*
15:00-15:15	The Educational Potential of Virtual Learning Communities at Higher Education Level / *Maria De Lurdes Martins*
15:15-15:30	**Tartışma /** Discussions

Lausanne Salonu — *Room Lausanne*

	ÜNİVERSİTE KALİTESİ
	Oturum Başkanı / Chair: *Nuri Başoğlu*
	Raportör / Rapporteur: *Yaşar Kop*
14:00-14:30	Araştırma Üniversitesinin Temel Nitelikleri / *Abdullah Atalar*

14:30-14:45 Nicel Bilimsel Çıktılara Karşın Bilimsel Etki: Türkiye ve Üst Sırada Yer Alan Türk Üniversiteleri Analizi / *Metin Tunç, Hamza Kandur*

14:45-15:00 Üniversite Sıralamaları: Özgün Bir Sınıflandırma/Sıralama Modeli / *Orhan Aydın*

15:00-15:15 Üniversite Sıralama Sistemlerinin Anlattıkları ve Türkiye için Yeni Bir Sıralama Sistemi Gereksinimi / *Oğuzhan Alaşehir, Fatih Ömrüuzun, Nazife Baykal*

15:15-15:30 **Tartışma /** Discussions

Bern Salonu *Room Bern*

NEW APPROACHES
Oturum Başkanı / Chair: *Funda Sivrikaya Şerifoğlu*
Raportör / Rapporteur: *Dilek Teker*

14:00-14:30 Prospects of University - Government Sector R&D Interaction / *Bekir Sami Yılbaş, T. Ayar, A. Z. Şahin*

14:30-14:45 Cultural Heritage Education: Multidiciplinary Approach / *Yonca Kösebay Erkan, E. Füsun Alioğlu*

14:45-15:00 Integrating an Interdisciplinary Experience into Design Education / *Theresa De Lobo*

15:00-15:15 Methodological Problems of Entrepreneurship Education in Bulgaria / *Emil Papazov, Lyudmila Mihaylova*

15:15-15:30 **Tartışma /** Discussions

Montreux Salonu *Room Montreux*

ORTAÖĞRETİMDEN YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ
Oturum Başkanı / Chair: *Hasan İbicioğlu*
Raportör / Rapporteur: *Ali Rıza Erdem*

14:00-14:15 Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçişte Özel Yetenek Sınavları ve Kullanılan Puan/Katsayıların Yerleştirmeye Etkisi / *Ahmet Serkan Ece*

14:15-14:30 Computerized Adaptive Testing Administration for Entrance to Higher Education / *İlker Kalender*

14:30-14:45 Farklı Yöntemlerle Hesaplanan Test Puanlarının Uygunluk Geçerliği Kapsamında İncelenmesi / *Halil Yurdugül, Hakan Atılgan*

14:45-15:00 Bir Dönemin Anatomisi: Yükseköğretime Girişte Uygulanan Yüksek Katsayılı AOBP Sistemi, Ek Puan Uygulaması ve Sınavsız Geçişin Öğrenci Profilleri Üzerindeki Etkileri / *Abdullah Çavuşoğlu, Ömer Açıkgöz*

15:00-15:15 YGS ve LYS için Puanlama Önerileri / *Ali Baykal, Engin Savaş*

15:15-15:30 **Tartışma /** Discussions

Neucthetel Salonu *Room Neucthetel*

DİĞER KONULAR
Oturum Başkanı / Chair: *Filiz Kılıç*
Raportör / Rapporteur: *Gürbüz Deniz*

14:00-14:30 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi Lisans Program / *Bülent Özkan, Nanım Kemal Şahbaz*

Uzaktan Öğrenim ve İlahiyat Alanına Yansımaları: İlahiyat Lisans Tamamlama Programı (İLİTAM) / *Yıldız Kızılabdullah*

Eğitim Fakülteleri için Özel "Uygulama Okulları" / *Şahin Oruç*

Ulusal Müzik Eğitimi Sisteminde Bütünleşme: Müzik Akademileri / *H. Seval Köse, A. Meral Töreyin*

Tartışma / Discussions

14:30-15:00 Merkezi Laboratuvarların Araştırmadaki Önemi: İYTE MAM Örneği / *Sedat Akkurt, Mustafa Güden, Ahmet E. Eroğlu, Mustafa M. Demir*

Üniversitelerin Araştırma Kalitesini Artırmak için Lisansüstü Öğrencilerin Ulusal Düzeyde Temsili Gereklidir / *Serkan Karaismailoğlu, Şenay Sarmasoğlu, Emre Meral, Erdal Çoşgun, Hakan Sedat Orer*

Üniversitelerde Araştırma Düzeyini Doktora Eğitimi Belirlemektedir / *Hakan Sedat Orer*

International Recognition of the Research on Higher Education Carried Out by Turkish Researchers / *Özcan Konur*

Tartışma / Discussions

15:00-15:30 Açıköğretimde Ölçme ve Değerlendirme: Problemler ve Öneriler / *Ertuğ Can*

Yükseköğretime Sınavsız Geçiş Uygulaması ve Yükseköğretim Sisteminde Yarattığı Olumsuz Sonuçlar: Pamukkale Üniversitesi Örneği / *Oğuz Karadeniz, Kenan Karagül, Nigar Karagül, Murat Doğan*

Web Tabanlı Akademik Danışmanlık ve Öğrenci Motivasyonu ve Bilinçlendirme / *Hasan Uğur*

Tartışma / Discussions

15:30-15:45 **Kahve Molası** / Coffee Break

15:45-17:15 **X. OTURUM — PARALEL OTURUMLAR-7 /** X. Session — Parallel Sessions-7

Fuji-1 Salonu *Room Fuji-1*

YÜKSEK ÖĞRETİMDE KALİTE VE BOLOGNA SÜRECİ
Oturum Başkanı / Chair: *Meltem Özturan*
Raportör / Rapporteur: *Nagihan Oktayer*

15:45-16:00 Türkiye Yükseköğretim Kurumları için Kalite Güvence Oluşumu Üzerine Model Önerisi / *İbrahim Belenli*
16:00-16:15 Bologna Süreci Kapsamında Sakarya Üniversitesi Örneği / *Mehmet Durman, Muzaffer Elmas, Ali Osman Kurt, Nesrin Kenar*
16:15-16:30 Türkiye de Bologna Süreci Uygulamaları ve Yansımaları / *İsmail Bircan, Halil İbrahim Ülker, İclal Şahin*
16:30-16:45 Bilgi Yönetimi ve Aktarımı Sorunlar ve Çözüm için Öneriler / *Ensar Gül*
16:45-17:00 Türkiye Yükseköğretimi için Kalite Güvencesi Konusunda Stratejik Tercihler / *Mahmut Özer, Bekir S. Gür, Talip Küçükcan*
17:00-17:15 **Tartışma /** Discussions

Fuji-2 Salonu *Room Fuji-2*

DİĞER KONULAR
Oturum Başkanı / Chair: *Yunus Çengel*
Raportör / Rapporteur: *Bekir S. Gür*

15:45-16:00 Üniversitelerdeki Uygulama ve Araştırma Merkezleri: Genel Manzara, Modeller ve Sorunlar / *Vügar İmanov*
16:00-16:15 Yükseköğretim Öğrenci Bilgi Sistemlerinin Problemleri / *Fulya Yalçın Aslay, Ahmet Baran, Yavuz Kılavuz*
16:15-16:30 Arama "SWOT Analizi" Çalışması ile Durum Tespiti ve Senaryo Uygulaması ile Geleceğe Ait Öneriler / *Hüseyin Başlıgil, Yavuz Özdemir*
16:30-16:45 Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Davranışlarının Araştırılması / *Sultan Güçlü, Nalan Bostan*
16:45-17:00 Üniversitelerde İnovatif Çalışmaların Gelişim Düzeyini Belirleyen Örgütsel Kültür Faktörleri ve Ahi Evran Üniversitesi Öğretim Elemanları Üzerinde Bir Araştırma / *Kürşad Zorlu*
17:00-17:15 **Tartışma /** Discussions

Lausanne Salonu *Room Lausanne*

YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE
Oturum Başkanı / Chair: *Resul Eryiğit*
Raportör / Rapporteur: *Yelkin Diker Coşkun*

15:45-16:00 Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme Anketlerine Verilen Puanların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi / *Nurdan Kalaycı, Orhan Çimen*
16:00-16:15 Lisansüstü Derslerin Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesini Karşılama Düzeyi Sakarya Üniversitesi Örneği / *Ozcan Erkan Akgün, İsmail Güleç, Mustafa Bayrakçı*
16:15-16:30 Yükseköğretimde Liderlik / *Vehbi Çelik*
16:30-16:45 Karmaşık Karar Süreçlerinde Nitel ve Nicel Faktörlerin Ortak Sentezi için Bir Yaklaşım: Üniversitelerde Akreditasyon Örneği / *Müjgan Sağır Özdemir*
16:45-17:00 Üniversite Mezunlarının Alanlarında Asgari Yeterlilik Şartlarının Sağlanması / *Osman Samsun*
17:00-17:15 **Tartışma /** Discussions

Bern Salonu *Room Bern*

KÜRESELLEŞME
Oturum Başkanı / Chair: *Şebnem Arıkboğa*
Raportör / Rapporteur: *İbrahim Alper Köse*

15:45-16:00 The Bologna Process and an Interim Outlook on Turkish Higher Education: Views of Authorized People and Instructors on the Applications at Niğde University / *Buket Aslandağ Soylu, Tuğba Yanpar Yelken*
16:00-16:15 Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye'de Yükseköğretim / *Neşet Toku*
16:15-16:30 Küreselleşerek Değişen Dünyada Yükseköğretim Anlayışı / *Ercan Tatlıdil, Esma Esgin Günder*
16:30-16:45 Qafqaz Üniversitesi Örneğinde Azerbaycan'da Yükseköğretimin Değerlendirilmesi / *Cihan Bulut, Şahin Durmaz*
16:45-17:00 Türkiye'de Yükseköğretimde Büyüme: Yakın Geçmişe Bakış ve Uzun Vadeli (2010-2050) Büyüme Projeksiyonları / *Yüksel Kavak*
17:00-17:15 **Tartışma /** Discussions

Montreux Salonu *Room Montreux*

DİĞER KONULAR
Oturum Başkanı / Chair: *M. Numan Tamer*
Raportör / Rapporteur: *Mehmet Şişman*

15:45-16:00 İlahiyat Fakültelerinde Bölümleşme İhtiyacı ve Gerekçeleri / *Adem Korukcu*

16:00-16:15 Sosyal Bilimleri Savunmak Gerekir: Türkiye'de Sosyal Bilim Algısının Negatifliği ve Üniversitenin Misyonu Üzerine / *Ali Esgin, Fatih Arslan*

16:15-16:30 Türkiye'deki Üniversite Kütüphaneleri: Mevcut Durum ve Gelecek / *Sami Çukadar, Gültekin Gürdal, Sönmez Çelik, K. Kahvecioğlu*

16:30-16:45 Tarihî Örneklerin Işığında Üniversitelerin Yeniden Yapılandırılması / *Güray Kırpık*

16:45-17:00 Ortalama İnsanlardan Ortalama Üstü Fikirler Yaratma: Üniversitede World Cafe Reformu *Hasan İbicioğlu, Orhan Adıgüzel, Umut Can Öztürk*

17:00-17:15 **Tartışma /** Discussions

Neucthetel Salonu *Room Neucthetel*

DİĞER KONULAR

Oturum Başkanı / Chair: *Beşir Gözübenli*

Raportör / Rapporteur: *Alaaddin Yüksel*

15:45-16:15 Yükseköğretimde İnovasyon / *İsmail Benek*

Yükseköğretimde Verilen Girişimcilik Eğitiminin Öğrencilerin Girişimcilik Eğilimine Etkisi: Teknik Program ve Sosyal Program Karşılaştırmalı Bir Araştırma / *Öznur Bozkurt, Zeynep Aslan, Murat Göral*

2009-2011 Dönemi Türkiye Bologna Uzmanları Ulusal Takım Projesi Çalışmalarının Üniversiteler Üzerine Etkinliğinin Analizi / *Fahri Yavuz, Mustafa Terin*

Öğretim Elemanlarının Öz Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri / *Galip Yüksel, M. Çağatay Özdemir, Necati Cemaloğlu, Haluk Ünsal*

Tartışma / Discussions

16:15-16:45 Yükseköğretimde Kalite Güvence Sisteminin Öğrenci Memnuniyeti Açısından Sürdürülebilirlik Değerlendirmesi: Meslek Yüksekokullarında ISO 9000 Kalite Yönetim Sistemi / *Ömür Hakan Kuzu*

Çağdaş Yükseköğretimde Yeterlilik Alanlarına Göre Yapısal Değişiklikler: Diş Hekimliği Eğitim Programında Temel Bilim Klinik Bilim Entegrasyonu / *Yegane Güven*

Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon / *İsmail Altınöz*

Yükseköğretimde Kaliteyi Artırmaya Yönelik Eğitim Fakülteleri için Karşılaştırmalı Bir Çalışma / *Özgül Keleş*

Tartışma / Discussions

16:45-17:15 Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanan Öğretim Elemanı ve Ders Değerlendirme Anketlerinin Değerlendirilmesi / *Nurdan Kalaycı, Orhan Çimen*

İnsan Kaynakları Açısından Kabiliyet Yönetiminin İncelenmesi ve Özel Hastanelerde Uygulama / *Ayşe Çiçek, Tamer Keçecioğlu*

Üniversite Öğrencilerinin Algılarına Göre Kalite ve Kaliteli Üniversite / *Nurdan Kalaycı, Murat Alper Başaran, Yasemin Demirhan Yüksek*

Eczacılık Eğitimi ve Eczacılık Mesleğinde Nasıl Reform Yapabiliriz? / *Fikriye Uras*

Tartışma / Discussions

Asuka Salonu *Room Asuka*

DİĞER KONULAR

Oturum Başkanı / Chair: *Süleyman Taşgetiren*

Raportör / Rapporteur: *Erhan Çalışkan*

15:45-16:15 Neoliberal Eğitim Politikalarının Üniversitelerin İtibarı Açısından Doğurabileceği Riskler / *Nilgün Dağ, Süleyman Demirbüken, Eda Doğankaya Atatekin*

Üniversite Eğitiminde Disiplinlerarası Çalışma ve Uygulama Eksikliğinin Oluşturduğu Sorunlar ile Çözüm Önerileri / *Deniz Güney*

Üniversite Yöneticilerinin Yeterlikleri / *Uzman Asuman Bilbay, Erdal Toprakçı*

Disiplinlerarası Yeni Üniversite ve Türkiye'de Fen-Edebiyat Fakültesi Sorunsalı / *Özge Hacıfazlıoğlu, Hasan Şimşek*

Tartışma / Discussions

16:15-16:45 Avrupa Birliğinde Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumları ile Türkiye'de Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Karşılaştırmalı İncelemesi / *Elif Kır, Ebru Kır*

Sürdürülebilir Rekabet Üstünlüğü Sağlamada Kurumsal İtibar Yönetimi ve Yükseköğretimde Yapılandırılmasına Yönelik Bir Model Önerisi / *Mesut Öncel, Şerafettin Sevim*

Sultan III. Selim'in Mühendishane Kanunnamesi ve Mühendishanenin Hocaları / *Osman Özkul*

Üniversite İçi Etkileşim için Bir Yöntem: Kocaeli Üniversitesinin Gelecek Dört Yılı Çalıştayı / *Şükrü Hatun, Ahmet Selamoğlu, Esat Harmancı, Gül Köksal, Safiye Başar, Başar Sarıipek, Alişan Burak Yaşar, Sezer Şener Komsuoğlu*

Tartışma / Discussions

16:45-17:15 Vakıf Üniversiteleri ve Personelinin Hukuki Statüsü ile Vakıf Tüzel Kişiliği Kaybı Durumunda Personele Yönelik Düzenleme Önerisi / *Refik Kiraz, Serkan Çınarlı*

Mühendislik Öğreniminde Yenilikçiliğin İşlevi Üzerine Kuramsal Bir İnceleme / *Burhan Çuhadaroğlu*

Üniversitelerin Sıradüzeni ve Sıralama Ölçütlerinin Ağırlıkları / *Ali Baykal*
Üniversitelerde Bilimsel ve Yaratıcı Kültür Nasıl Oluşturulur? Kaynak Tabanlı Bir Model Önerisi ve Uygulama Koşulları / *Nurhan Papatya, Gürcan Papatya*
Tartışma / Discussions

17:15-17:30 **Kahve Molası** / Coffee Break

17:30-18:45 **XI. OTURUM — PARALEL OTURUMLAR-8 /** XI. Session — Parallel Sessions-8

Fuji-1 Salonu *Room Fuji-1*

YÜKSEKÖĞRETİM VE ÖĞRENCİ
Oturum Başkanı / Chair: *Şaban Çalış*
Raportör / Rapporteur: *Recep Artır*

17:30-17:45 Global Policies on the Access To Higher Education by Students with Disabilities / *Özcan Konur*
17:45-18:00 Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Öznel İyi Oluş ve Psikolojik İhtiyaçlarının İncelenmesi / *Rezzan Gündoğdu, Yasemin Yavuzer*
18:00-18:15 Yükseköğretimde Öğrenci Araştırma Kulüpleri: İstanbul Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesinde 18 Yıllık Bir Deneyim / *Yegane Güven*
18:15-18:30 Çanakkale Meslek Yüksekokulu İktisadi İdari Programlar Bölümü Öğrencilerinin Kariyer Planlamaları Üzerine Bir Araştırma / *Hüseyin Erkul, Dilek Kekeç Morkoç, Cumhur Erdönmez*
18:30-18:45 **Tartışma /** Discussions

Fuji-2 Salonu *Room Fuji-2*

DİĞER KONULAR
Oturum Başkanı / Chair: *Mehmet Akif Eyler*
Raportör / Rapporteur: *H. Hüseyin Taşar*

17:30-17:45 Yükseköğretimde Mesleki ve Yapısal Yeterliklere Akademisyen Seçimi ve Araştırma Ortamının Etkisi / *Mehmet Yaman*
17:45-18:00 Meslek Yüksekokulların Sosyal Programlarına Kayıtlı Öğrencilerin Bilgi Teknolojilerine Yönelik Tutumları / *Emel Bahar, Ferudun Kaya, Yeşim Kalyon*
18:00-18:15 Türkiye'de Bireysel Akademik Performans Değerlendirmesine Yönelik Web Tabanlı Bir Uygulama / *Ramazan Acun*
18:15-18:30 Maden Mühendisliği Eğitiminde Dünyadaki ve Türkiye'deki Değişimler / *Gülhan Özbayoğlu*
18:30-18:45 **Tartışma /** Discussions

Lausanne Salonu *Room Lausanne*

DİĞER KONULAR
Oturum Başkanı / Chair: *Muharrem Kılıç*
Raportör / Rapporteur: *H. Abdurrahman Ekinci*

17:30-17:45 Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Değerlendirilmesi / *Servet Özdemir*
17:45-18:00 Sakarya Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Uzaktan (Karma) Eğitim Programlarının SWOT Analizi Yardımıyla Değerlendirilmesi / *Ümit Kocabıçak, Gültekin Çağıl, Neslihan Açıkgöz*
18:00-18:15 Güzel Sanatlar Alanında Çalışan Bazı Öğretim Görevlilerin Sanatta Yeterlik Eğitime Almalarına İlişkin Bir Öneri / *Kazım Artut*
18:15-18:30 1933'te Ne Oldu? 2011 Türkiye'sinden Son Devrim'in Çözümlemesi / *Ferhan Girgin Sağın*
18:30-18:45 **Tartışma /** Discussions

Bern Salonu *Room Bern*

KÜRESELLEŞME
Oturum Başkanı / Chair: *Yılmaz Esmer*
Raportör / Rapporteur: *Gürbüz Deniz*

17:30-17:45 A Model for the Implementation of Patient Oriented Pharmacy Education: Clinical Pharmacy and Pharmaceutical Care Courses / *Fikret Vehbi Izzettin*
17:45-18:00 Employment Enhancing Integrative Graduate Education Model / *Ismail H. Genç, Emine Genç*
18:00-18:15 How Can Universities Quality Assure Independent Student Learning? / *Evelyne Rugg*
18:15-18:30 Geleceğin Üniversitesinde Kayıp Sütunun Araştırılmasına Doğru / *Harun Taşkın, Abdulkadir Hızıroğlu, Halil İbrahim Cebeci*
18:30-18:45 **Tartışma /** Discussions

Montreux Salonu *Room Montreux*

DİĞER KONULAR
Oturum Başkanı / Chair: *Ramazan Kaplan*
Raportör / Rapporteur: *Nil Yıldız Duban*

17:30-17:45 Professors Teaching Ethics: A Thematic Analysis (Case Study: Imam Sadiq University in Iran) / *Meisam Latifi, Hossein Khassaf Mofrad*

17:45-18:00 Higher Education Budgeting Reform: Towards Efficiency, Effectiveness and Economy / *Fadi Alkaraan, Alaeddin Jaba*
18:00-18:15 An Investigation on the Impact and Outcome of Studying Abroad on UTM Students' Career Development / *Mohd Azraai Kassim, Mohd Ismail bin Abdul Aziz, Khairul Anuar bin Abdullah, Doria Abdullah, Dhinapriya Balachandran*
18:15-18:30 Lost in Translation or Strategic Learning? UAE college students" Strategy Use, Beliefs, and Views on Translation / *Negmeldin Alsheikh*
18:30-18:45 **Tartışma** / Discussions

Neucthetel Salonu *Room Neucthetel*

DİĞER KONULAR
Oturum Başkanı / Chair: *Hakan S. Orer*
Raportör / Rapporteur: *Hanzade Doğan*

17:15-17:45 Öğrenci Adaylarının Tercih Ettikleri Programlara Kayıt Yaptırmama Nedenleri ve Yeniden Yapılandırma: Pamukkale Üniversitesi Araştırması / *Mehmet Yılmaz, Oğuz Karadeniz*
Yeni Üniversiteler Öğrencilerin Beklentilerini Ne Ölçüde Karşılıyor? Adıyaman Üniversitesi Örneği / *Suat Çapuk*
Kent İçi Üniversitelerin Planlanmasında Dış Mekan Tasarımının Önemi: İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi Örneği / *Yıldız Aksoy, Züleyha Gültekin Baytok*
Yükseköğretimin Finansmanında Alternatif Yaklaşımlar / *Celal Gülşen, Melek Akpınar*
Tartışma / Discussions
17:45-18:15 Kariyer Danışmanlığını Bir Sonraki Adıma Taşımak: Süreç Danışmanlığı Perspektifinde Kariyer Çapaları Kullanımı ve Bir Uygulama / *Umut Can Öztürk, Hasan İbicioğlu, Orhan Adıgüzel*
Üniversite Öğrencilerinin Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları / *Funda Akduran, Nursan Çınar, Dilek Köse, Kevser Özdemir, Sevin Altınkaynak*
Açık Ders Malzemelerinin Yükseköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisinin Deneysel Olarak İncelenmesi / *Fehmi Soner Mazlum, Adnan Tepecik*
Türkiye'de Ortaöğretim Kurumları Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yükseköğretime / *Mutlu Öner, Alpaslan İnce, Muammer Özbebit, Mete Sipahioğlu*
Tartışma / Discussions

Asuka Salonu *Room Asuka*

DİĞER KONULAR
Oturum Başkanı / Chair: *Ayşen Bakioğlu*
Raportör / Rapporteur: *Murteza Bedir*

17:15-17:45 Katılımcı Yönetim Modeli Olarak Üniversite Öğrenci Konseylerinin Değerlendirilmesi / *Ahmet Katılmış, Yaşar Kop, Hülya Çelik*
Yükseköğretim Çerçevesinde Öğrenci Konseylerinin Fonksiyonalist Çatışmacı Yaklaşımlar Açısından Değerlendirilmesi / *Metin Kılıç, Emre Öztürk*
Öğretmen Adaylarına Sınıf Yönetim Becerisi Kazandırmada Gerçek Yaşam Problemlerinin Kullanılması / *Süleyman Avcı, Tuncay Akıncı, Makbule Soyer, Ayşen Bakioğlu*
Eğitim Fakültesinde Erasmus Öğrencileri: Beklentiler ve Deneyimler / *Orhan Kumral*
Tartışma / Discussions
17:45-18:15 Üniversite Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Üniversiteyi Seçme Nedenleri ve Üniversitelerine Yükledikleri Roller / *Betül Balkar, Sevilay Şahin*
Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Genel Kültür Derslerine Yönelik Görüşleri: Mersin Üniversitesi Örneği / *Mesut Yıldırım, Ayşe Eda Gündoğdu*
Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Üniversitelerine, Alanlarına, Liselerine, Cinsiyetlerine ve Mesleği Tercih Etme Sıralarına Göre İncelenmesi / *Sertel Altun, Deniz Canca*
Öğretmen Adayı Öğrencilerin İletişim Teknolojilerini Etik Kullanımlarının İncelenmesi / *Ömer Beyhan, Hayriye Sultan Tunç*
Tartışma / Discussions

19:00-21:00 **Sosyal Program** / Social Program

Mimar Sinan Üniversitesi Tophane-i Amire'de Yemek ve Müzik
Dinner at Tophane-i Amire, Mimar Sinan University

29 Mayıs 2011, Pazar — Sunday, May 29, 2011

08:30-09:00 **XII. OTURUM — PARALEL OTURUMLAR-9 /** XII. Session — Parallel Sessions-9

Fuji-1 Salonu *Room Fuji-1*

YÜKSEKÖĞRETİM FELSEFESİ
Oturum Başkanı / Chair: *Süleyman Özdemir*
Raportör / Rapporteur: *Selman Yılmaz*

08:30-08:50
Uluslararası Standartlarda Türk Denizcilik Eğitim Modeli / *Süleyman Özkaynak*
Meslek Yüksek Okulları'nın Sorunlarına Yönelik Bir Model Önerisi / *Emine Demet Ekinci, Tuba Şahinoğlu, Gürkan Çalmaşur, Hüseyin Daştan*
Mimarlık Eğitimi Kapsamında Orta Öğretimden Yükseköğretime Geçiş / *Kemal Reha Kavas, İbrahim Bakır, Hacer Mutlu Danacı*
Orta Öğretimden Yükseköğrenime Geçişte Bilinçli Tercih Sorunu: Mimarlık Örneği / *Deniz Güney, Meltem Vatan*

08:50-09:00 **Tartışma /** Discussions

Fuji-2 Salonu *Room Fuji-2*

KÜRESELLEŞME
Oturum Başkanı / Chair: *Veysel Bozkurt*
Raportör / Rapporteur: *İsmail Hakkı Erarslan*

08:30-08:50
Sanat Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanan Yetenek Sınavında Sözlü Mülakat / *Mehmet Emin Kahraman*
New Horizons for Interprofessional Education in Turkey / *Sezer Domaç, Ferda Dokuztuğ Üçsular*
The International Research Performance and Ranking of the Foundation Universities in Turkey / *Özcan Konur*
Üniversite Sanayi İşbirliği ve Kalkınma Stratejileri: Güney Kore ve Türkiye Karşılaştırması / *Özgür Sarı*
Avrupa Birliği Eğitim Programlarının Azerbaycan'a Uygulamaları: Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Erasmus Mundus Örneği) / *Asiman Guliyev, Fariz Ahmadov, Fidan Mamedova*

08:50-09:00 **Tartışma /** Discussions

09:00-10:30 **XIII. OTURUM — PARALEL OTURUMLAR-10 /** XIII. Session — Parallel Sessions-10

Fuji-1 Salonu *Room Fuji-1*

DİĞER KONULAR
Oturum Başkanı / Chair: *İsrafil Kurtcephe*
Raportör / Rapporteur: *Batuhan Ayhan*

09:00-09:30
Üniversitelere Giriş Sisteminin Yeniden Düzenlenmesi / *Yunus Çengel*
Yükseköğretime Geçişte Tercih Kriterlerinin Önceliklendirilmesinin Karşılaştırmalı Analizi / *M. Batuhan Ayhan*
Küreselleşme: Türk Yükseköğretimine Etkisi / *Ali Rıza Erdem*
Tartışma / Discussions

09:30-10:00
Çoklu Zeka Kuramına Göre Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin İncelenmesi / *İsmail Yüce*
Barınma Yerinin Üniversite Öğrencilerinin Kişisel ve Sosyal Gelişimi Üzerindeki Etkilerinin Odak Grup Görüşmesi ile İncelenmesi / *Erdal Arlı*
Türkiye'de Üniversite Öğrencilerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmeti İhtiyacı / *Erkan Özhan*
Tartışma / Discussions

10:00-10:30
Active Learning in Engineering Education: Turkish Air Force Academy Case / *Mustafa Er*
Academic Mobility in the Dialogue of Cultures and Sport Education in Bashkortostan / *Leyla Munirova*
Student's Participation in Higher Education Institution's Bodies: Czech Experience / *Veronika Kudrová*
Tartışma / Discussions

Fuji-2 Salonu *Room Fuji-2*

DİĞER KONULAR
Oturum Başkanı / Chair: *Ümran İnan*
Raportör / Rapporteur: *Ahmet Şirin*

09:00-09:30
Universities as Learning Organızations Dumlupınar University Kütahya Vocational School Sample / *Ercan Taşkın, Bülent Ergani*
Factors of University Choice in Turkey / *Attila Sezgin, Ayla Oğuş Binatlı*
Effects of Higher Education Entrance Exam on the Engineering Education / *L. Berrin Erbay*
A Framework for an Islamic Curriculum Planning / *Mahdi Sanaei, Ali Asghar Khandan*
Tartışma / Discussions

09:30-10:00	Analyzing the Factors in the University Selection Based on AHP: A Case Study Among the Students of Marmara University / *Hüseyin Selçuk Kılıç, M. Batuhan Ayhan*
	Lisansüstü Tez Sınavı ve Alternatif Ulusal Tez Merkezi / *İlhan Oğuz Akdemir*
	Challenges Facing Higher Education Sector in North Cyprus / *Mehmet Altınay, Cahit Ezel*
	The Role and Effect of Istanbul Technical University Maritime Faculty in Terms of New Trends in Maritime Higher Education / *Nil Güler, Pelin Bolat*
	Tartışma / Discussions
10:00-10:30	Effects of Social and Cultural Capital on College Students Success: The Case of First Generation College Students in Turkey / *Eyyup Esen, Erkan Hasan Atalmış*
	The Evaluation of Architectural Structure of Higher Education Buildings in "Ergonomic" Perspective / *Gülay Yedekci Arslan, Akın Marşap*
	Students' Opinions on the Duration of Military Service and the Methods of Recruiting Soldiers for the Army / *Fatih Gürsul, İsmet Yiğitbaşı, Fatma Önay Koçoğlu*
	Tartışma / Discussions
10:30-10:45	**Kahve Molası** / Coffee Break
10:45-12:30	**PANEL I — Yaşam Boyu Öğrenimin Toplum Üzerindeki Etkisi** The Impact of Life-Long Learning on Society
Fuji-1 Salonu	*Room Fuji-1*
	Moderatör / *Ömer Demir* Panelist 1 / *Lerzan Özkale* Panelist 2 / *Atilla Silkü* Panelist 3 / *Haluk Soran*
12:30-13:45	**Öğle Yemeği /** Lunch
13:45-15:30	**PANEL II — Dünya Çapındaki Üniversite Nitelikleri ve Türk Üniversiteleri** World Class University Qualifications and Turkish Universities
Fuji-1 Salonu	*Room Fuji-1*
	Moderatör / *Durmuş Günay* Panelist 1 / *Abdullah Atalar* Panelist 2 / *Hakan S. Orer* Panelist 3 / *Ümran İnan* Panelist 4 / *Yücel Altunbaşak*
15:30-15:45	**Kahve Molası** / Coffee Break
15:45-17:30	**PANEL III — Güncel Gelişmeler Işığında Yükseköğretimde Yasal Düzenlemeler** Legal Regulations in Higher Education Under Current Trends and Developments
Fuji-1 Salonu	*Room Fuji-1*
	Moderatör / *M. A. Yekta Saraç* Panelist 1 / *Sami Güçlü* Panelist 2 / *Mehmet Tekelioğlu* Panelist 3 / *İzzet Özgenç*
17:30-18:00	**Kapanış Oturumu /** Closing Session
Fuji-1 Salonu	*Room Fuji-1*
	Oturum Başkanı / Chair: *Ercan Öztemel* Panelist ve Davetli Konuşmacılara Plaketlerin Verilmesi Genel Değerlendirme / *Durmuş Günay* Teşekkür konuşması / *Yusuf Ziya Özcan*
19:00-21:00	**Sosyal Program** / Social Program
	Yat Gezisi ve Yemek Boat Tour and Dinner

ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM
KONGRESİ:
YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
27-29 MAYIS 2011
İSTANBUL / TÜRKİYE

INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION
CONGRESS:
NEW TRENDS AND ISSUES
27-29 MAY 2011
İSTANBUL / TURKEY

Bölüm II

PROTOKOL KONUŞMALARI VE KONGRE DEKLARASYONU

Formal Speeches and Congress Declaration

27 - 29
MAYIS
2011
İSTANBUL
TÜRKİYE

www.uyk2011.org

Kongre Koordinatörü'nün Açılış Konuşması

Sayın Cumhurbaşkanım,

Sizi saygıyla selamlarım.

Sayın Cumhurbaşkanım,

Kongremizi teşrifiniz ile bizleri onurlandırdınız. Himayelerinizde, manevi desteğinizle düzenlediğimiz kongremize hoş geldiniz!

Değerli Katılımcılar,

Sizlerin katkılarınız ve katılımlarınız ile bu kongre vücut bulmaktadır. Hepinize organizasyon komitesi adına şükranlarımı arz ederim.

Bu kongre ile batı dillerinden çeviri karşılığı ile söylersek yükseköğretim alanını veya Türkçe kullanım tarzı ile söylersek, yükseköğretim meydanını; meydana getirmek ve meydana çıkarmak istiyoruz.

Bu kongrede, 3 gün boyunca, 25 keynote ve invited bildiri, 124 adet 20 dakikalık bildiri ile 150 adet 5 dakikalık videoya kaydedilmiş kısa sunum bildiri olmak üzere, yükseköğretimin bütün alanlarını kapsayan toplam 300 adet bildiri, paralel oturumlar halinde sunulacaktır. Kongremiz kongre web sitesi adresinden ve YÖK adresinden internet üzerinden canlı olarak yayımlanacaktır. Kongrede 24 yabancı ülkeden gelen 42 bildiri sunulacaktır. Ülkemizden 90 üniversiteden konuşmacılar katılmaktadır.

Bu kongrenin, yükseköğretimin küresel ve ulusal ölçekte, durumunu, sorunlarını ve geleceğe doğru nasıl bir yöneliş içinde olduğunu anlamak amacıyla, yurtdışından ve yurt içinden katılan uluslararası düzeyde tanınmış akademisyenler ile bu alanda değerli çalışmalar yapmış akademisyenlerin, birikimlerini, görüşlerini ve fikirlerini paylaşacağı ve tartışacağı bir meydan olacağını umuyoruz.

Peki, neden böyle bir tartışma meydanına gerek duyduk?

Türkiye'de genel olarak yükseköğretime ilişkin oluşmuş birçok kalıp yargı, slogan ve ezberler vardır. Ancak şunu da kaydetmek gerekir ki, ülkemizde yükseköğretim alanında önemli bir birikim de oluşmaktadır. Özellikle son 10 yılda dilimizde önemli yayınlar yapılmıştır.

Tarihsel derinliğe sahip olduğu coğrafyalarda yer alan ülkelerle ilişkilerini maksimum düzeyde geliştirme idealini taşıyan ülkemizin dış politik vizyonuna da koşut olarak, kültürlerin etkileşimine ve toplumların kaynaşmasına imkân sağlayacak biçimde yükseköğretim alanında bir hareketliliğin/mobilizasyonun sağlanması gerekmektedir. Bu kongrenin bu sosyal, kültürel ve entellektüel mobilizasyonu mümkün kılacak bir ortak aklın ya da küresel organizasyonel aklın harekete geçirilmesinin başlangıcı olmasını diliyoruz.

Medeniyet tarihinin antik mirasını modern zaman ile buluşturan/harmanlayan bir Dünya kenti olan İstanbul'da gerçekleştirdiğimiz bu kongre, Türk yükseköğretim tarihi açısından bir milat olarak değerlendirilebilir. Zira bu kongre, kuşatıcı biçimde Türk Yükseköğretim sisteminin temel sorunlarını küresel ölçekte inşai bir akılla ele alınan bir arayış olarak tezahür etmektedir. Bu kongre, yükseköğretime dair ulusal düzeyde sahip olduğumuz kaygı, yapay gündem ve yerleşik rezervasyonların ötesinde, kendi öz gerçekliklerimizle uyumlu, sahici ve üniversal bir yükseköğretim tasavvuru üretebilmenin bir arayışıdır.

Yükseköğretim veya üniversite üzerinde bir düzenleme yapmak için, onun ne olduğu ve ne olması gerektiği açıkça ortaya konulmak zorundadır.

Hayat geçmişe doğru anlaşılmak ve geleceğe doğru yaşanmak zorundadır.

Bir kurum, yapısı ve işlevi yerine getirmesi beklenen hizmet doğrultusunda tasarlanan bir makina gibidir.

Üniversite ne için vardır? Üniversite ne için var olmalıdır? Üniversite ne gibi işlevler görmelidir?

Türk yükseköğretim sistemi, 103'ü devlet ve 62'si vakıf üniversitesi olmak üzere ve tüm ülke sathına yayılmış olarak, toplam 165 üniversitesi, yaklaşık 3.5 milyon öğrencisi, 105 bini aşan öğretim elemanı; önlisans, lisans, yüzyüze ve açıköğretim toplamı olarak brüt okullaşma oranı %53.43 olan büyük ve kompleks bir sistem haline gelmiştir.

Türkiye'nin yükseköğretim vizyonu; küresel, ulusal ve yerel hedefleri ortak bir perspektif içinde birleştiren, uluslararası ölçütlerde eğitim, araştırma ve kamu hizmeti yapabilen, esnek ve sürdürülebilir bir sistem olmayı öngörmelidir.

Bu vizyonu gerçekleştirebilecek üniversiteler, Dünya genelinde yükseköğretim alanındaki gelişmeleri ve kendi imkân ve kültürel dokusunu göz önüne almak zorundadır.

Yeni nesil üniversiteler; akademik özgürlük ve üniversite özerkliği ile şeffaflık ve hesap verebilirliği dengelemek zorundadırlar. Üniversite, serbestlik ve sorumluluğun bir denge üzerine kurulup yürütüldüğü bir yapıya sahip olmalıdır.

Özellikle gelişmiş ülkeler, bilgi-tabanlı toplum veya bilgi-tabanlı ekonomi sürecine girmişlerdir. Bu sürecin tetiklediği küreselleşme ve uluslararası rekabet dinamikleri, hayatın diğer alanları gibi yükseköğretim alanını da derinden sarsmış ve dönüşüm sürecine sokmuştur. Bu süreçte ortaya çıkan bilgi ihtiyacı, 21. yüzyılın başında yükseköğretim talebini beklenmedik düzeyde artırmıştır.

Küresel dünyada ülkeler; bilgi üreten, üretilen bilgilerden inovatif uygulamalar geliştiren kurumlar ile bunları pazara transfer eden girişimcilere gerek duymaktadırlar. Yani keşif, inovasyon ve girişimcilik zinciri şeklinde kurumsal yapılara gerek duyulmaktadır.

Üniversitelerimizin, yayın sayıları yıldan yıla artmaktadır ve toplam yayın sayısı açısından ülkemizin performansı giderek yükselmektedir. Ancak yükseköğretimle ilgili temel sorunlarımızdan biri, araştırma ile araştırmaların patent ve ürüne dönüşmesi arasındaki ölüm vadisinin geçilmesinde yaşanmaktadır. Bir başka ifadeyle, Türk üniversitelerinin en temel sorumluluklarından biri, etkin ve sürdürülebilir bir biçimde bilimsel araştırmaların uygulamaya ve teknolojiye dönüştürülebilmesini sağlamaktır.

Sayın Cumhurbaşkanım,

Biz yükseköğretimde olağanüstü bir büyümenin yaşandığı tarihsel bir döneme şahitlik ediyoruz. 1933'den 2003 yılına kadar 70 yılda 77 üniversite kurulmuş, ancak 2004'den 2011 yılına kadar 8 yılda 88 üniversite kurulmuştur.

Yükseköğretimimizde bu denli hızlı bir değişim ve gelişimin yaşandığı günümüzde, kongremizi yükseköğretimin temel meselelerini ve yönelişlerini değerlendirmek ve bir yön çizmek için önemli bir fırsat olarak görmekteyiz. 165 üniversitesiyle her geçen gün biraz daha olgunlaşan yükseköğretim sistemimizin mevcut durumu tespit edilmeli ve işte bu tespit temelinde bundan sonrası için öneriler geliştirilmelidir.

Bu kongre, durum tespiti ve öneri geliştirilmesine hizmet edebildiği ölçüde amacına ulaşacaktır.

Kongrenin başından sonuna kadar büyük bir özveri ile çalışan organizasyon komitesine, bildiri sunan değerli bilim adamlarına, bildirilerin değerlendirilmesinde hakemlik yapan yurtiçinden ve yurt dışından hakemlere, kongreye sponsorluk yaparak maddi ve manevi destek verenlere, siz değerli katılımcılara ve katkı veren herkese teşekkür ediyorum.

Sayın Cumhurbaşkanım,

Konuşmama son verirken kongremizin Türk Yükseköğretiminin gelişmesine katkı üretmesini diler, vermiş olduğunuz destek ve katılımınız için şükranlarımı arz ederim.

Prof. Dr. Durmuş Günay

Kongre Koordinatörü

Kongre Başkanı'nın Açılış Konuşması

Sayın Cumhurbaşkanım,

Yükseköğretim Kurulu tarafından düzenlenen, "Yeni Yönelişler ve Sorunlar" başlıklı, Uluslararası Yükseköğretim Kongremize teşriflerinizden dolayı zat-ı alinize ve bütün katılımcılara teşekkür ederim. Hepiniz hoş geldiniz, sefalar getirdiniz.

Yükseköğretim Kurulu tarafından uluslararası nitelikte düzenlenen bu ilk kongrede sizlere ev sahipliği yapmaktan dolayı çok mutlu olduğumuzu ayrıca ifade etmek istiyorum.

Hepinizi saygı ve sevgiyle selamlıyorum.

Sayın Cumhurbaşkanım,

Bugün, dünya genelinde, yükseköğretim sistemlerinde olağanüstü bir değişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. Birçok ülkede yükseköğretim sistemleri, yönetim, finansman, hesap verebilirlik, kalite güvencesi, uluslararasılaşma, üniversite-toplum ve üniversite-sanayi ilişkileri, yenilik ve AR-GE stratejileri ve benzeri birçok konuda, yenilikçi arayışlar içerisine girmekte ve yeni yaklaşımlar benimsemektedir.

Katılmış olduğunuz bu kongrede, Türkiye ve dünyada, yükseköğretim ile ilgili yeni yaklaşımlar ve arayışlar tartışılacaktır. Ayrıca, bu kongrenin uluslararası tecrübelerin paylaşılacağı bilimsel bir forum olması hedeflenmiştir.

Umarım bu kongre, hem ülkemiz için hem de diğer ülkeler için, yükseköğretimle ile ilgili yenilikçi, uygulanabilir ve stratejik yaklaşımların geliştirilmesine vesile olur.

Saygıdeğer Cumhurbaşkanım,

Müsaadenizle Yükseköğretim Kurulu Başkanı olarak, Türkiye yükseköğretiminde son yıllarda yaşanan gelişmelerden önemli gördüklerimi kısaca sizlerle paylaşmak istiyorum.

Bilindiği gibi, birçok ülke yeni bir yüzyıla girerken yükseköğretimde birçok araştırmacı tarafından "altın çağ" olarak nitelenen dönemleri geride bırakmıştı. Örneğin, yirminci yüzyıl biterken ABD, İngiltere, Almanya ve diğer birçok gelişmiş Batı ülkesinde yükseköğretimde okullaşma oranları çoktan % 50'lerin üzerine çıkmıştı.

Söz konusu ülkelerde yükseköğretim kurumları her yönüyle toplumla, iş dünyasıyla ve devletle ciddi anlamda kaynaşmışlardır. Bu kaynaşma sayesinde, üniversiteler, söz konusu ülkelerde refahın artırılması ve kalkınma adına çok önemli katkılar yapmışlardır.

Sevinerek ifade etmek isterim ki, Türkiye son dönemde yükseköğretimde altın çağa giriyor. ABD ve İngiltere gibi gelişmiş ülkeler yükseköğretim sektöründe finansman sorunlarıyla baş etmeye çalışırken, Türkiye Cumhuriyeti Devleti son yıllarda aldığı stratejik bir kararla, yükseköğretime desteklerini olabildiğince arttırmış ve bu sayede çok kısa zamanda muazzam işler başarılmıştır.

Saygıdeğer Cumhurbaşkanım,

Yükseköğretim kurumlarının sayısı, son sekiz yılda iki katından fazla artış göstermiştir. Toplam üniversite sayısı 2003 yılında 77 iken, 2011 yılında 165'e yükselmiştir. 2008 yılında kurulan devlet üniversiteleri ile birlikte, üniversitelerimiz, Türkiye geneline yaygınlaşmış ve üniversitesi bulunmayan il kalmamıştır. Üstelik, son yıllarda, sayıları giderek artan vakıf üniversiteleri üç büyük il dışında da yaygınlaşmaya başlamıştır.

Bu büyüme, kurumsal çeşitlenmeyi de beraberinde getirmiştir. 2005 yılında, vakıf üniversitelerine devam eden öğrenciler, toplam örgün yükseköğretim öğrencilerinin sadece yüzde 4.2'sini oluştururken; bu oran 2010 itibariy-

le iki katına çıkarak yüzde 8.9 olmuştur. Geçtiğimiz yıl ve bu yıl kurulan 20'ye yakın vakıf üniversitesi henüz faaliyete geçmemiştir. Bu vakıf üniversiteleri ile birlikte bu oran daha da artacaktır.

Sayın Cumhurbaşkanım,

Son yıllarda yükseköğretiminde yaşanan bu hızlı büyüme sayesinde, öğrenci sayısı artmış, okullaşma ve yerleşme oranları yükselmiştir. Örgün öğrenci sayısı, 2000 yılında 1 milyondan 2010 yılında %100'e yakın artış göstererek iki milyona yaklaşmıştır.

Örgün yükseköğretimde okullaşma oranı, 2001 den 2010 yılına, %22.25'den %53.43'e yükselmiştir. Yani, 2001 yılından 2010 yılına kadar %100'e yakın oranda artmıştır.

Bu veriler bize, Türkiye'de yükseköğretimin evrenselleşmeye doğru yol aldığını göstermektedir.

Yükseköğretim programlarına yerleşme oranı, 2000 yılında %31.1 iken, 2010 yılında %48.1'e yükselmiştir. Bir başka ifadeyle, 2010 yılı itibariyle artık, sınava giren her iki öğrenciden birisi rahatlıkla bir yükseköğretim programına yerleşebilmektedir.

Sayın Cumhurbaşkanım,

Geçmişte on yıllık bir sürede yapılması bile tahayyül edilemeyen yükseköğretimdeki atılımlar, şimdi artık birkaç yıl içerisinde gerçekleştirilebilmektedir. Bir örnek vermek istiyorum: YÖK'ün, 2007 yılında yayınladığı, Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi başlıklı raporda, 2015 yılı için 1,920,000 olarak öngörülen örgün yükseköğretim öğrenci sayısına ve %35 olarak öngörülen örgün yükseköğretim okullaşma oranına 2010 yılında ulaşılmıştır.

Geçtiğimiz birkaç yıl içerisinde kurulan yeni devlet ve vakıf üniversitelerinin tamamen eğitim-öğretime başlamasıyla birlikte, önümüzdeki 4-5 yıl içerisinde yükseköğretimde okullaşma oranları daha da artacaktır ve OECD ülkeleri ortalaması olan % 50-60 bandını rahatlıkla yakalayabilecektir.

Yükseköğretimde üniversite ve öğrenci sayısındaki artışa paralel olarak, öğretim elemanı sayısı da artmıştır. Öğretim elemanı sayısı, 2000'den 2010 yılına kadar, 65 binden 105 bine yükselmiştir. Öğretim üyesi sayısı ise, aynı dönemde yaklaşık iki kat artış göstererek 22 binlerden, 42 binlere ulaşmıştır.

Sayın Cumhurbaşkanım,

Yükseköğretimde devam eden büyümenin verimli bir şekilde ve kaliteden ödün vermeden sürdürülebilmesi için, nitelikli öğretim üyesi yetiştirmek gerektiğinin her zaman bilincinde olduk. Bu doğrultuda da, hükümetin ve diğer devlet kurumlarının desteğiyle, öğretim elemanı yetiştirme konusunda geleceğe ilişkin ümit verici adımlar attık.

Lisansüstü eğitim yani doktora ve tıpta uzmanlık programlarından mezun olan öğrenci sayısı, son on yılda önemli ölçüde artış gerçekleştirilmiştir. Grafikten de görüldüğü üzere, 2006'dan 2010 yılına %60'a yakın bir artış söz konusudur.

Sayın Cumhurbaşkanım,

Hem bilimsel araştırma hem de lisansüstü eğitimi teşvik bağlamında, 2005-2010 arasında TÜBİTAK tarafından lisansüstü eğitim için öğrencilere sağlanan "Yurt İçi Yüksek Lisans Bursu" ve "Yurt İçi Doktora Bursu"ndan yararlanan öğrenci sayısı yaklaşık sekiz kat artmış ve toplamda 6 bine ulaşmıştır.

Sayın Cumhurbaşkanım,

Devletimiz, öğretim elemanına en fazla ihtiyaç duyan, yeni kurulan üniversiteleri asla sahipsiz bırakmamıştır. Yeni kurulan devlet üniversitelerine, öğretim elemanı ihtiyacını karşılamak üzere, 2010 yılında 2000 araştırma görevlisi kadrosu verilmiştir.

Bu üniversitelere verilen geliştirme ödeneği, 2010 yılında %50 ile %150 arasında arttırılmıştır. Son iki yılda kurulan 28 devlet üniversitesinin yükseköğretim bütçesinden aldıkları paylar, geçen yıla oranla %50 artırılmıştır.

Maliye Bakanlığı, öğretim elemanı ihtiyacının hızlı bir şekilde karşılanabilmesi için, 2010 ve 2011 yıllarında sırasıyla ilave 7 bin ve 8 bin kadro atama izni vermiştir.

Ayrıca, öğretim üyesi ihtiyacını karşılamak için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006'da başlatılan "5 Yılda 5000 Öğrenci" projesi kapsamında bugüne kadar, yaklaşık 2400 öğrenci yurtdışı lisansüstü eğitim bursundan yararlanmıştır.

Sayın Cumhurbaşkanım,

Üniversitelerde kalite artışının en önemli göstergelerinin başında bilimsel yayın ve AR-GE faaliyetleri gelmektedir. Sevinerek söylemeliyim ki, son yıllarda Türkiye kaynaklı bilimsel yayın sayısında olağanüstü bir artış yaşanmaktadır. 1999 yılında ülkemizde bilimsel yayın sayısı 6,195 iken, bu sayı 4 kat artış göstererek 2009 yılında 24,916'ya yükselmiştir.

Bilimsel yayın sayısındaki artışın en önemli sebeplerin biri, üniversitelere ayrılan araştırma fonlarındaki artışlardır. Sadece 2011'de, üniversitelerin AR-GE ödenekleri %23 arttırılarak 480.4 milyon TL'den 547 milyon TL'ye çıkarılmıştır.

Yine, TÜBİTAK tarafından üniversitelere sağlanan AR-GE desteği kapsamında desteklenen projeler için yapılan yıllık harcama miktarı, 2000 de 5.6 milyon TL iken, bu miktar 2009 yılında 25 kat artış göstermiş ve 138.9 milyon TL'ye ulaşmıştır.

Saygıdeğer Cumhurbaşkanım,

Son yıllarda, bilim ve teknoloji politikaları ve yatırımlarında gerçekleştirilen iyileştirmelere bağlı olarak, Türkiye'de üniversite sanayi işbirliği her geçen gün belirgin bir şekilde artmaktadır. Bunun en somut örneği üniversitelerin bünyesinde kurulan teknoparklardır.

2001'de sadece iki teknopark varken, bu sayı hızla artmış ve 2010 yılında üniversiteler bünyesinde kurulan teknopark sayısı 39'a ulaşmıştır. Aktif durumdaki 26 teknoparkta 1500'e yakın firma AR-GE ve teknoloji üretimi yapmaktadır.

Sayın Cumhurbaşkanım,

Yükseköğretim Kurulunun son iki yılda önem verdiği konulardan biri de yükseköğretimin uluslararasılaşmasının önündeki engelleri kaldırmaktır. Bu çerçevede, yurtdışından alınan diplomaların denklik işlemleri hızlandırılmış, değerlendirme ölçütleri yeniden düzenlenmiş ve Türkiye'nin yurtdışından gelen öğrenciler için cazibe merkezi haline dönüştürülmesi için bazı adımlar atılmıştır.

Yabancı Öğrenci Sınavının (YÖS) kaldırılması bu hususta atılan en önemli adım olmuştur. Ayrıca, kurul üyelerimizle birlikte, Türkiye'ye öğrenci gönderme potansiyeli olan ülkelerle diyalogu geliştirmek için çok sayıda ziyaret düzenledik ve düzenlemekteyiz.

2004 yılına kadar azalma eğiliminde olan uluslararası öğrenci sayısı, son yıllarda artmaya başlamıştır. Yabancı öğrenci sayısı, 2005'ten 2010 yılına kadar geçen 5 yıllık sürede %50 artış göstererek 22 bine ulaşmıştır. Bu sayı, bizim için asla yeterli değildir. Hedefimiz, bu sayının beş yıl içerisinde 50 bine ulaşmasıdır.

Sayın Cumhurbaşkanım,

Yükseköğretim Kurulu olarak, son iki yılda öğrencilerin eğitim hak ve özgürlüklerini kısıtlayıcı bazı yasaklar ve yanlış uygulamalara son verdik ve yükseköğretimi daha eşitlikçi yapıya kavuşturduk. Sadece meslek liselerinin değil bütün öğrencilerin öğrenme özgürlüğünü kısıtlayan ve Türkiye eğitim sisteminin geleneksel eşitlikçi yapısını bozan farklı katsayı uygulamasının etkisinin azaltılması için yoğun çaba sarf ettik ve bu konuda netice aldık. Bu çabalar sonucunda, meslek liselerine kayıt oranları tekrar 1998 öncesi duruma dönmüştür.

Sayın Cumhurbaşkanım,

Türkiye'nin, yükseköğretimden beklentileri ve talepleri çok yüksektir. Bu, bizim için büyük bir imkândır. Şunu gönül rahatlığıyla ifade etmek isterim ki bugüne kadar hem siz Sayın Cumhurbaşkanımız hem de Sayın Başbakanımız yükseköğretimle ilgili her konuda bize destek olmuşlardır. Bu destek kurumlar arasında işbirliği ve eşgüdümü artmıştır. Türkiye yükseköğretiminin gelişmesinin dinamiği işte bu diyalog ve işbirliği ortamıdır.

Yükseköğretim Kurulu Başkanı olarak benim temennim, yakalanan bu diyalog ve işbirliği ortamının, önümüzdeki yıllarda da devam etmesi ve yükseköğretiminin ihtiyaç duyduğu kapsamlı reformun, toplumun her kesiminden insanların katılımıyla gerçekleştirilmesidir. Bu bağlamda, bu kongrenin önemine bir kez daha vurgu yapmak istiyorum.

Sayın Cumhurbaşkanımıza, hem bu kongrenin düzenlenmesinde verdiği destekten, hem de kongremizi teşriflerinden dolayı huzurlarınızda bir kez daha teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca, Organizasyon Komitemize ve uluslararası katılımla şekillenen Bilim Komitesi üyelerimize, başarılı bir kongre gerçekleştirmek adına verdikleri değerli emek ve katkıları için huzurlarınızda teşekkürlerimi iletiyorum.

Son olarak, tüm katılımcılar için iyi ve verimli bir kongre geçirmelerini diliyor ve organizasyonda yer alan bütün meslektaşlarımla birlikte siz değerli misafirlerimizi en içten duygularımla selamlıyorum.

Prof. Dr. Yusuf Ziya Özcan
Kongre Başkanı
Yükseköğretim Kurulu Başkanı

Sayın Cumhurbaşkanı'nın Açılış Konuşması

Değerli Konuklar,

Türk Bilim Dünyasının Değerli Mensupları,

Yurtdışından Gelen Değerli Misafirler,

Hepinize hayırlı sabahlar demek istiyorum ve bu toplantının başarılı olmasını temenni ediyorum; sevgi ve muhabbetlerimi sunuyorum.

Yükseköğretim Kurulu'nun düzenlemiş olduğu Uluslararası Yükseköğretim Kongresi'nde aranızda bulunmaktan, gerçekten büyük bir memnuniyet duyuyorum.

İnanıyorum ki, bugün, yarın ve ertesi gün burada yapılacak toplantılar, tartışmalar, bütün bunlar Türk yükseköğreniminin geleceğine ışık tutacaktır ve buradan çıkacak güzel fikirler, güzel tavsiyeler, uygulanabilir politikalar haline dönüştürülecektir. Buna özellikle önem veriyorum.

Değerli Konuklar,

Hepimiz çeşitli vesilelerle ifade ediyoruz: Türkiye artık küresel bazda dikkat çeken bir aktör olmaya başlamıştır. Ekonomideki konumumuz bellidir, turizmde bellidir, müteahhitlik hizmetlerinde bellidir, güvenlik konusundaki gücümüz bellidir. Ama bütün bunlar yeterli değildir tabii ki. Bunların yanında bilim ve teknolojide yaratıcı bir konum elde edemediğiniz süre içerisinde, güçlü bir ülke olduğunuzu, büyük bir ülke olduğunuzu hiçbir zaman iddia edemezsiniz.

Bu bakımdan, bilimin, teknolojinin, fikirlerin geliştiği üniversitenin sorunlarının, geleceğinin konuşulmasını, bunların açık bir ortam içerisinde tartışılmasını, gerek bizim üniversitelerimizden gerek yurtdışından gelen değerli bilim adamlarıyla tartışılıp fikirlerin karşılıklı ortaya konulmasını gerçekten çok değerli buluyorum. Bundan dolayı, bu toplantıyı organize eden herkesi tebrik ediyorum, Yükseköğretim Kurulu'na başarılar diliyorum.

Malumunuz olduğu üzere, üniversitelerin temel fonksiyonu bağımsız araştırmalar yapmak, bu araştırmalar temelinde eğitim vermek ve yine bu çerçevede üretilen bilgileri gerçek hayatta uygulamaktır.

Bir başka ifadeyle üniversiteler, bilgi üretir, meslek ve uzmanlık sahibi yapar, toplumsal gelişimin sağlanmasına katkıda bulunur ve ülkenin her bakımdan gelişmesi, güçlenmesine lokomotiflik görevi yapar. Şüphesiz ki, sadece ülkenin değil, bütün insanlığın aslında önünü açar. Bunlar üniversitelerin, hepimizin de iyi bildiği görevleridir. Bu görevlerin yanında, üniversitenin asli bir sorumluluğunun olduğunu da unutmamamız gerekmektedir. "Üniversitenin temel sorumluluğu nedir?" diye sorduğumuzda, üniversal anlamda bunu sorduğumuzda, üniversitenin sorumluluğunun gerçeği araştırmak ve adaleti savunmak olduğunu söyleyebiliriz.

Üniversite, toplumun kendisine bahşettiği özerkliğe karşı, derin bir ahlaki sorumluluk duygusu da geliştirmelidir. Üniversitenin özerk olması, topluma karşı sorumsuz olması anlamına da gelmez. Kuşkusuz, demokrasilerde hiçbir kurum sorumsuz da değildir. Üniversite, asli vazifesi olan bağımsız araştırmaları yapabilsin ve bu araştırmaları özgürce öğrencilere aktarabilsin diye özerk olmuş kurumlardır.

Üniversite özerkliğiyle sorumluluk arasında çok önemli bir ilişki vardır. Üniversite, topluma karşı sorumluluğunu en iyi şekilde yerine getirsin diye de özerk olmuştur. Türkiye'de üniversitelerin gerçeği araştırmak ve adaleti savunma konusunda sorumluluğunun da çok önemli olduğu kanaatindeyim. Üniversitelerimizin bu sorumluluğu yerine getirmelerinin önünde hiçbir yasal engelin de olduğuna inanmıyorum. Bu sorumluluğun önündeki kültürel ve tarihsel engellerin araştırılması da, bizatihi üniversitelerin kendi görevidir. Hocalarımız özgürce araştırma yapmalı ve hiçbir şekilde de gerçeği araştırmaktan korkmamalıdırlar.

Öğretim üyelerimiz bir tarz olarak gerçeği ve adaleti korkusuzca savunmalı ki, öğrencilerimiz de bunu bir geleneğe dönüştürebilsinler. Bir üniversite için en tehlikeli fikir, tehlikeli veya sakıncalı diye bazı araştırma konularından uzak durmaktır. Üniversiteler tabii ki, farklı görüşlerin bir arada ve diyalog içinde dile getirildiği mekânlar olmalıdır.

Değerli Konuklar,

Üniversite tabii ki bir özgürlük alanıdır. İlköğretim belki bir toplumun mayalanmasındaki en kritik araç olmuştur. Ama bir toplumun üst düzeyde iddiaları olabilmesi için, güçlü ve iyi üniversiteleri olması gerekir. Güçlü üniversitelere sahip olan ülkelerin gelişmiş, demokratik ülkeler olduğunu da gayet açıkça görüyoruz. Dolayısıyla, üniversiteler aynı zamanda ülkelerin hem demokrasilerinin hem ekonomilerinin hem de toplumsal diğer alanlardaki gelişmelerinin, hepsinin bir nevi işareti olmaktadırlar; bir nevi sebep-sonuç ilişkisi ortaya çıkmaktadır. O bakımdan, üniversitelerimizi güçlü üniversite yapmak için elimizden ne gelirse yapmamız gerekir.

Ülkemizin artık her tarafında bulunan üniversiteler, inanıyorum ki hem farklılıklara olan hoşgörümüzü artıracak hem de kalkınmanın motoru olacaklardır. Hatırlatalım ki, demokrasi sadece oy vermeden ibaret bir işlem de değildir. Üretebilen, kendi kendine yeten, eleştirel düşünebilen, yetenekli, açık ve her yönüyle yetenekleri gelişmiş bir insan gücü, hem demokrasimizin hem de kalkınmamızın teminatıdır.

Değerli Konuklar,

Modern zamanlarda üniversitelerin işlevi ve görevlerinde önemli değişim ve dönüşümler yaşanmıştır. İlk modern üniversiteler, modern ulus devletlerin doğuşuyla birlikte ortaya çıkmıştır. Üniversite, bir yanda devletin sanayileşmeye paralel olarak ihtiyaç duyduğu insan gücünü karşılarken, öte yandan bir ulusa dair ortak bilgileri üreten ve bu bilgileri yeni nesillere aktaran kültür evleri de olmuşlardır. Modern ulus devlet değiştikçe, üniversitenin işlevi ve rolü de değişmiştir. Sözgelimi, milli sınırların ortadan kalkması ve küreselleşmeyle birlikte, üniversite de her geçen gün daha fazla küresel bir rol almış ve işleve bürünmüştür.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti birçok alanda önemli değişimler geçirmiştir. Hepimizin bildiği bir özdeyiş vardır; "Hakikat, zamanın çocuğudur." diye. Bazı hakikatlerin ortaya çıkması için uygun bir zaman ve zemin de gerekmektedir.

Sevinerek söylemek isterim ki, ülke olarak artık üniversitelerimizden taleplerimiz artmıştır ve beklentilerimiz de yükselmiştir. Bunun zamanı gelmiştir ve geçmektedir. Böyle bir ortamın, üniversitelerimize önemli bir motivasyon sağlayacağını da içtenlikle düşünüyorum.

Yeni Türkiye'nin artık yeni ve güçlü üniversitelere ihtiyacı vardır. Demokrasimiz her geçen gün biraz daha kökleşmekte ve olgunlaşmaktadır. Demokrasimizin teminatı olan sivil toplum ve ekonomimiz güçlenmektedir. Üniversiteler bu değişime düşünsel ve insan gücü planında da en büyük katkıyı veren kurumlardır. Bütün bu değişimler, üniversitenin de sunduğu hizmetlerde ciddi bir değişim ve dönüşüm gerektirmektedir.

Aslında sadece yeni Türkiye'den değil, yeni bir dünyadan bahsetmemiz gerekir. İçinde yaşadığımız dünya bize bir bakımdan son derece çarpıcı bazı yeni oluşumlar da getiriyor. Artık 19. yüzyılın üniversitesini tasarlayan Sanayi Devriminin içinde yaşamıyoruz. Dünya 20. yüzyılın son çeyreğinde Sanayi Devrimini aştı. Bugün elektronik devrimiyle yüz yüzeyiz. 1980'lerden başlayarak gelişen bu devrim, bize yeni teknik olanaklar sunuyor. Zaman ve mekân algımız, bu devrimin bir sonucu olarak köklü bir biçimde değişiyor. Daha önceki dönemin en önemli yeniliklerinden birisi olan sanayi tarzı üretimin insanlara getirdiği belirli bir zamanda, belirli bir yerde olmak, fabrika işçisi olarak her gün aynı mekâna gitmek zorunluluğu ve kısıtlaması, ortadan kalkıyor.

Artık bugün zaman ve mekân kavramlarını yeniden tartışıyoruz ve yeniden değerlendiriyoruz. Bu durumun bilincimize kazandırdığı esnekliği inkâr etmek de herhalde mümkün değildir. O esneklik, özgürlük demektir.

Günümüz dünyası, sözünü ettiğim özgürlük için, yeni bir demokrasi anlayışı da üretmektedir. Ülkemizin ve dünyanın dört bir yanında yer alan toplumsal olaylar, bu durumun açık ispatıdır. O olayların, elektronik ortamın tetiklemesiyle başlaması, o ortamda gelişip yayılması, üniversite gençliğinden destek bulması ve ana talebin demokrasi oluşunun, yeni üniversite olgusunun niteliği hakkında yeterince ipucu verdiği kanaatindeyim.

Dünya, yeni bir üniversite anlayışına da ihtiyaç duymaktadır. Bütün bunlardan dolayı, üniversite artık öğrencilerini ezberci ve dogmatik yetiştiremez. Dünyayla ilişkileri alabildiğine yoğunlaşan, kendi içine kapandığı dönemleri geride bırakıp dünyayla bütünleşme çabası içine giren bir Türkiye'de, üniversite müfredatı sabit fikir ve dogmaların ezberletilmesini dışlamalı, eleştirel düşünceyi öğretmeyi esas almalıdır.

Üniversite öğrencilerinde farklılıklara karşı bir duyarlılık da geliştirilmelidir. Üniversite öğrencilerine eski ve yeni sorunlara karşı alışılmış zihinsel kalıpların dışına çıkarak, yeni ve esnek çözümler üretme cesareti de kazandırılmalıdır.

Üniversite artık eskiden olduğu gibi öğrencilerini tek tipleştirme veya aynılaştırma gayesi güdemez. Artık içine kapalı bir ülke olmadığımızı, dışa açık olduğumuzu, dünyayla da bütünleştiğimizi herkes görmelidir. Gelinen noktada, sivil toplumu ve ekonomisi alabildiğine çeşitlenmiş ve olgunlaşmış bir Türkiye'de her yönüyle farklılaşmış mezunlar vermek gerektiği kanaatindeyim.

Yine gelinen noktada üniversiteler artık dünya sorunlarına duyarlı ve küresel liderlik özelliklerine sahip mezunlar yetiştirmelidir. Öğrencilerimizin küresel liderlik rollerine iyi hazırlanmasını istiyorsak, elbette ki üniversitelerimizde daha fazla küresel konulara da odaklanmalıyız.

Üniversite artık program açarken sadece devletin geleneksel ihtiyaçlarını da gözetemez. Üniversiteler, programlarını çeşitlendirmeli, toplumun talep ettiği ve küresel rekabetin gerektirdiği yeni alanlarda da faaliyet göstermelidir. Yeni kurulan üniversiteler, eski üniversitelerdeki programları olduğu gibi almaktan kaçınmalı, yerel ihtiyaçları gözeterek farklılaşmaya da özen göstermelidir.

Değerli Konuklar,

Türkiye yeni bir gelecekle karşı karşıyadır. Bugün neredeyse her ilimizde bir üniversite mevcuttur. İllerimiz bünyesinde bir üniversite açılması fikrini her zaman heyecanla destekledim. Fakat bu kurumların bir yüksekokula dönüşmesi, yetersiz kalması, her zaman da tehlikedir. Onun için daima üniversiteyle ilgili kurumlarla bir araya geldiğimde, üniversiteleri ziyaret ettiğimde, bu konuda hepsinin dikkatini çekerim.

Üniversite ayrı bir şeydir. Üniversite bir lise değildir, bir yüksekokul değildir. Akademinin iklimi farklı bir şeydir. Üniversitede muhakkak ki, o iklimi oluşturacaksınız ki, orada sadece bilim, eğitim değil, davranış da ona göre şekillensin. O bakımdan, yeni üniversitelerimizin üzerinde özenle durulması gerektiğini burada bir kez daha vurgulamak istiyorum ve üniversitelerin tabii ki bilimsel niteliklerinden, kalitelerinden asla da ödün verilmemelidir.

Farklı amaçlara hizmet etmek için farklı kurumlar kurulabilir, ama üniversitenin esas işlevini ve fonksiyonunu zayıflatacak davranışlardan daima kaçınmak gerekir. Bu konuda her şeyi devletten de beklemek yetersizdir açıkçası. Yerel üniversiteler, o bölgede yerel kurumların sahiplenmesi gereken bir projedir aslında. Belediyeler, sanayi ve ticaret odaları, bölgede yatırım yapan büyük sanayi kuruluşları, bankalar ve diğer müteşebbisler, illerindeki üniversitelerin kalkınması ve güçlenmesi için de heyecan duymalı, buna göre yeni düzenlemeler yapılmalı ve onlar bu sistemin içerisine bir şekilde dâhil edilmelidirler. O okullara, gerek Türkiye'nin iyi üniversitelerinden gerekse dünyadan yeni hocaların gelmesi için gerekli altyapı ve imkânlar hazırlamak, bunu uygulayacak esnek yapıları kurmak, bu okulların en önemli hedefleri arasında olmalıdır.

Değerli Konuklar,

Üniversitelerimiz finansman açısından da bir çeşitlenmeye gitmelidir. Artık elit üniversitelerde elit bir kesime yükseköğretim hizmeti de sunmuyoruz. Önümüzdeki birkaç yıl içinde nüfusumuzun neredeyse yarısından çoğunu üniversiteli yapacağız. Biraz önce değerli YÖK Başkanının verdiği bilgilere göre neredeyse bu noktalara ulaşacağız yakında.

İşte bu evrensel eğitimin finansmanıyla elit eğitimin finansmanı aynı olamaz. Devlet az sayıdaki üniversitenin finansmanını sağlayabilir, ancak her gün sayısı artan ve milyonlara hizmet veren üniversiteler, finansman kaynaklarını da çeşitlendirmelidirler. Üniversitenin kaynaklarını çeşitlendirmek için toplum ile devletin ilgili birimleriyle ve iş dünyasıyla kuracağı ilişkiler, üniversitenin dış dünyayla olan bağlarını güçlendirecek ve onlara uygun hizmetler üretmesine yardımcı olacaktır.

Üniversitelerin, belli bir dönemden sonra kendi kaynağını üretebilir bir hedefe de ulaşmaları gerekir, hiç değilse kaynaklarına katkı yapacak yeni kaynaklar oluşturmaları gerekir. Araştırmaları, patentleri, know-how'ları, bunların teknolojiye uygulaması, bunlardan gelecek gelirler, bütün bunları düşünmemiz gerekir.

Eminim ki sizler çok daha iyi biliyorsunuz. Aranızda bu tip kuruluşlarda, üniversitelerde çalışan çok değerli bilim insanları var. Amerika'daki, Batı'daki birçok üniversite bunu en iyi şekilde uyguluyorlar. Dolayısıyla bu modelleri Türkiye'ye taşımak için gerekli yasal, idari her türlü esnekliği artık düşünmeliyiz ve bunları hayata geçirmeliyiz. Zaten birkaç gün içerisinde yapacağınız bu toplantılarda, bütün bu konuları enine boyuna, çok teferruatlı tartışacağınızı biliyorum.

Değerli Konuklar,

Üniversitenin görev ve rolündeki değişime paralel olarak, YÖK'ün de görev ve rolü değişmelidir. Unutmayalım ki YÖK, 1980 yılından sonra kurulmuştur. O günkü Türkiye'yle bugünkü Türkiye çok farklıdır. O günkü Türk insanının anlayışıyla, bugünkü anlayışımız çok farklıdır. O günkü demokratik hukuk kurallarımızla, bugünkü demokratik standartlarımız, hukuk kurallarımız çok farklıdır. Zaman zaman bazı değişiklikler, bazı düzenlemeler yapılmıştır, ama bunun yeterli olmadığı kanaatindeyim. Buna biraz sonra değineceğim.

YÖK kurulduğunda ayrıca 27 üniversite vardı. Bugün bu sayı 160'ı geçmiştir. YÖK'ün artık yeniden yapılandırılması gerektiği hususunda geniş bir toplumsal uzlaşı da vardır. Bu yeniden yapılandırmanın nasıl olacağı konusunda da, bu gibi toplantılarda yapılacak tartışmalara çok önem veriyorum. Dolayısıyla, dünyanın büyük üniversitelerinin, bu konuda başarılı olmuş ülkelerin modellerini geniş bir şekilde, derin bir şekilde burada tartışıp, kendi ihtiyaçlarımızı ve kendi konumumuzu da ortaya koyup, yeni üniversite modellerimizin nasıl olacağını burada tespit etmemiz gerekir. Onun için konuşmama başlarken burada yapılacak tartışmaların uygulamaya dönük politikalar üretmesinin altını özellikle çizdim. Yoksa buradaki güzel tartışmalar, raporlar haline gelip raflarda kalacaksa, bunun açıkçası bir israf olacağını şimdiden söylemek isterim. Onun için özellikle dikkatinizi çekiyorum. Bu faaliyetlerin muhakkak amacı uygulamaya dönük olmalı ve tüm bunlar Türk üniversite sistemini yenileştirme, güçlendirme ve önümüzdeki yüzyıla taşıma konusunda yapacaklarımızın tespiti açısından en iyi şekilde değerlendirilmelidir.

YÖK artık üniversiteleri kontrol altında tutmaya adanmış bir kurum olmaktan çıkmalı. Üniversiteler arasında koordinasyonu sağlayan ve kamu kaynaklarının etkin kullanımını sağlamaya dönük tedbirler alan bir kurum olmalıdır. Ayrıca üniversitelerin performansını izleyen bir kurum olmalıdır. YÖK, üniversitelerin her türlü işiyle uğraşan icracı bir kurum olmaktan çıkıp, genel stratejileri belirleyen, düzenleyici bir kurum haline dönüşmelidir. YÖK artık standartlaşmanın bir kontrolörü de olamaz.

YÖK, üniversitelerdeki farklılaşma ve çeşitlenmeyi desteklemeli ve her yeni program önerisini, "örneği var mı?" diye değerlendirmemelidir. Üniversitelerimizi uluslararası rekabette öne geçirmenin yegâne yolu, onların farklılaşabilmeleri için akademik, idari ve mali esneklik sağlamaktır. Üniversitelerimiz farklılaşmalı ve bu farklılaşma temelinde dünyayla rekabet etmelidir.

Bugünkü sistemimizi taşıyabilmek gerçekten mümkün değildir. İstanbul'daki, Ankara'daki, Türkiye'nin en köklü ve uluslararası planda en tanınmış üniversiteleriyle diğer üniversitelerimizi aynı sistem içinde, aynı kurallar içerisinde, aynı idari tedbirler içerisinde yönetmek ve onlara "böyle hareket edeceksiniz" demenin, Türk gençliğine büyük bir haksızlık olduğu kanaatindeyim.

Ayrıca, üniversitelerin yeniden düzenlenirken daha elastik olmalarını, geniş bir şekilde tartışmanızı isterim. Üniversitelerde sadece fakülteler, kürsüler şeklinde, departmanlar şeklinde değil, departmanlar arasındaki geçişler, disiplinler arasındaki geçişler; bunları da esnek hale getirmemiz gerekmektedir. Bir öğrenci veya bir öğretim üyesi bir yerde başladıktan sonra, ilelebet orada devam edecek diye bir şey olmaması gerekir. Unutmayalım ki, 18 yaşında üniversiteye giren öğrenci, geleceğin ne olduğunu, kendi kabiliyetlerinde hep üniversiteyi tanıdıktan sonra öğrenmektedir. Dolayısıyla, bu öğrenciler, eğer gerçekten başka bir disipline geçme arzuları samimiyse, kararlıysa, bu uğurda büyük başarı elde edebileceklerine inanıyorsanız, ona o imkânı da tanımak gerektiğine inanıyorum.

Yine üniversitelerde fakültelerin dışında, bölümlerin dışında araştırma merkezleri, enstitüler; bunları daha elastik ve daha özgür bir şekilde kurabilme imkânı da tanımanın gerektiğine inanıyorum. Daha önceki görevlerim gereği biliyorum, bazen öyle araştırma merkezleri ve enstitüler açma çabası içerisinde olduk ve kanunlar, YÖK'ün elindeki hukuk, öyle engeller çıkarttı ki, bunlar Türkiye'de yapılamadı. "Başka ülkelerde gördüğümüz güzel örnekleri kendi memleketimize de taşıyalım" dediğimizde, "Bunlar asla olmaz" dendi. Dışişleri'nde iken biliyorum; bir diplomasi akademisi kuralım dediğimizde, "Bu asla olmaz" dendi. Dolayısıyla, Türkiye'de artık bu tip sürdürülemeyen statükonun muhakkak değiştirilmesi gerektiğine inanıyorum.

YÖK'ten aldığım bilgiler, yükseköğretime erişim konusunda son 3 yılda çok önemli değişikliklerin olduğunu her zaman söylemektedir. Biraz önce Sayın YÖK Başkanı da bu konuda geniş bir şekilde hepimize bilgi verdi. Ama tekrar şunun altını çizmek istiyorum burada: Bazen rakamlar ve istatistikler bizi aldatabilir. Tabii ki herkesin yükseköğrenim görmesini isteriz. O sayının yüksek olduğunu gördüğümüzde, yüzdelerin büyük olduğunu gördüğümüzde mutlu oluruz, memnun oluruz. Ama niteliği, kaliteli eğitimi kesinlikle ihmal etmememiz ve bunun muhakkak farkında olmamız gerekir. Yoksa bu bizi uzun vadede aldatır, yine Türkiye'ye iyilik yapmamış oluruz.

Bir taraftan kitle halinde yükseköğretime gidenlerin sayısını genişletirken, bunların içerisinden iyi, birinci sınıf, dünyanın en iyi üniversiteleriyle yarışabilecek üniversiteleri de çıkartmamız gerektiğine inanıyorum. Bu noktada yine rekabetin en önemli unsur olduğuna inanıyorum. Devlet üniversiteleri arasındaki rekabet ki, elastik bir yapıya kavuşturduğunuzda, performansları açık ölçüldüğünde, açık ilan edildiğinde bu rekabet başlayacaktır.

Ziyaret ettiğim birçok üniversitenin rektörünü burada da görüyorum. Hep şu soruları sorarım: Sadece öğretim üyelerinin yayınlarının bize ölçü olmaması gerekir. Gittiğimiz her yerde performanslar anlatılırken, standart olarak sadece yayınlara referanslarda bulunulmaktadır. Muhakkak ki Türkiye'de çok önemli yayınlar yapılmakta ve bu konuda büyük bir atılım var, bundan gurur duyuyoruz. Ama patentler, kullanılan fonlar, uluslararası kaynaklardan kullanılan fonlar, üretilen yeni teknolojiler, bütün bunları da başarı listemize koymamız ve karşılaştırmayı, mukayeseyi muhakkak böyle yapmamız gerekmektedir.

Vakıf üniversitelerine değinmeden muhakkak ki geçemeyeceğim. Vakıf üniversiteleri, artık üniversite dünyamızda çok önemli bir yer almaktadırlar. Ne kadar geç ve ne kadar zorlayarak, hangi şartlarda başlandığını, en iyi sizler bilmektesiniz. Ama bugün görüyorum ki, vakıf üniversitelerinin sayısı çoğalmaktadır. Bunun daha da çok teşvik edilmesini daima Yükseköğretim Kurulu'na tavsiye etmişimdir. Ama bu teşviki yaparken, bir noktayı da hemen eklemişimdir: Asla kriterlerden de taviz verilmesin. Çünkü Türkiye buna benzer, vakıf üniversiteleri değil, ama o zaman özel üniversite statüsünde açılan üniversitelerle ilgili deneyimi geçirmiştir.

Bugün vakıf üniversiteleri büyük bir özveriyle çalışmaktadır. Kendilerine yeni YÖK yönetiminin çok büyük destek verdiğini, onlarla sık sık toplantılar yaptığını biliyorum ve devlet üniversitesi ile vakıf üniversitesi arasında bir ayrımın da yapılmaması gerektiğine inanıyorum. Kim daha iyi bilim üretiyorsa, kim daha iyi eğitim veriyorsa, kimin performansı daha yüksekse, açıkçası onu daha çok desteklemenin doğru olduğu kanaatindeyim. Ama kriterleri de muhakkak sağlam uygulamak gerekir, herhangi bir istismara da yol açmamak gerekir.

Esas rekabeti de vakıf üniversiteleri ve devlet üniversitelerinde görüyoruz. Türk eğitim sisteminde esas rekabet onlar vasıtasıyla başladı. Dolayısıyla, vakıf üniversitelerinin değerini de bir kez daha takdir ettiğimi ifade etmek istiyorum.

Değerli Konuklar,

Üniversitelerimiz kurumsal etkinliği gözetmeli ve gereksiz bürokratik külfetleri, hem öğrenciler hem de öğretim üyeleri açısından azaltmalıdır.

Okullaşma oranlarımızın artmasıyla birlikte, iki önemli konu gündeme gelmektedir. Birincisi, bazı yükseköğretim programlarının kontenjanları boş kalmakta ve kamu kaynakları israfı söz konusu olmakta. Dolayısıyla bu konuda iyi çalışılması gerekir. İkincisi de, mezun olanların istihdamını da muhakkak gözetmek gerekir. Bu yönde de üniversitelerin duyarlı olması gerektiğine inanıyorum. Bugün artık sınırlarımız içerisinde kapalı olmadığımızı, içe dönük bir Türkiye olmadığımızı, dünyaya açık bir ülke olduğumuzu hepimiz biliyoruz.

Unutmayalım ki, Türkiye ekonomisinde bütün kurallar değiştirilmiştir, serbest piyasa ekonomisinin bütün kuralları işlemektedir ve dünya ekonomisiyle entegre olmuştur. Türkiye, Avrupa Birliği ile tam üyelik müzakerelerini devam ettirmektedir. Bu demektir ki, Kopenhag Siyasi Kriterleri çerçevesinde Türkiye'de bir demokratik standart vardır, hukuk standartları vardır. Medya, elektronik dünya zaten dünyayı bir "U borusu" haline getirmiştir. Herkes her şeyi olduğu yerden takip edebilmektedir. Böyle bir dünyada, üniversitelerimizin dünyaya açılması şarttır. Bu iki açıdan önemlidir; bir, öğretim üyesi açısından, ikincisi, öğrenci açısından. Yine Yükseköğretim Kurulu'yla yaptığım görüşmelerde bu konuyu daima tavsiye etmiştim.

Unutmayalım ki, 1933 yılında ilk üniversite reformu yapılıp da yeni üniversiteler kurulduğunda, o zaman Türkiye'ye Alman hocalar gelmiştir, o zaman Avrupa'da zulüm gören birçok Musevi hoca üniversitelerimize gelmişlerdir ve Türk üniversite sistemine çok büyük katkıları olmuştur. O gün dünyaya açık olan bir Türkiye'nin, bugün 80'li yıllarda, 90'lı yıllarda, 2000'li yıllarda dünyaya kapalı olmasını düşünmek, hiç akıl kârı değildir. Onun için, dışarıdan öğretim üyelerinin gelmesini teşvik etmek gerekir. Dışarıdan öğrenci getirmeyi teşvik etmek gerekir. Yabancı öğrencinin Türkiye'de okuması demek, o yabancı ülkeye yapacağımız çok güçlü bir yatırım demektir. Ayrıca, yabancı öğretim üyesi ve öğrencinin Türkiye'ye gelmesi, Türk gençliği ve Türk bilim adamlarının da dünyaya bakışını değiştirecektir.

Şimdi bizim gençlerimiz dünyayı sadece bizden ibaret zannediyorlar. Ama üniversiteden mezun olduktan sonra, dünyanın ne olduğunu anlıyorlar. Dünyadaki farklı ırkları, farklı dinleri, farklı kültürleri, bunların hepsini tabii ki görmesi ve bilmesi gerekir. Üniversiteyi zenginleştiren unsurlardır. Eskiden üniversitelerde daha çok yabancı öğrenci vardı. Benim İstanbul Üniversitesi'nde okuduğum dönemde, -ki Türkçe eğitim veren üniversitedir- orada bi-

le çok sayıda yabancı öğrenci vardı. Bugün bu yabancı öğrenci sayısının az olduğu kanaatindeyim. Her ne kadar son 1-2 sene içerisinde alınan tedbirlerle bunda bir genişleme söz konusu olduysa da, bu konuda çok geriledik.

Bizler yurtdışına seyahat ettiğimizde, bir ülkenin bakanının Türk üniversitesinden mezun olduğunu gördüğümüzde, ondan gururlanırız açıkçası. O ülkedekiTürk iş adamlarının yatırımları arttığında, "O ülkeyle Türkiye arasındaki ilişkilerin güçlenmesinin altındaki sebep ne?" diye baktığımızda, Türkiye'de burslu olarak okuyan birçok öğrencinin önemli etken olduğunu görürüz. Bu sadece sivil dünyada değil, bu askeri dünyada da böyledir. Kendi harp okullarımızda, harp akademilerimizde okuyan öğrencilerin, yabancı öğrencilerin gittikleri ülkelerde Türkiye ile kendi ülkeleri ve kendi ordularıyla Türk Silahlı Kuvvetleri arasında en güçlü köprüyü oluşturduklarını hep görürüz. Onun için, buna da çok önem veriyorum ve bunun Türkiye için bir kazanç olduğuna kesinlikle inanıyorum.

Sözlerime son vermeden önce, şunu söylemek isterim: Dil konusu; hem Türkçe olarak dil konusu hem yabancı dil olarak dil konusu. Maalesef bu konuda yeteri kadar başarılı değiliz. Her şeyden önce kendi dilini herkesin çok iyi bilmesi gerekir. Bu anlamda yine dünyanın bazı iyi üniversitelerinde, yurtdışında, mühendislik talebesinden tıp öğrencisine bile, kendi diliyle ilgili kompozisyonların yazılmasının ders olarak okutulduğunu biliyoruz.

Kendi dilini bilmeyenin, başkasının dilini iyi öğrenmesi zaten mümkün değildir. Hepiniz öğrenci kâğıtlarını okuyorsunuz. Yetiştirdiğimiz öğrencilerin Türkçe'yi nasıl kullandıklarını, Türkçelerinin zengin olup olmadığını görerek, herhalde en iyi notu siz veriyorsunuz. Bu bakımdan, bu konuya özellikle özen göstermemiz gerektiğine inanıyorum.

Dalı ne olursa olsun, şunu unutmayalım ki: Çok iyi Türkçe bilen, Türkçe'ye çok iyi hâkim olan bir öğrenci, mühendislikte de, tıpta da daha başarılı olacaktır.

İkincisi yabancı dil. Yabancı dil konusunda, öğretimi konusunda bizim kadar başarısız olan ne kadar ülke var, bilmiyorum. Burada açık söylüyorum, hem ortaöğrenim için söylüyorum bunu hem üniversite için söylüyorum; yabancı dilden muaf olan, lisan biliyor diye muaf saydığımız öğrencilerin, dışarı gittiklerinde veya bir yabancıyla karşılaştıklarında ne kadar şaşırdıklarını hepimiz biliriz. Dolayısıyla, bu konuda da Türkiye'nin muhakkak ki, kendisini çok iyi şekilde gözden geçirmesi gerekir.

Bizim uluslararası platformda en büyük dezavantajımız, bir Türk gencinin ikinci bir dili bilmemesidir, ikinci dil bilen aramızda çok azdır. Bugünkü dünyada bu bizim başarısızlığımızdır. Bunu kaldırmak ve buna böyle devam etmek mümkün değildir ve unutmayalım ki, yetiştirdiğiniz, mezun ettiğiniz bütün gençlerin, artık sadece Türkiye'de değil, dünyanın her tarafında çalışabilecek kabiliyette ve güçte olması gerekir. Bilimsel olarak ne kadar yeterli olursa olsun, eğer dil konusunda yetersizse, bütün kapılar kendisine kapanacaktır. Uluslararası kuruluşlarda, uluslararası şirketlerde çalışacak veyahut da kendi şirketini başka ülkelerde kurarak faaliyet gösterecek kişiler, herhalde üniversite mezunları arasından çıkacaktır.

Türk Dünyasının Değerli Bilim İnsanları,

Değerli Konuklar,

Bu toplantı vesilesiyle her şeyi siz tartışacaksınız, ama ben de böyle bir açılış konuşmasında düşüncelerimin hiç değilse bazılarını sizlerle paylaşma imkânı buldum. Ümit ederim ki, bugün, yarın ve ertesi gün yapacağınız tartışmalarda bunlar bazıları için belki başlangıç noktası olabilir. Sizlere hiç değilse tartışma imkânı yaratır. Toplantılarınızın başarılı geçmesini ve Türk eğitim sistemine, üniversite sistemine faydalı fikirler üretmesini temenni ediyorum.

Hepinize sevgi ve muhabbetlerimi sunuyorum. Sağolun.

Abdullah Gül
Cumhurbaşkanı

Kongre Koordinatörü'nün Kapanış Konuşması

Değerli Katılımcılar,

T.C. Cumhurbaşkanı Sayın Abdullah Gül'ün himayesi, katılımı ve vizyoner konuşmasıyla başlayan "Uluslararası Yükseköğretim: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)" başlıklı kongremiz başarılı bir şekilde tamamlanmıştır. Kongre boyunca, Türkiye ve dünyada yükseköğretim alanı ile ilgili yönelişler, sorunlar ve öngörüler tartışılmış, sorunların çözümüne ve geleceğe yönelik öneriler sunulmuştur.

UYK 2011 Kongresinde farklı disiplinlerden gelen ve kendi alanında saygın değerli bilim insanları konuşma yapmış, kongreye yaklaşık 1020 kişi katılmıştır. Yükseköğretimin, bilgi çağı kabul edilen bu dönemde artan önemi tüm konuşmacılar tarafından vurgulanmıştır. Öğrenme yoğunluğunun düşük ya da yüksek olduğu toplumlarda karşılaşılan sorunlara da değinilmiştir. Bir dünya üniversitesi olabilmenin koşulları aktarılmıştır.

En yetenekli olan öğrenciler ile akademisyenlerin alınması ve kadroda tutulması, bu noktada uluslararası öğrenci ve uluslararası öğretim üyelerinin istihdam edilmesi önem taşımaktadır. Yeterli maddi desteğin bulunması ve bu finansmanın, stratejik ve otonom olarak kullanılabilmesi kritik bir öneme sahiptir. Oldukça yavaş ilerleyen bu süreçte sabırlı olmanın gerekliliği bu süreci yaşayan bilim insanları tarafından vurgulanmıştır. Akademik özgürlük, bağımsız çalışma savunulmalı ve desteklenmelidir. Sanayi ve devlet arasında işbirliği yapılmalı, bu işbirliği, saygı, tolerans ve güven içerisinde el ele sürdürülmelidir.

Bütün bu geçiş dönemi sürecinde taklitten kaçınılarak, o kültüre, yöreye özgü ihtiyaç ve özelliklere göre 'farklı kalarak' bu adaptasyonun yapılması önemlidir.

'Her kültür kendi eğitim sistemini yaratmaktadır.'

Bugün gelinen noktada eğitimin yaşam boyu sürmesinin önündeki engeller ve yapılması gerekenler sıralanmıştır. Günlük hayatta kullanılan bilgi artmış ve giderek artmaktadır. Bugün 'kim', 'ne', 'nasıl' ve 'neden' bilgisi ile buna ulaşabilmek için ortaya çıkan talep her yaşta önem taşımaktadır. Üniversite eğitiminin hiyerarşik yapısının değişmesinin gerekliliği ve heteroşiyarşik uygulamanın önemi vurgulanmıştır.

Eğitimin ilerlediği ülkelerde ortaya çıkan bazı sorunlara da dikkat çekilmiştir. Üniversitelerin değerlendirilmesinde sadece niceliklerin değil, niteliklerin de ön plana çıkacağı bir sistem geliştirilmesinin gerekliliği ifade edilmiştir. Toplumsal değişim sürecinde, genel olarak öğrencilerin eğitim ve bilimsel merakının, motivasyonun önceki yıllara göre giderek azaldığına dikkat çekilmiştir. Analitik ve eleştirel düşünmenin, sorgulamanın ve akıl yürütme becerilerinin daha azalmış olması, bu alana öncelik verilmesini ve yaratıcı eğitimin önünün açılmasını gerekli kılmaktadır. Özellikle öğrencilerin kendi başına çalışmak için zaman ayırmaması, az okuması ve metin yazmaması bu durumu olumsuz etkilemektedir. Teşvik edilen üniversite sanayi işbirliği süreci ve araştırmaya daha fazla zaman ayrılması deneyimli öğretim üyelerinin eğitime daha az katkı yapmalarına neden olmaktadır.

Gelecek imajı ve hayali bugünün davranışını şekillendirmekte çok güçlü bir etkiye sahiptir. Yükseköğretimde bu noktaya ayrıca önem verilmelidir, çünkü bugünün üniversite yapılandırılmasında yükseköğretimin gelecek vizyonu belirleyici faktörlerden birisidir.

Eğitimin farklı ve tüm disiplinler arasında geçişi sağlayacak, 'transdisipliner' şekilde yeniden yapılandırılması ve karmaşıklığın öğretilmesi geleceğin eğitiminin önemli aşamalarından biri olmalıdır. Disiplin sayısının 8000'den fazla olduğu günümüzde eğitime transdisipliner yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Özellikle bireylerin birden fazla disiplinde çalışma zorunluluğu transdisipliner bir eğitim sistemini gerekli kılmaktadır.

Bilgi toplumunda sadece üniversitelerden mezun olmak hayat başarısı için yeterli olmamaktadır. Hayat boyu öğrenmenin hedefi bir bakanlık ile kısıtlı kalmamalıdır. Yaygın ve sargın eğitimin teşvik edilmesi, erişkinleri eği-

tecek sistemin hazırlanması gerekmektedir. Bilgi yaşam sürecince daha etkili kullanılacak şekilde geliştirilmelidir; sorun çözme, kendine bakabilme ve yenileme, lisanı kullanabilme ve iletişim becerileri kazandırılmalıdır. Eğitim sistemine 'gerçek dünya sorunlarına etkili çözüm üretebilecek' yaklaşımlar entegre edilmelidir.

Türkiye için önümüzde eğitimin sürdürülebilir niteliğinin sağlanması ve geliştirilerek korunması için 'demografik bir fırsat penceresi' açılmaktadır. 2020 yılından itibaren genç nüfusun, genel nüfusa oranla azalmaya başlayacak olması bu kapsamdaki çabaları olumlu yönde etkileyecektir.

Son üç gün boyunca yükseköğretim değişik boyutlarda, farklı açılardan irdelenmiş ve ortaya atılan öneriler beklenen amacı büyük ölçüde sağlamıştır. Tartışmaların bu kongreyle sınırlı kalmayıp devam edebilmesi için uygun iletişim ortamının oluşturulması ve web sitesinde katılımcı bilgileri ile kongrede sunulan bildiri metinleri ve sunumlara erişim sağlanacaktır.

Prof. Dr. Durmuş Günay
Kongre Koordinatörü

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi Deklarasyonu

T.C. Cumhurbaşkanı Sayın Abdullah Gül'ün himayesi, katılımı ve vizyoner konuşmasıyla başlayan "Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)" başlıklı kongrede Türkiye ve dünyada yükseköğretim alanı ile ilgili yönelişler, sorunlar ve öngörüler tartışılmış, sorunların çözümüne ve geleceğe yönelik öneriler sunulmuştur. UYK 2011 Kongresinde farklı disiplinlerden gelen ve kendi alanında saygın değerli bilim insanları konuşma yapmış, 1000 kişinin üzerinde bir katılım sağlanmıştır.

Yükseköğretimin, bilgi çağı kabul edilen bu dönemde artan önemi tüm konuşmacılar tarafından vurgulanmıştır. Öğrenme yoğunluğunun düşük ya da yüksek olduğu toplumlarda karşılaşılan sorunlara da değinilmiştir. Bir Dünya Üniversitesi olabilmenin koşulları aktarılmıştır. En yetenekli olan öğrenciler ile akademisyenlerin alınması ve kadroda tutulması, bu noktada uluslararası öğrenci ve uluslararası öğretim üyelerinin istihdam edilmesi önem taşımaktadır. Yeterli maddi desteğin bulunması ve bu finansmanın, stratejik ve özerk olarak kullanılabilmesi kritik bir öneme sahiptir. Oldukça yavaş ilerleyen bu süreçte sabırlı olmanın gerekliliği bu süreci yaşayan bilim insanları tarafından vurgulanmıştır. Akademik özgürlük, bağımsız çalışma savunulmalı ve desteklenmelidir. Sanayi ve devlet arasında işbirliği yapılmalı, bu işbirliği, saygı, tolerans ve güven içerisinde el ele sürdürülmelidir. Bütün bu geçiş dönemi sürecinde taklitten kaçınılarak, kültürümüze, yöremize özgü ihtiyaç ve özelliklere göre 'farklı kalarak' bu adaptasyonun yapılması önemlidir.

Bilgi kavramının anlaşılmasında son elli yılda ortaya çıkan en önemli gelişme, bilginin üretim ve yayılması sürecinin etkin politik doğasının anlaşılması olmuştur. Bilgi politikası, bilgi sistemlerinin hiyerarşik yapısında bilgi ve güç arasındaki girift ilişkide ve bilginin ticarileşmesinde kendini göstermektedir.

Bugün gelinen noktada eğitimin yaşam boyu sürmesinin önündeki engeller ve yapılması gerekenler sıralanmıştır. Günlük hayatta kullanılan bilgi artmış ve giderek artmaktadır. Bugün 'kim', 'ne', 'nasıl' ve 'neden' bilgisi ile buna ulaşabilmek için ortaya çıkan talep her yaşta önem taşımaktadır. Üniversite eğitiminin hiyerarşik yapısının değişmesinin gerekliliği ve öğrenmenin heterohiyarşik yapısının önemi vurgulanmıştır.

Bilim felsefesi, mevcut müfredatta yeterli ölçüde yer bulmamaktadır. Pratik ve analitik yeteneklerin yanında ağırlıklı olarak yenilikler üreten (tasarlayan), farklı ve aykırı düşünebilen yeteneklerin geliştirilmesine çalışılmalıdır. Bu yeteneklerin geliştirilmesinde ilk aşamada eleştirel düşünme, gözden geçirme ve tartışma ilkeleri öğretilmelidir. Bu eğitimde felsefe ve mantık esaslarının anlaşılabilmesi için yabancı dil yerine anadile (İngilizce'ye değil Türkçe'ye) ağırlık verilmelidir.

'Her kültür kendi eğitim sistemini yaratmaktadır.'

Yükseköğretimin uluslararası boyutu hakkında araştırmalar, giderek artan küreselleşme ve dünya çapında rekabet nedeniyle artmıştır. Giderek uluslararasılaşmadan küreselleşmeye, iletişim toplumundan bilgi toplumuna, tanınmadan kalite ölçme ve doğrulamaya ve stratejik harekete doğru bir eğilim başlamıştır.

Eğitimin ilerlediği ülkelerde ortaya çıkan bazı sorunlara da dikkat çekilmiştir. Üniversitelerin değerlendirilmesinde sadece niceliklerin değil, niteliklerin de ön plana çıkacağı bir sistem geliştirilmesinin gerekliliği ifade edilmiştir. Toplumsal değişim sürecinde, genel olarak öğrencilerin eğitim ve bilimsel merakının, motivasyonun önceki yıllara göre giderek azaldığına dikkat çekilmiştir. Analitik ve eleştirel düşünmenin, sorgulamanın ve akıl yürütme becerilerine daha fazla önem verilmesi gerekmektedir. Özellikle öğrencilerin kendi başına çalışmak için zaman ayırmaması, az okuması ve metin yazmaması bu durumu olumsuz etkilemektedir. Teşvik edilen üniversite sanayi işbirliği süreci ve araştırmaya daha fazla zaman ayrılması deneyimli öğretim üyelerinin eğitime daha az katkı yapmalarına neden olmaktadır.

Gelecek imajı ve hayali bugünün davranışını şekillendirmekte çok güçlü bir etkiye sahiptir. Yükseköğretimde bu noktaya ayrıca önem verilmelidir, çünkü bugünün üniversite yapılandırılmasında yükseköğretimin gelecek vizyonu belirleyici faktörlerden birisidir.

Gelecekte eğitimin farklı ve tüm disiplinler arasında geçişi sağlayacak, 'transdisipliner' şekilde yeniden yapılandırılması ve karmaşıklığın öğretilmesi, önem arz etmektedir. Transdisipliner metot, interdisiplier ve multidisipliner yaklaşımdan farklı olup, bir disiplinden diğerine geçişi sağlayacak şekilde bir konuya yaklaşımı öne sürmektedir. Disiplin sayısı, 1300'de7, 1950'de 54, 1975'de 1845 iken günümüzde bu sayısının 8000'den fazla olması eğitime transdisipliner yaklaşımı ön plana çıkarmaktadır. Özellikle bireylerin birden fazla disiplinde çalışma zorunluluğu transdisipliner bir eğitim sistemini gerekli kılmaktadır. 21. yüzyıl üniversitesi bireyleri kendi disiplinlerinin üzerinde ve ötesinde bir yere konumlamaya hazırlamalıdır. Yeni transdisiplinarite kültürü, zihniyet dönüşümü ve referans sisteminin değişimini de gerekli kılar.

Bilgi toplumunda sadece üniversitelerden mezun olmak hayat başarısı için yeterli olmamaktadır. Yaygın (nonformal) ve sargın (informal) eğitimin teşvik edilmesi, erişkinleri eğitecek sistemin hazırlanması gerekmektedir. Bilgi yaşam süresince daha etkili kullanılacak şekilde geliştirilmelidir; sorun çözme, kendine bakabilme ve yenileme, lisanı kullanabilme ve iletişim becerileri bireylere kazandırılmalıdır. Eğitim sistemine 'gerçek dünya sorunlarına etkili çözüm üretebilecek' yaklaşımlar entegre edilmelidir.

Türkiye için önümüzde eğitimin sürdürülebilir niteliğinin sağlanması ve geliştirilerek korunması için 'demografik bir fırsat penceresi' açılmaktadır. 2020 yılından itibaren genç nüfusun, genel nüfusa oranla azalmaya başlayacak olması bu kapsamdaki çabaları olumlu yönde etkileyecektir.

Türkiye'nin giderek artan bilimsel çıktıyı teknolojik gelişmelere dönüştürme safhasında zorlukları bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırma üniversiteleri uygulamalı araştırma ve teknoloji geliştirme etkinliklerini artırmalı ve araştırma harcamalarını araştırma "yatırım"ına dönüştürmelidir. Ayrıca araştırma üniversiteleri araştırmacı öğretim üyelerini teknolojik ve girişimci kimliği ile zenginleştirmeli ve çeşitlendirmelidir.

Dünyada etkin araştırmaların çoğunun yapıldığı araştırma üniversitelerinin sayısı 200 iken Türkiye'de oldukça az sayıdadır. Bu üniversitelerin temel özellikleri, seçkin öğretim üyelerine, yıldız araştırmacı öğretim üyelerine, düşük ders yüklerine, uluslararası katılımı yüksek seçkin lisansüstü öğrencilerine, çoğu büyük vakfiyelere/endowment sahip yeterli finansal kaynaklara, zengin kütüphane, araştırma yapmaya elverişli geniş fiziksel olanaklara ve araştırma kaynakları ve doğru istihdam politikalarına sahip olmalarıdır. Ülkemizde ise doçentlik atamalarında sadece Üniversitelerarası Kurulun belirlediği minimum şartlarla yetinilmesi, idari mahkemelerin doçentlik jüri kararlarını bozabilmesi, doçentlik jürilerinde gizliliğin olmaması, profesörlük atamalarının neredeyse süresi dolunca otomatik olması, Türk vatandaşı olmayan hocaların "yabancı" addedilmeleri ve eşit haklara sahip olmamaları, istihdamında karşılaşılan güçlükler, değişik araştırma performanslarına sahip hocalara aynı maaşın ödenmesi, araştırma yapmayan hocalarla, yapanların aynı ders yüküne sahip olması, Rektörlerin öğretim üyelerinin oyları ile seçilmesi, kendi doktora mezunlarının aynı üniversitede göreve başlaması, üniversitelerin araştırma projelerini dış kaynaklara yönlendirmek yerine kendi kaynaklarıyla desteklenmesi vb. hatalar Türk Yükseköğretiminin daha hızlı gelişmesinin önünde bulunan engellerdir.

Girişimcilik 21. yüzyılın iş disiplini ve sosyo-ekonomik gelişmenin motorudur. Girişimciler mesleklerin çoğunu yarattığı ve değişimi gerçekleştirdiği için dünya çapında her ekonomide önemli rol almaktadır. Girişimcilik eğitimi, girişimcilik arzusunu yükselterek ve bireysel yetkinlikleri öğreterek son on yıl içinde başarılı bir şekilde bu sorunu ele almıştır. Girişimcilik eğitimi, ayrıca potansiyeli olan genç insanların bilgi birikimlerini değerlendirmelerine ve kendi işlerini kurmalarına yardım ederek girişim kültürünü teşvik eder. Günümüzün küresel rekabetçi iş piyasası, yükseköğretim müfredatı içine uluslararası kültürel deneyimler ve bilginin dahil edilmesine gereksinim duyar. Bu amaçla yükseköğretim dünya çapında çeşitli alanlarda yerinde deneyim fırsatlarını değerlendirmelidir.

Yükseköğretimin geliştirilmesinde Devlet kritik bir rol oynamaktadır. Güçlü bir yükseköğretim sistemi özellikle gelişmekte olan ülkelerde günümüze kadar kamu finansmanı ile geliştirilmiş olmakla birlikte, kamu üniversiteleri, serbest piyasanın finansman ve geri beslemesinden yoksun oldukları için yeterince verimli çalışamamaları nedeniyle özel sektöre de yükseköğrenimde yer verilmesi verimi önemli ölçüde artırabilecektir.

Yükseköğretim değişik boyutlarda farklı açılardan irdelenmiş ve ortaya atılan öneriler beklenen amacı büyük ölçüde sağlamıştır. Tartışmalar bu kongreyle sınırlı kalmayıp uygun iletişim ortamında sürdürülecektir.

ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM
KONGRESİ:
YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
27-29 MAYIS 2011
İSTANBUL / TÜRKİYE

INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION
CONGRESS:
NEW TRENDS AND ISSUES
27-29 MAY 2011
İSTANBUL / TURKEY

Bölüm III

PANEL KONUŞMALARI

Panel Speeches

27 - 29
MAYIS
2011
İSTANBUL
TÜRKİYE

www.uyk2011.org

Panel I: Yaşam Boyu Öğrenimin Toplum Üzerindeki Etkisi

The Impact of Life-Long Learning on Society

Moderatör: Prof. Dr. **Ömer Demir** (Yükseköğretim Kurulu, Ankara, Türkiye)

Katılımcılar: *(Alfabetik sırada)*

Prof. Dr. **Lerzan Özkale** (İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye)

Prof. Dr. **Atilla Silkü** (Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye)

Prof. Dr. **Haluk Soran** (Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye)

Prof. Dr. Ömer Demir:

Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili konuşacağız bu panelde. Ama geçtiğimiz üç gün içerisinde birçok oturumda yaşam boyu öğrenmeye özgü sunumlar yapıldı, konuşmalar ve tartışmalar oldu. Dolayısıyla konuya bir miktar aşinalığım var ama yaşam boyu öğrenmeye ilişkin Bologna karnemizin diğer alanlara göre zayıf olmasını düşünerek, bu konu üzerinde hem panelistlerin konuşmalarında, hem de bugünkü gündemimizde bir miktar tekrar olmasını normal görmemiz lazım. Bu konuyu daha fazla konuşmalıyız, daha fazla bu konu üzerinde tartışmalıyız, somut uygulamalar üzerinde daha fazla durmalıyız diye düşünüyorum.

Şimdi efendim, birkaç cümleyle ben bir konuyu açayım sonra sırasıyla üç konuşmacımız var, onları dinleyeceğiz ve arkasından da tartışma ve görüş alışveriş bölümünde sizlerden gelen yorum, öneri ve sorularla devam edeceğiz. Geleneksel öğrenme formatımız içerisinde insanların niteliklerini diplomalarla sembolize ediyor ve ona göre insanlara toplum hiyerarşinde belirli pozisyonlar atfediyoruz. Şu pozisyona gelmek için X diplomasına sahip olmak gerekiyor veya sadece lise mezunu olmak gerekiyor yahut iki yıllık yüksekokul, dört yıllık fakülte bitirmek, master, doktora yapmış olmak, doçentlik veya profesörlük unvanını almış olmak gerekiyor şeklinde formel hiyerarşiler içerisinde tanımlanmış görevlerimiz var. Peki, bunlara neden ihtiyaç duyuyoruz? Çünkü insanların hangi bilgi düzeyine veya beceriye sahip olduğunu ancak bu sertifikalar yoluyla bilebiliyoruz. Bir kişinin bu işi yapabilmeye ehil olup olmadığı sorusunun cevabı, eğitim bakımından belli belgeleri alıp almadığına bakarak veriliyor. Burada amaç, o diplomayı almış olması mı, yoksa o özelliklere sahip olması mı? Özelliklere sahipse ve bizim öngördüğümüz yapılandırılmış formel eğitim kurumlarından geçmemişse biz bu kişiye hayır demeli miyiz? Sen şu diplomayı almadın, yani sınav öncesinde gelip amfilerde hocaları dinlemedin, yapılan ara sınav veya final sınavına girmedin, dolayısıyla senin bu bilgilerini yok sayıyoruz mu diyeceğiz? İnsanların yaşam boyu öğrendiğini biliriz. Bunlar bizim gündemimizle niçin geliyor? Biz insanların hayatın içinde farklı öğrenme yollarından ve ortamlarından kazandıkları bilgi ve becerileri nasıl resmi geçerliliği olan, o kişinin onu bildiğini tescil eden belgelere, yani diplomalara, dönüştürebiliriz? Kişi hayatın içinde farklı yollarla elde ettiği bu bilgiyi nasıl sertifikalandıracak? Bu, bugünün dünyasında artık bir ihtiyaç. Çünkü çok çeşitlenen bilgilenme kaynakları bakımından geçmişte sadece üniversite ortamlarında ya da üniversite dışı ama yine yapılandırılmış eğitim ortamlarında aldığımız bazı bilgileri, şimdi çok daha detaylı ve zengin bir şekilde farklı kaynaklardan alma imkânı olan bir dünyada yaşıyoruz. Peki, o zaman bu yeni durumu yok mu sayacağız, buna gözümüzü kapayacak mıyız?

Değerli katılımcılar, dün bir oturumda, muhtemelen o oturuma katkı sağlayan arkadaşlarımızdan aramızda olanlar da var, şunun çok tartışıldığını gördüm. Üniversitelerimizde yatay geçişlerde sorunlar var; bir öğrenci düşük puanla bir yere giriyor, sonra o düşük puanlı yerden yüksek puanlı bir yere geçiyor. Bu çok büyük adaletsizlik, haksızlık dendi. Bu bir yönüyle doğru, çünkü çok büyük yarışmacı bir yükseköğretime giriş sistemimiz var. Ama şunun hiç dile getirilmemesi bana ilginç geldi. Mesela hiçbir konuşmacı o oturumda şunu demedi. Dikey veya yatay geçişte düşük puanlı bir yerden gelen öğrencileri gözlemledik. Başarılı ya da başarısız oldular. Buna ilişkin bir gözlem hiç duymadım, ama duymak isterdim. Bir arkadaşımın bu bağlamda bana anlattığı bir anekdotu si-

zinle paylaşmak istiyordum. "Düşük puanlı yurt dışından bir kurumdan bir öğrenci sınıfıma yatay geçiş yaptı" dedi. "Sınıfta ön yargı ile hemen ilk derste kim bu diye sordum. O da üzülerek ve utangaç bir şekilde kalktı. Bak arada şu kadar puan farkıyla buraya geldiniz. Sana çok büyük bir imkân sunuldu ama gözüm üzerinde dedim" ve "Sonra da utandım, sınıf ortasında böyle bir şey yapmış olmaktan. Ama dönem sonunda sınıfın birincisi o çocuk oldu" diye ekledi. Belki sonuçta bu konuşmanın da etkisi olmuş olabilir.

İnsanların bir bilgiyi kazanmış olmalarının yolu tek midir? Yani bir sınavdan geçmek midir? Belli yaşta bir okula gitmek midir? Bunları daha çok düşünmemiz gerekir artık. Bunların dünyada yoğun biçimde tartışıldığını, ülkemizde de bir yaşam boyu öğrenme stratejisi belgesi oluşturulduğunu, Milli Eğitim Bakanlığı'nın koordinasyonunda ilköğretimden üniversite öğretimine kadar her aşamada bu alanda yapmamız gereken düzenlemelerin ana hatları ile belirlendiğini biliyoruz. Ama, şu anda benim bildiğim kadarıyla, yükseköğretim kurumlarımızda, sürekli eğitim merkezlerinde hayat içinden formel öğretim dışındaki yollarla kazanılmış olan bilgileri ölçmeye yönelik mekanizmaları henüz geliştirmiş değiliz. Dolayısıyla, bu toplantılarda böyle bir karar verip sonra kendi üniversitesinde bir ilke imza atanların çıkmasını bekliyoruz. Örneğin A bölümü mezunu olmak için öğrenim kazanımlarımızı belirledik. Bir adayın bu kazanımlara sahip olup olmadığını ölçmek için şu ölçüm araçlarını geliştirdik. Bir kişi bize gelir de "ben o kazanımlara sahibim" derse, bunları nereden elde ettiğine bakmaksızın biz onu ölçer ve ona örgün öğretimimizde verdiğimiz diplomanın aynısını veya eşdeğerini veririz, diyen bir üniversitemiz çıktığı zaman, bu alanda nihai somut adımı atmış olacağız. Buna, bu toplantıların az da olsa katkısı olacak diye düşünüyorum.

Değerli katılımcılar, dört konuşmacımız vardı, biri gelmeyince açılışta biraz uzun konuşarak, bir konuşmacı da ben kendimi eklemiş oldum.

İlk konuşmayı yaşam boyu öğrenme konusunda, ne, niçin ve nasıl sorularına cevap aramak üzere; bu konu üzerinde çalışmış, bu konunun Bologna karnemizdeki yerini çok iyi bilen Bologna uzmanlarımızdan İstanbul Teknik Üniversitesi öğretim üyesi Lerzan Özkale Hocamıza söz vereceğim. Daha sonra diğer hocalarımızın açılımlarıyla devam edeceğiz. Bu panel içerisinde zaman zaman örtüşmelerin olabileceğini başta da söylemiştim. Çünkü hala bu konunun somut uygulamalarını gösterecek sunuşlar yapabilecek durumda değiliz. Somut örnekleri uygulamaları inşallah ileriki kongrelerimizde birlikte tartışırız. Onun için katılımcılara da görüşlerini ifade etmek için yeterince süre vereceğiz. Hocam buyurun, söz sizde.

Prof. Dr. Lerzan Özkale:

Herkese günaydın. Ömer Hocam, teşekkür ederim, açılış için. Şimdi ben diğer iki meslektaşımdan farklı olarak çok genel ve yeni moda deyimiyle büyük resme bakmamızı sağlayacak birkaç bir şey söylemek istiyorum. Bu hafta bu konu üstüne neler söyleyebilirim diye düşünürken bir taraftan da Avrupa Komisyonu'na üniversiteler ve üniversitelerin şemsiye kuruluşları tarafından Erasmus konusunda yapılan yükseköğrenim alanındaki proje başvurularına hakemlik yapmaktaydım Brüksel'de. Bu arada şimdiye kadar hep yalnız olduğum bu hakemlikte bu yıl Türkiye'den iki değerli öğretim üyesi arkadaşımla birlikteydik. Dolayısıyla bütün hafta yükseköğrenime, üniversiteye, üniversitenin toplumu şekillendirmedeki rolüne yönelik yaşayarak öğrenme ve sizlere de oradan bir şeyler aktarma fırsatı buldum diye düşünüyorum. Birincisi bu haftaya ilişkin şunu söyleyeyim ki, her ne kadar Türkiye Erasmus projelerine 2003-2004'den beri katılıyorsa da ne yazık ki hala bu projelerde hem başkan olarak yani koordinatör kurum olarak, hem de katılan üniversitelerin sadece ortak üye olarak katılması konusunda çok gerideyiz. Bir kere hazır burada öğretim üyesi meslektaşlarımı bulmuşken şunu belirteyim: Bu konuda hakikaten yapacak çok iş var, başvuracak iyi kaynak var ve buradan Türkiye'ye çok büyük fayda sağlanabilir. Gerçekten çok değişik projeler yapılıyor, değişik konularda projeler öneriliyor. Toplumu şekillendirme projeleri de buna bir örnek. Buradan bir kısa örnek verip asıl konuşmaya geçeceğim. Mesela öncelikler içersinde yönetişim reformu, finansal reform, bütçe reformu ve de en önemli konulardan şu anda Avrupa'da konuşulan ve proje sunulan konulardan bir tanesi üniversite-sanayi işbirliği. Şimdi "üniversite-sanayi işbirliği bizim yıllardır eğildiğimiz bir konu, bunun neresi yeni" diyeceksiniz. Bunun hiçbir tarafı yeni değil fakat çok yeni yöntemlerle yani çok somut örneklerle üniversiteyi şirketlerle bir araya getiriyorlar ve büyük ölçüde de küçük ve orta ölçekli şirketlerle çok birebir çalışan üniversitelerin veya üniversite kuruluşlarının başvuruları var. Gerçekten öğrenme konusunda eskiden sunulmuş ve kabul edilmiş öyle projeler var ki bunu projeleri değerlendiren Executive Agency'nin sayfasından bulabilirsiniz. Buralardan geçmişte verilmiş başarılı projeler, onların web sayfalarında yer alan raporları ciddi bir öğrenme süreci ve fırsatı yaratıyor hepimiz için. Bu hızlı öğrenme sürecine ihtiyacımız var; bu tür projeler sunarak toplumu şekillendirmek ve yaşam boyu öğrenmenin somut örneklerini sunabilmek için. Böylece konuşmama bir araçla başlamış oldum. Dedim ya bütün hafta kafa yordum ama diğer iki hoca arkadaşım gibi başı sonu belli bir konuşma

hazırlamamayı tercih ettim. Aslında belki daha çok soru ve tartışmaya olanak verir böyle biraz kopuk kopuk sunacağım düşünceler.

Şimdi yaşam boyu öğrenmenin topluma şekil vermedeki etkileri neler olabilir deyince; önce niye böyle bir ihtiyacımız var, yani neden yaşam boyu öğrenme ve neden topluma şekil verelim? Öğrenme toplum açısından bu kadar önemli midir? Ben bir iktisatçıyım. İktisatçı meslektaşlarım beni daha yakından anlayacaklardır. Bu ihtiyacın çok temel bir nedeni var. İşsizlik bütün dünyanın sorunu! Ülkemizin de sorunu! Bir taraftan işsizlik var bütün dünyada, ama bir taraftan da açık işler var. Ve o işlere başvuru yok! Bu olabilecek en etkin olmayan iktisadi sorun veya iktisadi durum, dolayısıyla yaşam boyu öğrenmenin bu yeni ortaya çıkan açık işler veya her zaman açık kalan işlere uygun insanlar yetiştirmede veya becerileri, birikimleri yeniden şekillendirmede ve yönlendirmede son derece önemli bir katkısı var. Dolayısıyla niyesine belki herkes kafa yormuyor ama üstünde düşününce bunun en önemli birinci neden olduğuna karar verdim doğrusu. Şimdi bunu söylediğimiz zaman o işlere ilişkin becerilerin tanımlanması gerekecek tabii o zaman, yani açık olan işlere niye bu kadar işsizlik varken kimse başvurmuyor. Veya başvuramıyor. Veya başvursa da seçilmiyor. İşte orada Ömer Hocanın da sözünü ettiği yeterlilikler meselesi ortaya çıkıyor. Şimdi yeterlilikler konusuna yine Türkiye'de konuştuğumuz şekliyle Bologna sürecindeki açığımıza baktığımızda, hızlı giden ülkelerle veya erken yola çıkmış ülkelerle aramızdaki açığı kapatmak için biraz hızlı gidiyoruz. Zararı yok, hata yapılırsa düzeltilerek devam edilir. Bir yerinden başlamak lazım, biraz hızlı gitmekte fayda var. Bunu kendi aramızda düşünerek, konuşarak bütün Bologna toplantılarında dile getirerek yapıyoruz. Ama kendi programlarımıza özgü kaygılara kendimizi fazla kaptırıp büyük resme ilişkin çok fazla kafa yormuyoruz. Oysa niye bu yeterlilikler? Yeterlilikler bizim ne işimize yarayacak? İşte bu yaşam boyu öğrenmede ciddi bir ihtiyaç var. Açık işler var ama o açık işlere başvuracak kimse bulamıyoruz. İşte hem kişilerin sahip olduğu yeterlilikler belli olduğunda hem de o işlerle ilgili somut tanımlar belli olduğunda bu sorun önemli ölçüde giderilmiş olacak. İş ilanlarına bakıyoruz. İşte iyi bir üniversiteyi bitirmiş olmak, filanca diplomaya sahip olmak, üç yıl deneyimli olmak ama bunun ötesinde o işin gerektirdiği başka şeyler yok mu? Kuşkusuz var ama onlar şeffaf değil, bilmiyoruz onları. Dolayısıyla bence bu iş âleminin de yeterlilikler konusunda bizim kadar düşünmeye başlaması önemli bir yol kat etmemizi sağlayacak diye düşünüyorum.

Şimdi ikinci kısmına gelince, niyesi üstüne kafa yorduktan sonra nasılına geldiğim zaman işte bu yeterlilikler meselesi. Şimdi buna bir örnekle devam etmek istiyorum. Bazı toplantılarda da kullandığım için belki bazılarınız için ikinci kez olabilir ama yaşam boyu öğrenmenin önemli bir katkısı da erken emekliliğin veya istemeden emekliliğin yani işsizliğin günümüzde ortaya çıkardığı ciddi durumlardan bir tanesine çözüm olabilmesidir. Şimdi bir bankacı düşünün, hep tarihe meraklı olmuş olsun, tarih okumuş olsun, iyi tarih öğrenmiş olsun! Bugün için Türkiye'de bu hiçbir şey ifade etmiyor değil mi? Yani kendisine faydası olabilir, belki ailesine ve yakınlarına da ama bunun ötesinde halen Türkiye'de bu birikimin başkaca değerlendirilmesi mümkün değil. İşte yaşam boyu öğrenmenin enformel yollarından bir tanesi önceki birikimin derecelendirilmesi. Eminim diğer konuşmacı arkadaşlarım benden sonra bunun yollarını açıklayacaklar, ayrıca bu üç gün boyunca da konuşulmuştur. İşte bu süreçte, bu tanımları yapmak, yani yeterlilikleri belirlemek aslında bu kişinin belki de erken emekli olduğu için yaşadığı bir takım mutsuzlukları hem aşmasına hem de bir yerde bir tarih öğretmeni açığı varsa o tarih öğretmeni açığını da kapatacak şekilde yardımcı olacaktır. Örneğin bir yıllık ilave öğrenme süreci ile bir tarih öğretmenliği diploması kazandırarak çok önemli bir iş yapılmış olacaktır. Bu da yaşam boyu öğrenmenin yine derecelerle ilgili kısmı! Ama hiç derecelerle ilgili olmadan, tamamen toplumun öğrenme ihtiyacı olan konuları araştıranlarımızın bu öğrenme ihtiyacını yönlendirmede çalışarak tam açık ve esnek tanımıyla yaşam boyu öğrenmeye katkıda bulunması da gayet mümkün.

Şimdi böylelikle nasılını da söyledikten sonra, bir miktar önümüzdeki engellere değinerek bitirmek istiyorum. Her şey güzel yani bir sıkıntı yok, niyesini söyledik kabul ettik, nasılını söyledik açıkladık. Peki, sorun nerede? Israrla dile getirdiğim en önemli engel, toplumumuzun öğrenme konusundaki isteksizliği. Bu hem öğrencilerimizi hem bizleri kapsıyor. Hepimizi. En son dün okudum. Belki bazılarınız biliyordur. İstanbul Kültür Üniversitesi'nin 34 ilde 132 ilçe de 2000 küsur üniversite çağındaki öğrenci ile yürüttüğü bir kamuoyu araştırması var. 9-10 Nisan 2011'de yapılmış görüşmeler; bu konuda iyi bir de araştırma şirketi ile. Hepinizi sonuçların tamamını okumaya davet ediyorum. Çok çarpıcı ve çok üzücü. Örneğin üniversite tanımına baktığınız zaman Ortaçağ ilk nerede çıkmış falan diye de bakıyorsunuz. Ne kadar güzel, ülkemizde de seviyoruz biz çok eski kurumlar var demeyi. Hatta medreselere kadar giderek biz de çok eskiden beri yükseköğrenim olan bir ülkeyiz diyoruz. Peki, sorun nerede? Sorun şurada: Örneğin öğrencilere sormuşlar, üniversite eğitiminden beklentiniz ne? Yanlış hatırlamıyorsam yaklaşık %50'si bir diploma ve bir işe yerleşme olanağı diyor. Bir şey öğrenmek değil, bir diploma ve bir işe yerleşme! Üniversitenin tanımı bu mudur? Ama demek ki bunu veremiyoruz; birincisi bu. İkincisi, internetten ne sık-

lıkla yararlanıyorsunuz sorusu. Birinci yüksek sıklıkla %30'lar civarındaki bir kesim günde iki üç saat demiş. Günde iki üç saat internette neyle uğraşıyorsunuz diye sorduğunuzda yine en yüksek oranda (herhalde sizler de tahmin edersiniz) sosyal paylaşım siteleri çıkıyor. Yani öğrenmeyle ilgili hiçbir tarafı yok, dehşet verici bir şey! Ondan sonra televizyon izleme alışkanlıkları geliyor. Avrupa üniversite gençliğini, gidip gelerek hepinizin zaman zaman gözleme fırsatınız olmuştur. Şaşırtacak kadar bizden farklı olarak televizyonla alakası olmayan bir üniversite gençliği var Avrupa'da. İzlemiyorlar televizyonu! Bizimkilere sorulmuş. Yine en yüksek oranda iki üç saat televizyon izliyorlar. Tabii ki diğer cevaplar da var ama ayrı soru olarak sorulduğunda en yüksek izlenen program nedir diye, tahmin edebileceğiniz gibi yarısı diziler diyor. Yani öğrenmekle ilgili bir şey yine yok.

Bitirirken, İskoçya'da yıllar evvel bir Bologna seminerinde, İskoç eğitim sistemini anlatırken söylemişlerdi. Biliyorsunuz, İskoçya çok başarılı örneklerden bir tanesi. Eğitim sistemlerinin en önemli özelliği nedir sorusuna "merak uyandırmak" diye cevap vermişlerdi. Öğrencinin merakını uyandırırsanız öğrenir dediler. Çok doğru, bunu da hepimiz biliyoruz ama bunun üstünde çok fazla düşünmüyoruz. Merak uyandırılamayacağına ben inanmıyorum. Yani mutlaka meraklarını uyandıracak yöntemler bulmak mümkün. Öyle bir örnekle bitireceğim. American Society of Engineering Education yayınlarını ve düzenli aylık dergilerini hep izlerim. Mayıs sayısında çok ilginç bir örnek vardı. Yani bu sorunlar sadece Türkiye'de yok. Örneğin Amerika'da yükseköğretim alanında, lisans düzeyinde mühendislik eğitimindeki en büyük sorunlardan biri mesela matematik derslerinin mühendislik okuyan öğrenciler tarafından sorgulanması. Yani "Bu kadar çok matematiğin mühendislikle ne alakası var? Niye ha bire biz matematik okuyoruz?" diyormuş ABD'de öğrenciler. Matematik hocaları da bunu öğrenciye anlatmada sorun yaşıyorlarmış. National Geographic'de Mythbusters diye bir program var; Google yaparsanız bunu bulabilirsiniz. Youtube'dan iki tane örnek örneğe bakabildim. Bir tanesi bir su ısıtıcısını yeterince uzun kaynatırsanız, yani termostatını devreden çıkartıp uzun süre kaynamasına izin verirseniz acaba birkaç kat tavanı delip geçebilir mi, bunun deneyini çekmişler. Evet deliyor ve geçiyor birkaç katı delerek çıkabiliyor. Şimdi öğrenciye bunu gösterip bunun hesabını yaptırıyorlar matematik dersinde ve dolayısıyla artık bir mühendislik öğrencisi için matematiğin tartışılır hali kalmıyor. İki saat sürüyor çünkü çözüme ulaşmaları ama sesleri çıkmadan iki saat boyunca o hesabı yapıyorlar. Bir başkası da çok ilginç, iki telefon rehberini sayfa sayfa birbirine karıştırıyorlar yani iskambil kağıdı karar gibi ondan sonra da iki öğrenciye veriyorlar çek bakalım ayırabiliyor musun diye. Sürtünmenin etkisiyle iki öğrenciyi bırakın, ancak iki tank ayırabiliyor. Dolayısıyla öğrenciye bu iki telefon rehberinin birbirine birleştikten sonra aralarındaki sürtünmeyi hesapla dediğiniz zaman buna sinirleniyor ama bu örneği gördükten sonra evet benim bunu yapmam gerekiyor diyor. Evet, umarım bizlerin arasında da Mythbusters'a bakmak için bir merak uyandırabilmişimdir en azından. Öğrenmeyi, hep birlikte öğrenmenin bol olduğu günleri karşılamak üzere teşekkür ediyorum, dinlediğiniz için.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Hocam, biz de teşekkür ediyoruz. Hemen ikinci konuşmacımız Atilla Hocama sözü veriyorum, buyurun lütfen.

Prof. Dr. Atilla Silkü:

Sayın Başkan, Sayın YÖK Üyelerimiz, Değerli Panelistler, Değerli Katılımcılar, hepinizi saygı ile selamlıyorum. Değerli Lerzan Hocamın bıraktığı noktada, İskoçya tabii ki bir nostalji benim için de çünkü ilk yurt dışı deneyimimdi. Hayat boyu önemli bir örnek olması anlamında botanik bahçesinde yaşça kıdemli bir İskoç hanımefendi ile yaptığım konuşmayı hatırlıyorum. Bana Türkiye ile ilgili sorular sormuştu. Tabii o dönemde de medya okuryazarlığının ne kadar önemli olduğunu biliyoruz. Bilişim çağı, teknoloji çağı, bugün sunumda da bahsedeceğim üzere internet, bugün bilgi edinmemek gibi bir şansımız yok artık. İlk yurt dışı deneyimim asistanlık yıllarımdaydı. Kızımın ilk yurt dışı deneyimi ise iki yaşındayken bizle birlikte bir konferansa katılmasıydı ve hedef kitlemiz bu grup. O anlamda da yaşam boyu öğrenmeyi planlarken bu hedef kitle ile olan ilişkimizi de göz önüne almamız gerektiğini düşünüyorum. 21. yüzyıl tabii ki, daha önceki dönemin, 19. yüzyılın getirdiği endüstri çağı, 20. yüzyılın getirdiği moderniteyle birlikte gelişen ulus devlet kavramı ve beraberinde Aydınlanma felsefesi ürünü bir fildişi kule içerisindeki üniversitenin tekrar toplumla bütünleştiği, her zaman da, Hocamın da vurguladığı gibi, toplum üniversite ve sanayi üniversite işbirlikleri açısından da çeşitli sosyo-politik gelişmeler ve kültürel girişimler babında yeniden tanımlandığı bir yüzyıl. Bu bağlamda üniversite kavramı başta olmak üzere yönetişime yönelik olarak yönetim anlayışları değişiyor ve bununla birlikte eğitim modelleri de tabii ki. Şu an baktığımız zaman uzaktan eğitim konusunda, Ali Ekrem Hoca da aramızda sanırım, Ege Üniversitesi bir uzaktan eğitim çalıştayı ile birlikte İşletme Yönetimi alanında ilk programı oluşturmuş bulunuyor. Bugün sayısı 170'e ulaşan üniversitelerimizin birçoğunda uzaktan eğitim de alternatif bir model olarak kendisini gösteriyor ve bilgi toplumu içerisinde yer alan bireylere hedef kitle olarak eğitim sürecini yaymak üzere üniversiteler planlamalarını yapıyorlar. Bu anlamda

yaşam boyu eğitim nedir diye baktığımız zaman yeni paradigmalar karşımıza çıkıyor ve çocukluktan emeklilik sonrasına kadar olan bir süreci kapsıyor. Öncelikle formel öğrenme, ilk ve orta öğretim kurumlarında, üniversitelerde verilen eğitimin yanı sıra bir de enformel öğrenme boyutu ile sosyalizasyonun en önemli unsurlarından birisi. Eğitim bu anlamda tabii ki aile içi eğitim, akran eğitimi, topluluk içinde öğrenme gibi çeşitli süreçleri içeriyor. Yaşam boyu öğrenimin ise sosyal amaçlı öğrenmenin yanı sıra çok farklı amaçlar bağlamında resmi eğitim sistemlerine ilişkin bir alanda yer aldığını görüyoruz. Bu anlamda insana ve bilgiye daha çok yatırım yapmak, dijital okuryazarlık, yabancı dil, sosyal iletişim becerileri olmak üzere bilgi ve beceri kazandırılmasını motive etmede ve esnek, yenilikçi öğrenme fırsatlarını geliştirme anlamında da değerlendirebiliyoruz. Bu bağlamda da dört temel amacı gerçekleştirmesinde bilginin olmazsa olmazı, sürekli güncellenmesi gerekiyor. Bu dört temel amaç ise öncelikle bireysel tatmin, Lerzan Hocamın da ifade ettiği gibi her şey merak duygusuyla başlıyor; bilimde merak görüyoruz ki önem taşıyor. Bilmek, öğrenmek kişinin kendini bütüncül olarak gerçekleştirmesi açısından öz gerçekleştirme süreci bunun en önemli unsuru. Tabii ki katılımcı ve aktif bir yurttaşlık süreci de gerekiyor modern toplum içerisinde, çünkü aynı zamanda küreselleşmenin beraberinde getirdiği demokratizasyon süreci de görüyoruz, ki son günlerde etkin bir şekilde gündemi işgal ediyor. Bireyin sosyo-ekonomik yaşamın her evresinde katılımcı olması ön koşul. Sürekli istihdam edilebilirlik anlamında tabii ki niteliklerimizi geliştirmemiz gerekiyor. Bu anlamda dil portfolyosuna sahip olmak, dilimizi geliştirmek, yabancı dil bilgisini artırmak, bunu özgeçmişlerimizle kanıtlayabilmek istihdamın en önemli unsurlarını oluşturuyor. Dördüncü boyut sosyal entegrasyon.

Toplumsal bazda ötekileştirilmemek için, marjinalde yer almamak için, sosyal dışlanmanın engellenmesi ve herkese eğitim anlamında öncelikle eşit fırsatların sağlanması gerekiyor. Ve tabii ki Bologna Süreci. Her şey Sorbon'da başlıyor, 1998'de. 1999'da da bir deklarasyonla birlikte 19 Haziran'da 31 Avrupa ülkesi Bologna Deklarasyonu'nu yayınlıyorlar ve bugün 170 üniversite içerisinde Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Sakarya ile başlayan AKTS etiketine başvuru sürecinde de bu yıl itibari ile 11 üniversitemiz sanırım Bologna ile ilgili programlarını geliştirmiş ve karşılaştırılabilir akademik dereceler, iki basamaklı eğitim sisteminin oluşturulması, AKTS kullanımı, mobilite -en önemlisi demiştik-, öğretim üyesi, öğrenci anlamında hareketlilik ve kalite güvencesi boyutuyla da süreci yaşıyorlar. Esnek öğrenmenin de desteklenmesi yaşam boyu öğrenmenin en önemli unsurlarından. Birkaç aşamada gerçekleşiyor. 2001 Prag zirvesi bu anlamda yaşam boyu öğrenme boyutunun Avrupa yükseköğrenim alanı oluşturulması konusunda en önemli unsuru olarak karşımıza çıkıyor. Bunu 2003'te Berlin izliyor. Burada yaşam boyu öğrenmeye vurgu yapılıyor. 2005'te Bergen ve 2007'de de Londra'da esnek öğrenme yoluyla kazanılan becerilerin ve bilgilerin tanıması gündeme geliyor. Learning mobility, yani öğrenim hareketliliği, açısından bu kavram Avrupa Birliği tarafından önce 2010'da başlayan süreç 2020 yılına kadar stratejik öncelikler olarak belirleniyor. Öğrenim hareketliliği yalnızca bireyin kişisel gelişimine katkıda bulunmuyor, aynı zamanda da kültürlerarası etkileşim ve uluslararası istihdam boyutuyla da önemli. Yani sadece akademik anlamda bir etkileşim söz konusu değil. Avrupa Ortak Pazarı fikrinden hareketle istihdam edilebilirlik ve Avrupa araştırma ve yükseköğretim alanında üretilen AR-GE'ye dayalı bilginin eğitim yolu ile yaygınlaştırılarak topluma yönelik üretime yararcı bir felsefeyle bir pazar ve istihdam da yaratması ön koşul. Bireyin tüm öğretim sürecinde hareketliliğin en yoğun olduğu dönem tabii ki yükseköğretim. Bu anlamda da Erasmus -ki bugünlerde hibe miktarlarımız da açıklandı; İlyas Bey aramızda olsaydı mutlaka o vurguyu da yapacaklardı- en önemli unsurlarından bir tanesi. Ege Üniversitesi'nde de 500 giden öğrenciye karşın 150 gelen öğrenciyle birlikte 1,300,000 Avro hibe kullanımı bu anlamda bunun üniversite açısından ne kadar önemli olduğunu bir kez daha gösteriyor. Avrupa Komisyonu 21 Kasım 2001 tarihinde Avrupa Yaşam boyu Öğrenim Alanını Gerçekleştirme başlığını taşıyan tebliğinde yaşam boyu öğrenimin eğitim politikasının geliştirilmesinde bir kılavuz ilke olarak görülmesi gerektiğine vurgu yapıyor. Bu anlamda bilgi, beceri ve yeterlilikleri arttırmak anlamında, kişisel, toplumsal ve istihdam edilebilirlik perspektifinde yaşam boyu öğrenim aktiviteleri olarak süreci tanımlıyor. Okul öncesi dönemden emeklilik sonrası döneme kadar devam ediyor. Lerzan Hocamın da ifade ettiği gibi emeklilik bir son değil bu anlamda. ABD'de "Kıdemli Yurttaşlar" olarak adlandırılan emeklilerimiz, emeğinden yararlandığımız kişiler, açısından da yeni bilginin edinimi, becerinin kazandırılması ve güncellenmesi ayrıca önem taşıyor. Gayri resmi öğrenim, biraz önce bahsettiğimiz gibi ve işyerinde edinilen mesleki beceriler bunlardan iki tanesi. Aynı zamanda temel becerilerin güncellenmesi daha önce vurguladığım gibi ikinci bir olanak sağlıyor kişilere yaşam boyu öğrenim süreciyle. Ve Avrupa Komisyonu Yaşam boyu Öğrenim Memorandumu ile birlikte öğrenim stratejilerine ilişkin altı temel öğeden bahsediyor. Ancak tabii bunların gerçekleştirmesi için öncelikle Esnek Öğrenme Sisteminin akreditasyonu gerekiyor. Accreditation of Prior Learning (APL) önceden başka bir kurum tarafından değerlendirilerek sertifikalandırılmış olan öğrenimin tanınması. İki farklı amaçla gerçekleştirilebiliyor: Kredi sayılarak herhangi bir programa yeniden başvuru anlamında veya kredi muafiyeti, yani bu başvuru sürecinde ders sayılması anlamında kullanılabiliyor. Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL) ise herhangi bir resmi

boyutu olmayan ancak iş ve yaşam tecrübesi ile kazanılabilen bilgi, yetenek ve becerilerin tanınması anlamına geliyor. Altı maddenin birincisi Katılımcılık. Katılımcılık bu bağlamda yalnızca ulusal, bölgesel veya yerel karar alma düzeylerinde değil, aynı zamanda tüm resmi eğitim sağlayıcıları, okul ve üniversite gibi ve diğer paydaşlar ile sektör temsilcileri, sivil toplum örgütleri, odalar, yerel dernekler, mesleki rehberlik hizmetleri gibi, ortak çalışmayı gerektiren bir süreç. İkinci maddemiz Bilgi Toplumunda Öğrenme: Tabii bilgi tabanlı toplumda temel beceriler, yeni bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilmek, ki biraz önce medyadan bahsettik, yabancı dil bilgisi, girişimcilik ve sosyal beceriler olarak tanımlanıyor. Tüm bu hizmetlerin üretilebilmesi için mutlaka yeterli kaynağa gereksinim var. Bu anlamda "Full Costing" ile ilgili toplantıda vurgulandığı üzere yükseköğretim kurumlarının kamu kaynaklarının yanı sıra kendi öz kaynaklarından yararlanma konusunda da etkin olmaları gerekiyor, ki biraz sonra kapanışta sürekli eğitim merkezlerine vurgu yapacağım. Bu bağlamda da SEM'lerin kaynak yaratımı açısından önemli olduğunu düşünüyorum. Öğrenme Fırsatlarına Erişim Kolaylığı Sağlanması: Bu anlamda tüm dezavantajlı gruplar başta olmak üzere engellerin ortadan kaldırılması ve kırsal ya da kentsel farklılıklar olmaksızın teknoloji kullanarak öğrenime herkesin eşit derecede ulaşabilmesi öğrenme fırsatlarına erişim anlamında diğer bir maddemiz. Ve Öğrenme Kültürü Yaratılması, tüm yeniliklerin takip edilebilmesi ve Mükemmeliyete Odaklanma.

Benzer süreçlerden diğer üniversiteler gibi Ege Üniversitesi de geçti. Bugün Nazaré'nin başkanlığını yürüttüğü EUA'nın, ki kendisi de denetleme komisyonu üyesiydi, denetim sürecinden geçen üniversitemiz kalite açısından mükemmeliyete odaklanma anlamında tüm programlarını gözden geçirerek, bu süreci iç denetimle sürdürüyor. Avrupa Birliği'nin vatandaşlarının yetişkin eğitimine katılım düzeyine ilişkin planlamasına göre 2020 yılına kadar %15'lik hedefin yakalaması öngörülüyor. Bu anlamda Avrupa işgücü anketleri ile süreç takip ediliyor. Şu gelinen noktada 2009 itibari ile 25-64 yaş arasındaki bireylerin eğitim ve staj programlarına katılma oranı %9.3. %15'lik hedefe ulaşmak için herhalde yeni bir motivasyon gerekiyor. Bu anlamda, Avrupa Birliği ülkelerini gözden geçirdiğimiz zaman yetişkin eğitimine katılma düzeyleri en fazla %31.6'lık oranla Danimarka'da. İsveç, Finlandiya, İngiltere ve Hollanda'nın onu takip ettiğini görüyoruz. Türkiye'de ise bu oran %2.3 seviyesinde. Bulgaristan ve Romanya Türkiye'yi takip ediyor. %15'lik hedef düşünüldüğü zaman sanırım bunun en önemli unsuru belki de yaşam boyu eğitimin ve yetişkin eğitiminin cesaretlendirilmesi anlamında sürekli eğitim merkezleri.

Ege Üniversitesi EUCEN üyesi ve Türkiye'deki diğer üniversitelerle birlikte ODTÜ'nün başkanlığında sürekli eğitim merkezleri bir araya gelerek Bologna Süreci'nin yaşam boyu eğitim boyutuyla güçlendirilmesi anlamında güç birliği yapmaktalar. Yükseköğretim Kurulu ile gerçekleştirdiğimiz son Fransa ziyaretini anımsadığımız zaman ya da bize ABD ve diğer Avrupa Birliği ülkelerinden gelen ikili anlaşma tekliflerini gözden geçirdiğimiz zaman, konsorsiyumların önemli olduğunu görüyoruz. Gerek Paris'te gerekse de Lyon'da konsorsiyumlar karşıladılar Türk heyetini. Ege Üniversitesi Sayın Rektörü Prof. Dr. Candeğer Yılmaz'ın önderliğinde İzmir'deki üniversiteler de İzmir Üniversiteler Platformu olarak güçbirliği içerisindeler. Bu anlamda sürekli eğitim merkezleri de bu tür bir ağ oluşturarak ülke genelinde, Ömer Hocamızın da Turgut Özal Üniversitesi'ndeki toplantıda bahsettiği gibi hem mezunlara yönelik, hem de sürekli eğitim boyutuyla, Bologna Süreci içerisinde yer alabilirler. Merkezler senato kararıyla örgün eğitimde olduğu gibi sertifika programlarındaki dersleri kredilendirerek Yükseköğretim Kurulu'nun değerlendirmesine sunabilirler.

Beni sabırla dinlediğiniz için teşekkür ederim efendim.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Hocam, biz teşekkür ederiz. Şimdi üçüncü konuşmacımız Haluk Hocamız Hacettepe Üniversitesi'nden. Yaşam boyu ve öğrenme acaba öğrenci öğretim üyeleri üzerine nasıl bir etki yapar? Bu konuda onu dinleyelim sonra bir değerlendirmeden sonra tartışmayla devam ettireceğiz. Buyurun Hocam.

Prof. Dr. Haluk Soran:

Teşekkür ediyorum. Değerli Başkanımızı ve sizleri saygıyla selamlıyorum. Yaşam boyu öğrenme, eğitim fakültelerinin ve bütün Türkiye'nin ve dünyanın dikkatini üzerinde toplaması gereken bir durumdur. Eğitim sistemlerini planlayan, kurgulayan, programlayan fakülteler olarak eğitim fakültelerini ve onların programlarını çok yakından ilgilendirmektedir. Ben öğretmenlerimizin yaşam boyu öğrenme yaklaşımından nasıl etkileneceklerinin üzerinde durmaya çalışacağım; ancak buna geçmeden önce yaşam boyu öğrenmeyle ilgili olarak ben de arkadaşlarım gibi biraz genel bilgi vereceğim. Konunun anlaşılabilmesi için bunların mutlaka verilmesi gerekiyor. Aslında yaşam boyu öğrenme yaklaşımı çok yeni bir yaklaşım değil, yani çok eski yıllardan beri bireysel olarak bir şeyler öğrenmek isteyenler, yaşam boyu çeşitli yolları kullanarak öğrenmeye devam ettiler. Ancak yaşam boyu öğrenme düşüncesi son 10 yılda

tüm ülkelerin gündemine girmiş ve çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bizim eğitim sistemimizin planlanması, bu yaklaşımla nasıl bütünleştirilmesi üzerine de çok ciddi çalışmalar var. Özellikle son yıllarda konun önem kazanması 21. yüzyıldaki gelişmelerle paralel olarak değerlendiriliyor. Aslında insanlığın, yaşamın veya dünyanın oluşumu, insanların ortaya çıkması çok eski olmakla birlikte insanların şehirlerde bir arada yaşamaları, endüstri toplumu haline gelmelerinden sonra ortaya çıkıyor. Bu son yüzyıl içerisinde bilim ve teknoloji alanında çok ciddi gelişmeler meydana geliyor. Tabii bilim teknolojiyi etkiliyor ve böylece çok ciddi değişiklikler meydana geliyor. Diğer bir gelişme konusu da küreselleşmedir. Artık hiçbir konu, hiçbir bilgi belirli bir bölgede, yerde sınırlı olarak kalmıyor ve hızlı bir biçimde bütün toplumları çok kısa bir sürede etkiliyor. Bunun da dikkate alınması gerekiyor. Üretilen bilginin miktarındaki artış, gözle görülür derecededir. Şu anda belki milyonlarca bilim insanı, araştırma kuruluşlarında veya çeşitli kurumlarda durmadan yeni yeni bilgiler üretiyorlar ve bu bilgiler birikmeye başlıyor. Diğer bir konu ise bilgiye olan bağımlılığın artışıdır. Artık bilgi olmadan hiçbir şey yapmamamız mümkün değildir. En basit işlerimizi halletmek için bile mutlaka belirli ölçüde bilgi sahibi olmamız gerekiyor. İnsan gücünde de çok önemli değişiklikler var. 21. yüzyıl içerisinde yeni yeni meslekler, yeni meslek tanımları ortaya çıkıyor. TSE durmadan yeni ortaya çıkan mesleklerin tanımını yapmak için uğraşıyor. En önemli gelişmelerden birisi de sürekli gelişmelerin, değişimlerim meydana gelmesidir. Evet, sürekli bir değişim söz konusu demiştik. Biraz öncede söylediğim gibi bilgi durmadan değişiyor. Yani miktar olarak artması yanında daha önce kullanmış olduğumuz bilgilerden bugün geçerliliğini kaybedenler oluyor. Bunların mutlaka yenilenmesi gerekiyor. Teknoloji alanında önemli gelişmeler, değişimler olması sonucu yeni yeni iş alanları ortaya çıkıyor. Bir Teknik Üniversiteden örnek verecek olursak, ben 1960 yılında İstanbul'a geldiğimde, Teknik Üniversitede okumak istediğimde yalnızca makine mühendisliği, elektrik mühendisliği ve inşaat mühendisliği vardı; ama bugün mühendislik alanlarını saymaya kalkarsak herhalde 20-30 kolu saymamız gerekir. İş alanlarında, iş tanımlarında durmadan değişiklikler meydana geliyor. İnsanların yaşam tarzında, beslenme, dinlenme, ulaşım gibi yaşamı doğrudan doğruya etkileyen konularda çok önemli değişiklikler söz konusu. Aynı zamanda toplumların, insanların gereksinimlerinde çok önemli değişikler var. Ve en son olarak da beklentilerde önemli bir değişiklik var, yani toplum bireylerden bazı şeyleri bekliyor. Bireyler toplumdan bazı şeyleri bekliyorlar veya eğitim sisteminden bazı şeyler bekleniyor. Beklentilerde de çok önemli değişiklikler meydana geliyor. Tabii bu değişiklikler eğitim sisteminin de değişmesine neden oluyor. Günümüzde eğitimle ilgili genç kuşaklara toplumsal değerleri öğretmek biçiminde ele alınan görüş, birikmiş olan bilginin aktarılmasından çok, bilgiye ulaşma ve onu kullanma becerilerini kazandırma boyutunu vurgulamaya başlamıştır. Ayrıca yetişkinlik dönemine kadar da devam eden bu son noktada verilen kitlesel eğitim anlayışı da artık değişmiş, yaşam boyu eğitim anlayışına dönüşmüş durumdadır. Yine daha önce eğitim sistemimizi planlarken kullandığımız yer ve zamana bağlı eğitim değişmiş, bunun yerine öğretene bağımlılıktan çıkmış ve öğrenene bağımlı bir nitelik kazanmış, yani yaşam boyu öğrenme artık kesinlikle devreye girmiştir. Günümüz insanının becerilerinde de önemli değişiklikler yapmamız gerekiyor. Temel beceriler olan okuma-yazma, matematik, konuşma ve dinleme, düşünme becerilerinin yanında kişisel beceriler olan sorumluluk alabilme, diğer kişiler ve gruplarla iletişim kurabilme, kendini yönetme, doğal kaynakları ve bilgi kaynaklarını kullanma becerilerinin de geliştirilmesi gerekiyor. Kişiler arası ilişkilerde grup çalışması, iletişim kurma, bilgi paylaşma gibi özellikler ön plana çıkmaktadır, bu becerilerin kazanılması gerekiyor ve yahut geliştirilmesi gerekiyor. Bilgiye gereksinim duyma ve aradığını bulabilme, bilgiye ulaşabilme bugün okullarımızda öğrencilerimize vermemiz gereken en önemli becerilerden birisidir. Böylece öğrencilerimizin pek çok kaynaktan çok fazla bilgi edinmesi mümkün olur. Ama bazen bilgi kirliliği de söz konusu olabiliyor. O zaman ulaşılan bilginin seçilmesi, örgütlenmesi ve kullanılması da son derece önem taşıyor. Teknoloji kullanımı ve bu teknolojiyi mesleğinde ve yahut işinde kullanma yine önemli beceri alanlarından birisidir. Bu durumda ne yapmamız lazım? Durmadan değişimler, gelişmeler göz önünde bulundurularak söz konusu mevcut bilginin mutlaka yenilenmesi gerekiyor. Mevcut becerilerin mutlaka değiştirilmesi, geliştirilmesi gerekiyor. Bu da bize artık belirli bir süre okullarda verilen eğitimin yeterli olmayacağını ve insanımızın, toplumumuzun mutlaka sürekli bir biçimde öğrenmesi gerektiğini gösteriyor. Yaşam boyu öğrenme, insana ve bilgiye daha çok yatırım yapma, dijital okuma yazma da dâhil olmak üzere temel bilgi ve beceriler kazanılmasını teşvik etme, esnek ve yenilikçi öğrenme olanakları genişletme anlamına gelmektedir. Yaşam boyu öğrenme ile amaç, tüm yaş gruplarındaki insanların nitelikli öğrenme olanaklarına ve çeşitli öğrenme deneyimlerine eşit ve açık biçimde erişim sağlamasıdır. Bu vizyonun gerçekleştirilmesi için de eğitim sistemimiz kilit rol oynamaktadır. Yani okullarımızın, öğretmenlerimizin mutlaka bu düşünce ile yetiştirilmesi ve değiştirilmesi gerekiyor.

Yaşam boyu öğrenmenin, çok eski bir yaklaşım olmasına rağmen son on yıl içerisinde bütün ülkelerin gündemine girdiğini ve çok önemli önlemler alındığını ve çalışmalar yapıldığını söylemiştim. Avrupa Birliği ülkeleri yaşam boyu öğrenmeyi bilgi beceri ve yeterliliği geliştirmek amacı ile belirli bir süreyle yapılan eğitim faaliyetlerinin tümü olarak değerlendiriliyor. Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme anlayışının etkilerini Türkiye'de de gö-

rüyoruz. Bütün ülkelere paralel olarak Türkiye'de de Devlet Planlama Teşkilatı 2001-2005 dönemini kapsayan 8'inci 5 yıl kalkınma planında eğitimin yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ile yeniden yapılanması gerektiğini vurgulamıştır. Evet, şimdiye kadar söylediklerimizi kısaca özetlemek istersek, mevcut bilginin mutlaka yenilenmesi ve mevcut becerilerin mutlaka geliştirilmesi ihtiyacı söz konusudur. Bunun da ancak yaşam boyu öğrenmeyle sağlanacağını söyleyebiliyoruz. Peki, yaşam boyu öğrenenler acaba ne tür becerilere sahiptir? Bizim bunları bütün bireylerimize kazandırmamız gerekiyor. Ve diğer bir önemli nokta, bu becerileri nasıl öğreteceğiz? Bunlar her kesim için, öğretmen ve öğrenciler için farklıdır. Her öğrenciden beklentilerimiz farklıdır. Farklı öğrencilere vermemiz gereken şeyler de farklıdır. Her öğrenci mutlaka kendi ihtiyacını karşılayabilmeli, öğrenmeye devam edebilmek için nasıl öğrenebileceğini, bilgiyi elde etmek için nereye bakması gerektiğini bilmelidir. Elde edilen bilgilerden hangi kaynakların kullanılabilir olduğunu değerlendirilebilmesi, ihtiyaç duyulan bilgiye nasıl ulaşacağını bilmesi gerekir. Öğretmenlerimizi yetiştirirken sürekli incelemesi, soruşturması, kendi uzmanlık alanında veya diğer ilgi alanlarında bilgi araştırması davranışlarını mutlaka kazanmaları gerektiğini dikkate almalıyız. Öğretmenlerimizin ihtiyaçlarını içsel bir ilgi ile bir şeye veya bazı amaçlara yönelik bilgi toplamak için ileriye dönük bir çaba olarak tanımlayabiliriz. Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesi ve yaşam boyu öğrenmeyi benimsemiş olması, 20 yüzyıl bireylerinden istenilen beceriler arasındadır. Bu durumda okullarda öğrencilere öğrenme süreçlerine ilişkin becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Bu konuda elbette öncelikle öğretmenlerin bu becerilere sahip olması ve bunları öğrencilere kazandırmaları için belirli ölçüde mutlu olmaları gerekmektedir. Türkiye deki eğitim programlarından sorumlu kurum bildiğiniz gibi MEB'dır. Bakanlığımızın yaşam boyu öğrenme yaklaşımı içerisinde düzenlediği 21. Yüzyılda Öğrenci Profili Çalıştayının açılış konuşmasında Bakan, öğrencilerin bilgi yönetimi ve becerilerini geliştirmelerini, öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olmalarını ve yaşam boyu öğrenme sürecinin aktif bir öğesi haline gelmelerini 21 yüzyıl öğrenci profili için ayırt edici özellik olarak belirtmiştir. Yine bu çalıştayda öğrencinin mutlaka teknolojiyi kullanabilmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Yaratıcı ve bilimsel düşünme yeteneğinin olması, ana dilini ve yabancı dili etkili kullanabilmesi isteniyor. Yazılı ve sözlü iletişim kurabilmesi isteniyor. Elde ettiği bilgiyi yönetebilmesi gerekiyor. Yaşam boyu öğrenebilmesi ön görülüyor. Çevreye duyarlı olması, girişimci olması, sorumluluk alabilmesi isteniyor. Farklılıklara saygı göstermesi isteniyor. Etik ilkelere uyma, duyarlı olma, ekip çalışması yapabilme, yurttaşlık bilincine sahip olma, dünya sorunlarına duyarlı olma, estetik değerleri gelişmiş olma gibi pek çok beklentimiz var öğrencilerimizden. Bu durumda şimdiye kadar alıştığımız öğretmen profilinde de önemli değişiklikler yapmamız gerekiyor. Yani öğretmenin rolünün eskiden olduğu gibi her şeyi bilen ve anlatan olması günümüzde farklılaşmış, öğrencisi ile birlikte öğrenen ve onları yönlendiren şekline dönüşmüştür. Öğretmen artık sahnedeki bilge rolünden çıkmış, yanımızdaki rehber rolüne dönüşmüştür.

Günümüzde öğrencilerine etkileşimli ve katılımcı ortamlar sağlayabilmek için öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenlerin eleştirel düşünebilen, yaratıcı, karar verebilen, işbirliği ve ekip çalışması yapabilen, teknolojiden yararlanabilmek için gerekli ortamları sağlayabilen bireyler olması zorunlu hale gelmiş durumdadır. Sonuç olarak yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşam sürelerince içinde bulunacakları her türlü rol, ortam ve çevre için gereksinim duyacakları tüm bilgi, değer ve becerileri sağlamalarına olanak tanıyan bir süreç olarak görülüyor. Yine yaşam boyu öğrenme insanlara bilgilerini güncelleştirme, yaşamlarını etkileyen ve değiştiren önemli gelişmeleri anlama ve kavrama, ufuklarını genişletme, kişisel mesleki ve entelektüel gelişimini bilinçli bir şekilde ilerletme olanağı tanıyan bir yaklaşımdır. Yaşam boyu öğrenmenin amaçlarını üç temel başlık altında toplamak mümkündür: Niteliği yüksek iş gücü oluşturmak ve yahut yetiştirmek, daha başarılı bir yaşam için kişisel gelişmeyi sağlamak ve daha güçlü bir toplum oluşturmak. Eğitimde benimsenen yaşam boyu öğrenme yaklaşımının gerçekleşebilmesi için günümüzde okulların öğrenci için çok kanallı teknoloji kullanımına ve işbirliğine olanak yaratan öğrenme ortamları düzenlemeleri gerekmektedir. Yani okullarımızın bu yaklaşım çerçevesinde ciddi bir biçimde alt yapı olarak değiştirilmesi söz konusudur. Öğrenme ortamlarının öğrencilerin çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşabilecekleri, bilgiyi problem çözme, karar verme, planlama amacıyla kullanabilecekleri, bilgiyi günlük yaşama transfer edebilecekleri, teknolojiyi bilgiye erişim aracı olarak kullanabilecekleri ortamlar olarak tasarlanması bekleniyor. Öğretmen adaylarının da yine bu şekilde, bu yaklaşımla yetiştirilmesi, bu çabaya katkı sağlayacaktır diye düşünüyoruz. Beni dinlediğiniz için teşekkür ediyorum. Saygılarımla.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Hocam, biz teşekkür ederiz. Evet, aşağı yukarı bütün boyutlarına değinilen sunuşlarımız burada tamamlandı. Sözü salona vermeden birkaç cümle söylemek istiyorum. Eğitim dâhil tüm toplumsal kurumlar bir ihtiyaç sonucu ortaya çıkar. Ancak, ülkemizde yaşam boyu öğrenime ilişkin konularda da, tahmin ediyorum, şu an bu salonda bulunan öğreticiler ve yöneticiler çok acil bir ihtiyaç hissetmiyorlardır. Çünkü biz şu anda Türkiye olarak yükseköğ-

retim çağında olan insanlara yükseköğretim imkânı sunmak konusunda sıkıntıları olan bir ülkeyiz halen. Yani henüz ben üniversite eğitimi almak istiyorum diyen kişilere, istedikleri branşlarda yükseköğretim imkânı sunabilecek durumda değiliz. Dolayısıyla yükseköğretime girişte çok yarışmacı sınavlarımız var. Bu kongre boyunca bu sınavların mahsurları da tartışıldı. İnsanlar ilköğretimden itibaren dershaneler yolu ile içine girdikleri bu yarışta belki de birçok niteliklerini de kaybediyorlar, köreliyorlar. Bunu nasıl çözebiliriz? Bu konuları konuştuk. Bunun bir devamı olarak da yükseköğretim almış ya da yükseköğretim çağını geçmiş kişilerin tekrar kendilerini yenileyebilmeleri için başka alanlar da edinilmiş bilgilerinin tanınması konusunda hangi mekanizmaların geliştirilmesi gerektiği, Türkiye olarak, bizim gündemimizin ön sıralarında yer almıyor. Bu sorunu hemen çözelim baskısı henüz yoğun olarak hissetmiyoruz. Çünkü biz henüz dediğim gibi daha yükseköğretim çağındaki kesime yeterince yükseköğretim imkânı sunabilme araçların geliştirmekle meşgulüz. Bu nedenle şu anda bu konu bizim için diğer alanlarla mukayese ettiğimiz zaman çok önde değil.

Bir diğer konu da, örneklerini gördüğümüz ülkelerde yaşlı nüfus fazla ve gerek iş değiştirme gerekse emeklilik sonrası tekrar çalışmaya teşvik nedeniyle önemli bir toplumsal ihtiyaç. Dolayısıyla oralarda bu mekanizmalara öncelik vermenin böyle bir gerekçesi mevcut. Bu konuşmalar sırasında değinildi. Yükseköğrenim kurumlarımızın başka bir şekilde önceden kazanılmış olan yeterliliklerin ya da önceden yapılan öğrenimin tanınması konusunda senatolar yoluyla belli usulle geliştirmesine imkân sağlayacak bir kanun metni de biliyorsunuz 44. maddedeki değişiklikle birlikte yükseköğretim mevzuatımıza girmiş durumda. Bu açıdan şu aşamadan sonra yapılacak olan çalışmalara mevzuat açısından da bir kolaylık gelmiş durumda. Hocalarımızın da belirttiği gibi, insanlar dünyaya bir kez geliyorlar ve bu dünyada yapabileceklerini yapmaları ve onun toplumsal karşılığını almaları onlar için temel bir hak. Çalışma hayatına katılma, yeteneklerini geliştirme, yeni yetenekler elde etme ve onları toplumun hizmetine sunarak ortaya çıkan üretiminden de pay alma gibi temel bir ihtiyacın sonucu yaşam boyu öğrenme. Bütün bu sertifikasyonlarımız, kurumsal düzenlemelerimiz, diplomalarımız, yükseköğrenime geçmeyle ilgili tüm yasal düzenlemelerimiz hep ilgili dönemlerin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik kurumsal düzenlemeler. Görüyoruz ki önümüzdeki yakın gelecekte ihtiyaçlar değişecek ve biz de buna hazırlık yapmalıyız. O ihtiyaç kapımıza geldiğinde, bir sosyal sorun olarak kapımızı çaldığında hazırlıksız olmamalıyız. O nedenle sadece bugünü değil, yarını düşündüğümüz için hazırlıklarımızı şimdiden kurumlar düzeyinde yapmalıyız. Bu konuda yükseköğretim kurumlarımızın bundan sonra yapacakları çok şeyler var.

Tartışmalar

Prof. Dr. Ömer Demir:

Efendim, şimdi ben sözü salona vereceğim. Bu konu ile ilgili soru ve görüşlerimizi alacağım. Vaktimiz tartışma için müsait. Söz verirken avantajlı ve dezavantajlı gruplar olmasın diye, bir salonun sağından, bir de solundan söz vereyim. En arkadan beni görmezler diye arkada oturmuş bir arkadaşımız var, en arkadakine verelim. Sonra en ön sıradan, sonra şu sıradan karışarak söz vermeye devam edelim.

Kendinizi tanıtarak başlayalım, biliyorsunuz sözün kendisi kadar kimin söylediği de önem taşır. O yüzden kim söylüyor bilelim. Buyurun efendim.

Yrd. Doç. Sevim Öztürk:

Teşekkür ediyorum, Sayın Hocam. Sevim Öztürk, Yardımcı Doçent, İnönü Üniversitesi'nden; Sayın Soran'ın konuşmasından hareketle bir şey söylemek ve sormak istiyorum. Hocam, çağdaş ya da daha sonraki tanımlarda kullandığımız çağcıl eğitim yaklaşımında öğrenen ve öğretenle ilgili özellikleri, tanımları belirtirken buraya not aldım. Daha çok bilgiye ulaşma ve onu kullanma ve bir üst aşamaya çıkararak bilgiye erişim, bilgiyi seçme, örgütleme ve kullanma becerisine sahip olma bugünün gerektirdiği beceriler, öğrenen ve öğreten açısından. Ancak şöyle düşünebilir miyiz diye eklemek istiyorum. Artık bugün eğitim örgütlerimizde biz bu sadece bilgiye erişimin dışında bilgiyi üretme aşamasına ne zaman geçeceğiz? Bir tanımda şu söyleniyor. Deniyor ki gelişmiş ülkeler bilgi üreten ülkeler, toplumlardır, gelişmekte olan ya da geri kalmış ülkeler bilgiyi kullanan toplumlardır. Bu tanıma bilmiyorum katılır mısınız tabii? Yine bir başka uluslararası kongrede şu tartışılmıştı. Yerel bilgi, evrensel bilgi, evrensel bilgiyi kimler üretir? Evrensel bilgi kimlere empoze edilir? Yerelde üretilen bilgi evrensel bilgi olabilir mi? Evrensel bilgiye taşınabilir mi diye sorgulanmıştı orada. Acaba biz de kendimizi, eğitim sistemimizi bu açıdan sorgulayabilir miyiz? Bizim ürettiğimiz birçok bilgiler maalesef bazı uluslararası indekslerde, sizin yani kendi sorununuz diyerek evrensel bilgi sayılmıyor, uluslararası literatürden geri dönüyor. Dergilerden. Biz yerel bilgimizi aca-

ba evrensel bilgi diye taşıyabilecek miyiz? Eğitim sistemimizde bilgi üretme aşamasına geçebilecek miyiz? Görüşünüzü merak ediyorum. Teşekkür ediyorum. Saygılarımla.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Haluk Hoca, bu felsefi soruların altından kalkabilecek misiniz? Bilmiyorum, herhalde birkaç bir şey söylemek istersiniz. Buyurun Hocam.

Prof. Dr. Haluk Soran:

Efendim şöyle değerlendirelim. Tabii biz şu anda öğrencileri kast ediyoruz. Yani biz her seviyedeki -okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim-, bütün seviyedeki öğrencilerimize kazandırmamız gereken becerileri düşünüyoruz. Bu öğrenciler bilgiye nasıl ulaşacaklar? Bizim bilgiyi çoğaltmamız, bilgiyi üretmemiz farklı bir durum, yani onu biraz bilim adamlarına, araştırma kurumlarına bırakmamız lazım. Öğrenciler bu dönemlerde bilgiye nasıl ulaşacaklarını öğrenecekler. Ancak bilgi üretme dönemi daha sonraki dönemlerde olacak. Yani zaten bilgiye ulaşmadan bilgi üretmek de söz konusu değildir. Çünkü hazır bilgiyi, hazır durumu değerlendirmeleri gerekiyor, yani bizim şu anda her seviyedeki öğretim kurumlarımızda öğrencilerimizden beklentilerimiz bu. Onun için ben de sunumumda bu şekilde ifade ettim. Yalnız ikinci olarak söylediğiniz, yani yerel bilgi nedir, evrensel bilgi nedir, bu tanım bence tartışılır. Yani hangi bilginin yerel bilgi, hangi bilginin evrensel bilgi olduğunu bilmek pek mümkün değildir. Bugün bizim yerel olarak değerlendirdiğimiz bir bilgi, rahatlıkla evrensel düzeyde kullanılabilecek bir yere gelebilir. Onun için ben bu ayrıma katılmak istemiyorum. Yani evrensel bilgi veya yerel bilgi olsun bilgi, bilgidir. Her zaman, her yerde kullanılabilir. Nerede, ne zaman kullanacağı belli olmaz. Zaten pek çok araştırmacı da temel bilgi üretme adı altında pek çok bilgiyi üretiyor. Nerde kullanacağını, ne yapacağını da bilmiyor. Belki birisi çıkar, bir yerde kullanır, bir işe yarar diye düşünüyorum. Teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Lerzan Hocam da herhalde bir iki cümle konuşacak buyurun Hocam.

Prof. Dr. Lerzan Özkale:

Ben sadece Sevim Öztürk'e bu sorusu için teşekkür etmek istiyorum. Hiç kuşkusuz söylediğiniz çok doğru, bilgiyi üretmekle görevliler de burada oturuyor zaten. Ve o söylediğiniz anlamdaki evrensel bilginin ölçüsü de gayet açık bence. İlk bilim Nobeli'ni çıkarttığımız gün, Nobel'in bütün siyasi taraflarına rağmen ilk bilim Nobeli'ni çıkarttığımız gün biz de evrensel anlamda bilgi üretiyor olmuş olacağız bence. Çok tartışma yaratacak bir şey söylüyorum ben ama yüzde yüz söylediğiniz çok doğru bir şey. Muhatabı hepimiziz, siz de dâhil! Teşekkür ediyorum sayın Hocam.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Evet, şimdi İstanbul Medeniyet Üniversitesi'nden bir Hocamız. Medeniyet nasıl bakıyormuş bu konulara görelim. Mikrofon lütfen.

Prof. Dr. Hamit Okur:

Doktor Hamit Okur, İstanbul Medeniyet Üniversitesi. Ben de Haluk Bey'in sunusunda bir cümle dikkatimi çektiği için kendisine bir soru yöneltmek istiyorum. Sunularında günümüzde eğitim anlayışının değiştiğini ve cümle olarak yazdım "genç kuşaklara toplumsal değerleri öğretmek anlayışının değiştiğini" ifade ettiler. Benim kendi yorumuma göre bizim aslında en büyük eksiğimiz eğitim sistemimizde genç kuşaklara toplumsal değerleri verememek. İlköğretimden itibaren ortaöğretim, yükseköğretim de dâhil ahlaki değerleri, insani değerleri, kendi kültürel değerlerimizi vermekten, gerektiği şekilde vermekten uzağız. Bence hem eğitim anlayışımızda üniversite eğitiminde de bu öğrencilere normal mesleki derslerin yanında insani ve ahlaki değerleri, iş ahlakı, meslek ahlakı bunları vermemiz gerektiğini düşünüyorum. Buna ilaveten, yine Lerzan Hocamız bahsettiler hem genç toplum hem erişkin toplum günün iki üç saatini büyük çoğunluğunu ya sosyal paylaşım sitelerinde ya da televizyon dizilerinde geçirmekte. Bizim yaşam boyu eğitimden bir amacımız da bu insanları bu ortamlardan kurtarıp acaba bunları toplumsal değerler açısından nasıl eğitebiliriz? Toplum ahlakının toplum düzenini nasıl sağlarız? Bu yaşam boyu eğitimde bunu da göz önüne almamız gerekir diye düşünüyorum. Teşekkür ederim.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Efendim, şöyle yapalım. Çok söz almak isteyen var, herkese konuşma fırsatı verelim, ama yorumlarımız kısa olursa daha çok kişinin görüşlerini dinleme imkânımız olur. Konuşmacılar not alıp sonra topluca cevaplasınlar. Siz buyurun efendim.

Prof. Dr. Berrin Erbay:

Profesör Doktor Berrin Erbay, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Bir emekli bankacı öyküsü anlattınız Lerzan Hanım. Ben de diyorum ki hani iğneyi başkasına, çuvaldızı da kendimize batıralım. Bizler öğretim üyeleri emekli olduğumuz zaman onca yılın birikimi, bütün teorik bilgiler, her şeyiyle beraber bir anda böyle kalıyoruz. Madem bu sürekli eğitim var biz ne yapalım, bize bir yol bulalım?

Prof. Dr. Ömer Demir:

Peki, Hocam teşekkür ediyoruz. Şimdi ortadan Mustafa Hocam buyurun.

Prof. Dr. Mustafa Acar:

Efendim öncelikle konuşmacılara teşekkür ederim. Birincisi Ömer Demir'in açış konuşmacının başlangıcında değindiği bir noktaya ilişkin bir sorum olacak, bir de Lerzan Hanım'ın sunumuna ilişkin bir yorumum. Sayın Hocam, yaşam boyu öğrenmenin önemli bir aracı üniversitelerimizdeki sürekli eğitim merkezleri olabilir. Bunu toplumla bütünleşme, işte öğrenim çağını, üniversite öğrenim çağını geçtiği anda hayata tutunmaya çalışan insanların çabuk daha nitelikli hale getirme konusunda çok işlevsel zemin olarak değerlendirmemiz mümkün. Zatıâliniz dedi ki, biz üniversitelerden acaba bu konularda hangi becerinin nasıl değerlendirilebileceği ve bunun mekanizmasını kuran üniversitelerden şu üniversitenin şu bölümün şu diplomasına denk sayıyoruz demelerini bekleriz. Tamam, biz bunu yaptığımız zaman acaba YÖK bunun denkliğini kabul edecek mi? Bu konuda ne yorumda bulunur musunuz? Merak ediyorum. Ben, hakikaten yapılacak yeni bir şeyler var, ihtiyaç var ama bunu yaparsak acaba bu YÖK'ten kabul görür mü konusunda endişeler var diye düşünüyorum.

Lerzan Hanımı da yorumlarında biraz karamsar buldum. Yani öğrenmeye istekli bir toplum olmadığımızdan, efendim üniversite eğitimine öğrenme amacından ziyade iş amaçlı, diploma amaçlı baktığımızdan ve gençlerimizin daha çok zamanı facebook gibi, twetter gibi sosyal paylaşım sitelerinde harcadığından yakındı. Ben doğrusunu isterseniz buna olumlu tarafından bakabileceğimizi de düşünüyorum. Türkiye toplumu henüz sosyolojik anlamda göçebe toplumdan yerleşik topluma tam geçebilmiş değil. Bunun kurumları henüz daha yeni yeni oluşuyor. Benim bildiğim üç kuşak boyunca aynı sokakta aynı evde oturan bir tek aile bulmak Türkiye'de zordur. Göçebe toplumlarda ise gelenek kulaktan kulağa aktarım son derece ön plandadır. Dolayısıyla kitapla, yazmakla aramız pek barışık değil. Bunu yeni yeni yapıyoruz. Sanırım internet bu anlamda sanki bizim için bir devrim niteliğinde önem taşıyor. Yani Türkiye toplumu beğenip beğenmeyelim internet sayesinde okumaya ve sosyal paylaşım sitelerinde yazmaya başladığı için bundan oldukça önemli ve olumlu şeyler de çıkabileceğini düşünüyorum. Onlardan yakınmak yerine interneti ve facebook gibi sosyal paylaşım sitelerini olumlu anlamda gençlerin öğrenmesini istediğimiz bilgileri de kazanabilecekleri ortamlar haline getirmenin yolunu arasak daha isabetli davranmış oluruz diye düşünüyorum. Teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Peki, biz teşekkür ediyoruz. En sağdaki katılımcımız, önden buyurun siz.

Prof. Dr. Yasemin Oğuz:

Profesör Doktor Yasemin Oğuz, Ankara Üniversitesi. Benim iki sorum olacak; birisi Lerzan Hocaya, öbürü kim cevaplarsa ortaya. Öncelikle bu toplantının da bizim yaşam boyu eğitimimizde önemli bir adım olduğunu düşünerek çok teşekkür etmek istiyorum; bu toplantıyı düzenleyenlere. Birinci sorum şu: Bu sertifikasyon ve enformel eğitimin belgelenmesi süreci başladığında zannediyorum ki en önemli problemlerimizden biri eğitimin ölçülmesi ve değerlendirilmesi olacak. Şu ana kadar Bologna sürecinde de bizim yaptığımız eğitim içeriğini ortaya koymak şeffaflaştırılmaktı. Fakat en zor olan bölümü hemen hemen hiç çalışılmadı. Bologna sürecinin ne kadar zaman aldığı da görülecek olursa herhalde bu ölçme değerlendirmeye bugünden başlamak gerekir. Bununla ilgili çalışmalarla ilgili bilgi verilebilir mi? Bunu Lerzan Hocaya soruyorum. İkinci sorumda şu: Sunumlardan birinde etik duyarlılık diye bir ibare vardı. Bu toplantıda, genel olarak da eğitim etiği ile ilgili ülkemizde çok az çalışma var.

Yani işte araştırmalar yayınlar çok yapılmaya başlandıkça onun üzerine çok çalışıldı. İntihaldir, bilimsel etik nasıl olacak bunlar çok konuşuldu kuralları da büyük ölçüde ortaya çıktı. Ama eğitim etiği ile ilgili kurallara da ortaya konmuş değil. Bunun muhatabı kimdir. O da benim kafamda çok açık değil. Artık eğitim etiğinde konuşmanın zamanı geldi, bununla ilgili çalışmalar varsa bu konuda da bilgi istirham edeceğim. Çok teşekkür ederim.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Hocam teşekkür ederiz. Hasan Hocam buyurun. Salonu da tanımanın böyle bir avantajı var yani. Tabi onlar için avantaj diğerleri için değil.

Prof. Dr. Hasan Kazdağlı:

Konusu her ne kadar acil değilse de, yaşam boyu öğrenme hayatımızın parçası oldu artık.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Hayır, acil değil diye bir sonuç çıkmasın benim konuşmamdan. Yani YÖK böyle diyor diye düşünülmesin Ben sadece niye "çok sancı çekmiyoruz"un açıklamasını yaptım. Aciliyeti yok gibi bir düşünce ile ayrılmayalım toplantıdan.

Prof. Dr. Hasan Kazdağlı:

Öyle olmuş olsaydı zaten yasaya koydurmazdınız. Dolayısıyla demek ki önemli bir önceliği var ülkemizde. İşte halk eğitim merkezleri ve bir takım kuruluşlar tarafından özel kuruluşlar tarafından veriliyor kurslar. Üniversiteler bu işin neresinde diye hemen bir soru sormak istiyorum. Bizim sürekli eğitim merkezlerimiz var. Doğrudan derece vermeyen, dereceye yönelik olmayan kurslarımız var, buralarda sertifikasyon yapıyoruz. Bu şekilde yaşam boyu öğrenmeye bir şekilde girmiş oluyoruz. Ancak şimdi üniversitenin normal eğitim veren programlarında hocalarımız görevlendirildiğinde normal ders ücretlerini alıyorlar, eğitim sayılıyor. Fakat sürekli eğitim merkezlerinden verdiklerimiz eğitim sayılmıyor. Döner sermaye üzerinden yapıyoruz. Ve öyle yapınca da bir takım vergilendirme işlemlerine tabi oluyor. Yani pratik bir şey söylemek istiyorum bunun için. Eğer bizim bakanlar kurulumuz yaşam boyu öğrenme strateji belgesini kabul ettiyse, ki etti, bu son çıkan torba yasada da bundan söz ettiysek, bu durumda sanki sürekli eğitim merkezlerimizden verdiğimiz belgelerimiz de önceden alınan belgeler tanımlanacak dediğimize göre, tanımlanmış hale getirirsek eğitimin parçası olarak değerlendirip ve hocaların eğitim yükünün içerisinde de değerlendirebiliriz. Belki bu ders ücreti hesaplamasında bir takım şeyler olabilir. Yani on saatin içinde-dışında gibi böyle olursa sanki daha çabuk teşvik ederiz. Daha iyi gelişir diye düşünüyorum. Bunun tabi istismara yol açabilecek kısımları olabilir, onun için üniversite senatoları, belki YÖK'ün de bir çerçevesiyle biraz bir çerçeve çizerek sınırlama getirebilir. Böylelikle üniversitelerimizin de yaşam boyu öğrenim içerisindeki paylarını artırmak, lokomotif olma özelliklerini kazandırmamız gerekebilir diye düşünüyorum. Yeni MEB proje başlattı. Avrupa birliği projesi yaşam boyu öğretim diye bir yabancı firmanın danışmanlığında yürüyor. Oradan da bazı öneriler çıkacaktır. Ama biz üniversite olarak bu adımı atabilir miyiz diye soruyorum?

Prof. Dr. Ömer Demir:

Hocam güzel bir tartışma konusu; onu tartışacağız. Sonra size söz veririm Mustafa Bey.

Sevinç Elmas:

Teşekkür ederim. Ben Sevinç Elmas; 12 yıldır bu alanda çalışan bir insan olarak konuşuyorum, uygulamadan gelen bir insan olarak. Özel vakıflarda sürekli eğitim merkezlerinin de aynı zamanda kuruculuğunu yaptım. Birkaç vakıf üniversitesinde benim 5,000'in üzerinde de katılımcıyı eğitime imkanım oldu. Programlarım sayesinde en büyük sıkıntım benim bu alanda maalesef bilgi birikimimi paylaşacak ve mevzuatsal açıdan bana yardımcı olacak ilgili bir birimi bulamamam oldu. Çünkü genelde vakıf üniversitelerinde mevzuatsal kısımla ilgilenen ya personel dairesi başkanlığı ya da öğrenci dairesi başkanlığı oluyor. Oradaki arkadaşlarımız da maalesef bu konuya tam vakıf değiller. Bu bakımdan da inanılmaz zorluklar çektim ben açıkçası. YÖK'tekilerle ve MEB'de ben bu alanda bir birim ya da bir komisyon ya da bir şeyle de karşılaşamadım ve benim yaptığım tek şey Avrupa birliğini baz alıp ona göre programları oluşturmaktı. Ve oluşturmuş olduğum programlarda da hakikaten de bir başarı ulaştım. Deneme yanılma yöntemini uygulamak durumunda kaldım. Ama en sonunda yapmış olduğum eğitim programlarında da bu başarıyı elde ettim. Şimdi Türkiye'de en büyük yanılgı yaşam boyu eğitim derken maalesef biz sadece sü-

rekli eğitim olarak anlıyoruz. Yani yaşam boyu eğitim içinde sadece bir parça sürekli eğitim. Onun yanında çok daha farklı alt başlıkları var, çok daha kapsamlı ve Avrupa Birliği'nde devletler bununla ilgili bir birim oluşturmuş durumda ve ülkenin ülkelerin politikalarını oluşturuyorlar. Bu bağlamda da bizim de aynı yöntemi uygulamamız gerektiğini düşünüyorum. MEB belki orta öğretimle ilgilenirken YÖK de yükseköğretimle ilgileniyor ama yetişkin eğitimi arada kalıyor, yetişkin eğitimi ile ilgilenen bir merci yok ya da bu politikaları geliştirebilecek bir birim yok. Dolayısıyla da ben burada bu kongreye katılırken sizlere bunun da ricasını da iletmek istiyorum. Şahsınız adına benim en çok yaşadığım sıkıntılardan birisi.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Biraz özetleyelim mi Hocam?

Sevinç Elmas:

Çok kısa geçeceğim Hocam; Şimdi sertifikasyon problemimiz var bizim. Artık önüne gelen sertifika vermeye başladı, bunun bir şey altına alınması gerekiyor.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Akreditasyonu gerektiriyor.

Sevinç Elmas:

Kesinlikle ve bizim düzenlemiş olduğumuz, Türkiye'de yapılan tüm sertifika programları Avrupa birliğinde maalesef geçerli değil. Yani orada yapılan sertifikasyon da çok daha ayrıntılı çok daha yeterlilik ve beceri düzeylerini ölçen bir sertifikasyon sistemi olmasına rağmen bizde maalesef o uygulanamıyor. Ben en kısa zamanda bu birimin oluşturulması yönünde bir ricada bulunuyorum. Ya da katkıda bulunmak istiyorum.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Peki, Hocam teşekkür ediyoruz. Buyurun Mustafa Solak Hocam.

Prof. Dr. Mustafa Solak:

Mustafa Solak, Afyon Kocatepe Üniversitesi. Teşekkür ederim. Sayın başkanım ben dün bir oturumda rektörlüklerimize bağlı araştırma uygulama merkezlerinin verilerini dinledim. 1000'in üzerinde merkez var ve neredeyse her üniversitemizde bir yaşam boyu uygulama araştırma merkezi var. Acaba üniversitelerimizin bu merkezlerine ilişkin verileri var mı, bizlerle paylaşacak verileri var mı? Salona, ortaya soruyorum. Teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Tabii, önce ben cevap vereyim. Sürekli eğitim merkezleri bir araya gelip SÜREM olarak kısaltılmış bir platform oluşturdular. Şu anda ODTÜ'nün himayesinde bir web sayfası oluşturuldu. Ortak standartlar oluşturma, hizmet içi eğitimi yapma ve bu konuyla ilişkili yükseköğretim kurumlarında ortaya çıkan sorunları tartışma amaçlı olarak kuruldu bu platform. İnternet ortamında YÖK ün web sayfasından SÜREM'e gönderme yapacağız. Bugün sadece bu platformu açıklamış olayım.

Siz buyurun lütfen.

Serkan Özhan:

Teşekkür ederim Sayın Başkan. Ben Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi'nden Serkan Özhan. Öncelikle güzel sunumları için panelistlere teşekkür ederim. Ben hem küçük bir katkı hem de Lerzan Hocama bir soru sormak istiyorum. Bir çiftçiye internetin ne olduğunu sorduğumuzda "akrabalarla konuşuyoruz" cevabını alıyoruz genelde. Ancak bu çiftçiye yeni bir ilaçlama tekniği geliştirildiğini söyleyip internetten videosunu izlettiğimizde meraklı bir çocuk gibi başka var mı sorusunu alıyoruz. Benim söylemek istediğim. Bilgiye ulaşmanın çok kolaylaştığı günümüzde toplumların bilgiye ulaşmaktan çok bilgiyi analiz ederek bunun sonucunda kararlar almasını sağlamak yaşam boyunun öğrenmenin neresindedir? Odağında mıdır, üzerinde durulması gereken bir konu mudur? Teşekkür ederim.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Biz teşekkür ederiz. Şöyle yapalım biraz cinsiyet dengesini sağlayalım bir bayana söz verelim. Evet, siz buyurun.

Bir Dinleyici:

Öncelikle bütün katılımcılara teşekkür ediyorum. Çok istifade ettim sunumlarından. Ben mesleğin çok başında olan yeni bir öğretim görevlisi olarak sormak istiyorum. Bütün sunumlarda hep vurguladığımız şey öğrencilere öğrenme becerilerinin kazandırılması onlarda bir merak uyandırmadan bahsettiler Lerzan Hocam örneğin. Hazır böyle bilim adamlarını karşımda bulmuşken ben sizin tecrübelerinizden istifade etmek ve bu kavramı biraz daha ayakları yere basan bir kavram haline getirmek için hani öğrencilere bu beceriyi kazandırmak için nasıl bir yöntem izlemek gerekiyor. Bunu öğrenmek istiyorum. Aynı zamanda bir öğrenciyim, öğrenci açısından da şunu sormak istiyorum. Ben bu hocalarımdan bu açıdan ne beklemeliyim ya da onlardan nasıl istifade edebilirim? Bu konuda aydınlatırsanız sevinirim.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Sorun içinde bir eleştiri yok değil mi? Hocamdan ne beklemeliyim gibi. Hocalarından umudu kesmiş gibisin!

Öğretim Görevlisi Dinleyici:

Hayır Hocam.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Var mı yok mu? Haluk Hocam, bu soru size herhalde. Şöyle yapalım iki kişiye daha söz verelim. Siz lütfen evet mikrofonu gönderelim.

Prof. Dr. Kadir Saltalı:

Kadir Saltalı, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Ben yaşam boyu öğrenme kavramını burada dinlerken kültürel temellerin yerine oturtulamadığı kanaatindeyim. Birincisi bizim kültürel temellerimizde yaşam boyu öğrenme kavramı var.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Dedelerimizden öğreniyoruz diyorsunuz.

Prof. Dr. Kadir Saltalı:

Evet, Mevlana, dünle birlikte gitti artık yeni şeyler söylemek lazım diyor. Bununla birlikte öğrenmenin yaşı yoktur. Bunlar hep bizim atasözümüz. Biz bunu Bologna süreci ile öğrenmedik Bologna sürecinden de önce vardı ancak sadece Bologna süreci bize bunun farkındalığını yaşatmıştır. Teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Biz teşekkür ediyoruz katkınız için. Yine şu taraftan alalım, ikinci sıradan lütfen siz.

Prof. Dr. Güler Akalan:

Teşekkür ederim. Ben Güler Akalan, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dekanıyım. Şimdi ben bütün bildirileri izledim. Bir tek sanat eğitimi veren yüksek eğitim kurumlarında uygulanan yetenek sınavındaki mülakatla ilgili bir bildirinin dışında sanatla ilgili bir şey bir şey görmedik. Şimdi Lerzan Hocamız şey sormuştu. Bir bankacının tarihle ilgili tarih öğretmeni. Şimdi biz Gazi Üniversitesinde aynı zamanda öğretim üyesiyim. 150-200 tane öğrenci mezun ediyoruz. Bir ya da iki öğrencimiz atanmış oluyor. Şimdi biz gençlerimizin istihdamını sağlayabiliyor muyuz? Yani yükseköğretimde tartışılması gereken gerçek kurallardan birisi bu MEB ile eskiden eğitim enstitüleri arasında bir koordinasyon vardı. Ne kadar mezun ediyorsanız o kadar öğrenciyi istihdam ediyordunuz. Şimdi 56 tane güzel sanatlar fakültesi açıldı ve bu fakültelere nitelikli öğretim elamanı bulmamız mümkün değil. Çünkü yabancı dil barajını yüksekte tutuyoruz. Yani ben korsan girişi yaptım konuyla çok ala-

kalı değil ama ben bu vesileyle en azından konuşabilir miyim ümidiyle son konuşmayı aldım. Ve sonuçta 56 tane güzel sanatlar fakültesinde ben bir dekan olarak elaman bulamıyorum. İlan açıyorum üç ay sonrasına bir daha öteleniyor derken ilanlarım maliye bakanlığına gidiyor. Ve sonuçta yani bizim ne kadar fakülte açtığımız değil sayıyı azaltarak nitelikli kaliteli öğretim elamanı yetiştirmek, öğrenci yetiştirmek ve bunların da uluslararası paydaşlarını bularak işbirliklerini sağlamak en güzel yanı. Teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Peki, biz teşekkür ediyoruz. Son bir kişiyi alacağım. Lerzan Hocam bundan sonra tarih örneğini değiştiriyoruz, antropoloji diyoruz, dolayısıyla yanlış anlaşılmaları düzeltmiş oluyoruz. En sondaki arkadaşımıza verelim.

Doç. Dr. Oğuz Karadeniz:

Merhaba Doçent Doktor Oğuz Karadeniz, Pamukkale Üniversitesi Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İşleri Bölümü öğretim üyesiyim. Aynı zamanda meslek yüksekokulu müdürlüğü görevini yürütüyorum. Küçük bir katkı vermek istiyorum. Gelecek 30 yılda 6 defa meslek, 7 defa da iş değiştirileceği tahmin ediliyor insanların ve Türkiye'deki yapısal işsizliğin çözüm yollarından bir tanesi yaşam boyu öğrenim. Biz meslek yüksekokulu öğrencilerimizi halk eğitimle işbirliği yaparak kurslara yönlendirdik. Yaklaşık 1500 öğrenciyi buraya yönlendirdik. Öğrencilerin arasındaki olaylar azaldı. Sigara kullanımı azaldı. Yaptığımız anketler bunu ortaya çıkartıyor ve mezunlarımızı izliyoruz. İstihdam edilen mezunlarımızın %70'i bize dediler ki, halk eğitimde sizin gönderdiğiniz bilgisayar, diksiyon, İngilizce yabancı dil kurslarının bize faydası oldu. Ve biz bunların sayesinde iş bulduk. Ve şu anda bu öğrencilerimizin 4 tanesi Almanya'da çalışıyor, Almanca öğrendikleri için. Bu noktada öğrenciyi teşvik etmenin ben çok önemli olduğunu düşünüyorum. Ve son olarak istihdam edilen öğrencilere sorduk, yani yaklaşık 2,500 öğrencimize anketi yaptık. Yaşam boyu öğretim kurslarına devam ediyor musunuz bu konuda istekli misiniz diye. Bunlardan yaklaşık %50'si de en az bir kursa devam ettiğini çalıştığı halde en az bir kursa devam ettiğini belirtti. Bu da bize yaşam boyu öğretim çıktısını göstermesi açısından çok büyük önemli diye düşünüyorum. Çok teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Hocam teşekkür ediyoruz. Bunun başkalarına da örnek olmasını diliyoruz. Şöyle yapalım bir iki cümle söyleyeyim. Sonra hocalarıma vereyim. Sonra da yemek için dışarıya geçelim. Yoksa bu sohbeti devam ettirmeyi ben de arzu ederdim. Sondan bir önce konuşan dekan hocamızın söylediği konuya ilişkin bir şey söylemek istiyorum. İstihdam edilebilirlilik çok önemlidir. Kuşku yok bunda. Mezunlarımızın iş bulması için önemli. Fakat bunun iki yolu var. Bütün mezunları istihdam edebilecek bir yol biliyorum. YÖK olarak bunu kolayca da hayata geçirebiliriz. Kontenjanları %10'a düşürelim. Yani şu anda mevcut kapasitenin %90'ını kapatalım. Size garanti veriyorum bütün mezunlar istihdam edilebilir. Peki, buna razı mıyız? Yani mezun sayısını azaltarak istihdam sorununu çözemeyiz. Bu doğru bir yol olmaz. Bütün vatandaşlarımızın hepsi üniversite mezunu olmuş olsa, bu toplumsal bir kayba yol açmaz. İnsanlara yükseköğretim vermeyerek daha iyi bir geleceğe hazırlayamayız. Dolayısıyla hem mezunlarımızın sayısını artırmak hem de onlara iş bulmak gibi zorlukla karşı karşıyayız. Sınırlı sayıda kişiye eğitim vermek mi, yoksa toplumda isteyen herkese fırsat eşitliği çerçevesinde eğitim imkanı sunmak mı? Ülke olarak kısıtlarımızdan biri de, yükseköğretimde hangi alanda genişleme ihtiyacımız varsa, o alanda öğretim üyesi az. Çok ihtiyaç olan bir bölüm açmak istiyoruz, o bölüme çok talep var ama o bölümde öğretici sayısı az. Tersine hangi bölüm mezunlarında bir doygunluk varsa, o bölümün de öğretim üyesi çok. Çünkü lisans mezunlarının istihdam zorluğu olduğu için yüksek lisans programlarına daha çok müracaat ediliyor, bölüm birincileri yüksek lisans, doktora yapıyor, öğretim üyesi adayı göreli olarak daha fazla. Sonuçta tercihimizin daha çok vatandaşımıza daha çok yükseköğretim kazandırma yönünde olması gerektiğini düşünüyorum.

Bu sürekli eğitim merkezleri ile Hasan Hocanın söylediği konu, başka aralarda söylenenler var, vergi mükellefiyeti kapsamına alınıyor bunlar maliye tarafından. Buna ilişkin bazı yazışmalar ulaşmış üniversitelerimize. Bu konuyla ilgili köklü bir düzenleme yapmalıyız. Eğer Aksaray Üniversitesi yaşam boyu öğrenme kapsamında bir lisans mezununu nasıl ölçeceğine ilişkin çok iyi bir ölçek geliştirip o öğrenim kazanımlarını sağlamayı garantileyen süreçleri iyi tanımlayıp yaparsa, Yükseköğretim Kurulu da gerekli kolaylığı gösterecektir. Ondan kimsenin şüphesi olmasın. Şimdi sırayla hocalarımıza ben söz vereyim. Genel olarak bir değerlendirme yapsınlar ondan sonra toplantıyı kapatalım. Buyurun Hocam, Lerzan Hocam söz sizde.

Prof. Dr. Lerzan Özkale:

Teşekkür ederim. Konuşmacılara da teşekkür ediyorum. Pek çoğu zaten katkı şeklindeydi. Sosyal paylaşım ve internet kullanımıyla ilgili aslında iyi olmuş demek ki bunu söylediğim. Çünkü özellikle şu sıralar başka açıdan tartışıldığı için! Hiç kuşkusuz benim sosyal paylaşım sitelerinin kullanımı ile ilgili bir araştırmaya dayanarak vardığım, verdiğim sonuç: sosyal paylaşım sitelerini engellemek veya kısıtlamak gibi bir amacı içermiyordu. Sanıyorum Mustafa Bey onu söyledi, olumlu tarafına da bakmak lazım diye. Katılıyorum ama sonradan Tekirdağ Üniversitesi'nden arkadaşımızın da belirttiği gibi, internetin sadece sosyal paylaşım ağlarına girmek için kullanmanın ötesinde de faydalarını artırmak lazım. Biz hocalar maalesef kolaya kaçıyoruz. Ta ilkokula kadar indi biliyorsunuz bu internetten hazırla da gel ödevi. Oysa o ödev etik konusunda da sorunlar yaratıyor. Yapılan özgün katkının net olarak ayrıştırılması da ayrı bir sorun. Çoğu kez ödev öncesinde ne bulunabilir diye bizim araştırarak yönlendirmemiz lazım. Burada eğitimde doğru yönlendirmenin önemi ortaya çıkıyor. Amaçladığımız ne tür bir kaynak? Yani gidip medyadan bir kaynak derleyip gelmelerini istemiyoruz hiç kuşkusuz değil mi? Sosyal paylaşımın ötesinde. Dolayısıyla bunları konuşmamız bunları iyi yönlendirmemiz gerekiyor. Kısa tutmak için şunu söyleyeceğim. Verdiğim bankacı örneği gerçekten biraz lüks gibi gelebilir Türkiye için. Emekli olmuş bir kişinin kendisine başka bir yön çizmesini konuşmamız ama aslında çok da lüks değil. Özellikle bazı sektörlerde. Bankacılık bunun bir tanesi. Hepimizin tanıdığı var çok genç yaşta sektör krize girince işsiz kalan ve kendisine başka bir yön çizmek zorunda kalan insanlar. Dolayısıyla bu gibi örnekler verilebilir. Sanat eğitiminde bu işi yapabilir miyiz bilmiyorum onu, çok uzmanlık gerektiren bir şey. Son konu kalite süreçleri yani ölçme değerlendirme ve sertifikasyona ilişkindi. Hiç kuşkusuz hele önceki öğrenmenin, enformel öğrenmenin sertifikasyonunda kalite süreçlerinin, ölçme ve değerlendirmenin ve kanıtlamanın olmadığı bir yöntem düşünülemez. Yani hiç kuşkusuz bu sürecin en önemli ve en çok zaman alacak olan kısmı özdeğerlendirme çalışmansının yapılması. Biz çeşitli kalite araçlarını kullanıyoruz. Yeterlilikleri kullanıyoruz. Ama bunun bir dış değerlendirmeci tarafından değerlendirildiği ve evet biz şunu mezun ediyoruz dediğimiz kişinin gerçekten o yeterlilikleri haiz olarak mezun edildiğinin kanıtlanması aşamasına geleceğiz.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Peki, Hocam teşekkür ederiz. Atilla Hocam buyurun.

Prof. Dr. Atilla Silkü:

Teşekkürler Hocam, değerli katılımcılara çok teşekkür ediyoruz. Tabii interaktif yönünü ortaya koymuş oldular bu panelin. Bu anlamda da yorumları ve soruları bizim için önemliydi. Yasemin Hocamın etikle ilgili vurgusuna ben de katılıyorum. Bu bağlamda Ege Üniversitesi de diğer birçok üniversitede olduğu gibi etik komisyonlarını oluşturdu. Gerekli yönergelerini hazırlayarak uygulama esasları ile ilgili çalışmalarını sürdürüyor. Hasan Hocama tamamen katılıyorum Ömer Hocam ile toplantı öncesinde paylaştım. Sizin de vurguladığınız gibi mevzuat açısından iyileştirmeye ihtiyacı var SEM'lerin. Bu anlamda biz de son Turgut Özal toplantısında EGESEM müdürümüz Eser Hocamızın yaptığı konuşmada da belirttiği gibi bir enstitü haline gelebilir miyizarayışı içerisindeyiz. Mustafa Hocamın da söylediği gibi platform oluşturmaları önemli. Avrupa EUCEN ağı içerisinde temsil ediliyorlar. Diğer notlarıma şöyle hızlıca baktığım zaman, kültürel temeller tabii ki dikkate alınmalı Sütçü İmam Üniversitesi'nden Hocamızın da vurguladığı gibi. Benim son slaydım bir Çin atasözüydü. Ama korkumdan dile getirmedim. Erasmus ve Farabimizden sonra Konfüçyüs gelir diye endişem olmuştu. O anlamda…

Prof. Dr. Ömer Demir:

Mevlana geliyor olabilir arkasından da…

Prof. Dr. Atilla Silkü:

Mevlana değil mi Hocam? Gayet iyi bir denge oluşur diye düşünüyoruz. Sanat eğitimi Karaelmas Üniversitesi Dekanımızın vurguladığı gibi çok önemli. Ege Üniversitesi'nin dördüncü kez düzenlediği Ege-Art sanat etkinlikleri şöleni var. Panelde hep SEM'ler üzerine odaklandık çünkü mevzuat açısından vurgu yapmak istedik, altını çizmek istedik. Ama yaşam boyu öğrenmenin diğer unsurları da var. Müzelerimiz var, etnografya müzeleri, uygulama araştırma merkezlerimiz var. Ve onun dışında tabii ki sanat kongrelerimiz, şenliklerimiz var. SKS'lerin görev tanımı içerisinde yer alan sanatın sosyal sorumluluk projeleri ve üniversite yaşamına geçiş dersleri ile özendirilmesi gerektiğini düşüncesine ben de katılıyorum. Teşekkürler.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Hocam, teşekkürler. Haluk Hocam, sizden de bir söz alalım.

Prof. Dr. Haluk Soran:

Katılımcılara teşekkür ediyorum. Sorular konunun anlaşılması bakımından önem taşıyor. Ben şöyle notlarıma baktığım zaman, Hamit Hoca'nın bir sorusu vardı toplumsal değerlerle ilgili. Şimdi orada ben yanlış anlaşıldığımı düşünüyorum. Yani toplumsal değerler öğretilmesin ve yahut öğrenilmesin diye bir şey düşünmedim ben. Sadece yöntem üzerinde durdum orada. Zaten o cümle eğitimin daha önce yapılmış tarifinden alınmış bir cümleydi. Orada benim vurgulamak istediğim şey, yani "yaşam boyu öğrenmede, sadece insanları bir araya toplayıp okullarda bilgiyi aktarmak yerine, bilgiye nasıl ulaşacakları ve onu nasıl kullanacakları konusundaki becerilerinin geliştirilmesi ön plana çıkıyor" demek istemiştim. Yoksa bu şekilde yaşam boyu öğrenen öğrenciler isterlerse o bilgiye de, kültürel değerlerine de en ince ayrıntılarına kadar ulaşırlar ve onlara o imkânlar tanınır diye düşünüyorum. Teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Ömer Demir:

Peki, biz de teşekkür ediyoruz. Hem katılımcılara hem soru soran yorum yapan arkadaşlarımıza, hem de hiç soru sormayıp yorum da yapmayıp sessizce dinleyen arkadaşlarımıza, tüm katılımcılara teşekkür ediyoruz.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm III / Sayfa 75-89

Panel II: Dünya Çapındaki Üniversite Nitelikleri ve Türk Üniversiteleri

World Class University Qualifications and Turkish Universities

Moderatör: Prof. Dr. **Durmuş Günay** (Yükseköğretim Kurulu, Ankara, Türkiye)

Katılımcılar: *(Alfabetik sırada)*

Prof. Dr. **Yücel Altunbaşak** (TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara, Türkiye)

Prof. Dr. **Abdullah Atalar** (Bilkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye)

Prof. Dr. **Ümran İnan** (Koç Üniversitesi, İstanbul, Türkiye)

Prof. Dr. **Hakan S. Orer** (Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye)

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Merhaba, Panel 2'yi başlatıyorum. Bu panelin başlığı: "Dünya Çapındaki Üniversite Nitelikleri ve Türk Üniversiteleri". Konuşmacı panelistlerimiz; Abdullah Atalar, Bilkent Üniversitesi Rektörü; Hakan Orer, Hacetepe Üniversitesi Öğretim Üyesi; Ümran İnan, Koç Üniversitesi Rektörü ve Yücel Altunbaşak, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Rektörü. Bu, programda bu sırayla yazılmış durumda ancak konuşma sırasını tersinden başlatacağız. Dördüncü konuşmacı ilk konuşmacı şeklinde başlatacağız. Şimdi hocalarımız dünya çapındaki üniversite nedir, bunlar karşısında Türk üniversitelerin konumu nedir, zannediyorum bu konularla ilgili görüşlerini açıklayacaklar size. Şimdi ilk olarak sözü Yücel Altunbaşak Hocaya veriyorum. Buyurun Hocam.

Prof. Dr. Yücel Altunbaşak:

İyi günler. Saat dörtte uçağım olduğu için sıralamayı biraz değiştirmek zorunda kaldık. Değişiklikten dolayı herkesten özür diliyorum. Konuşmama başlamadan önce konuyu bir çerçeveye oturtmak istiyorum: Dünya çapındaki üniversitelerin nitelikleri nelerdir? Türk üniversitelerindeki durum nedir? İkisinin arasındaki farkı nasıl kapatabiliriz? Konuşmak istediğim konular bunlar. Amerika'da araştırma laboratuarlarında, start-up firmalarında ve Amerika'nın önde gelen üniversitelerinde 19 sene öğretim üyeliği ve direktörlük tecrübem var. O açıdan bakmaya çalışacağım. Türkiye'de de bildiğiniz gibi TOBB Üniversitesi Rektörü olarak da görev yaptığım için iki taraftan da farklılıkları, benzerlikleri, yapılabilecekleri aktarmaya çalışacağım. Aradaki dört önemli farktan bahsetmek istiyorum.

Birincisi ve bunların en önemlisi eğitimin finansmanı. Eğer bu konuyu çözebilirsek eğitimdeki problemlerin önemli bir kısmının kendiliğinden hallolacağını düşünüyorum. Eğitimin finansmanı ile ilgili Cuma günü bir konuşmam vardı. Orada çok detaylı olarak anlattığım için burada detaylı olarak anlatmayacağım. Ama eğitimin finansmanı ile ilgili birkaç noktaya değinmek istiyorum. Yükseköğretimde öğrenci başına yapılan harcama istenilen seviyede değil. İmkanlarımız şu an için ancak buna yetiyor. Sadece kamu kaynakları ile sorunu çözmekte zorlanabiliriz. Ayrıca, devlet ödeneklerinin içerisinde öğrencilerin verdiği pay düşük: %4-%5. Vakıf üniversitelerinde eğitim gören öğrencilerin oranı da düşük; %5-%6'larda. Bütün bunları içine alan bir plan Cuma günü sunuldu. Yükseköğretime bakarken eğitimin finansmanını işin temeline oturtmazsak bence kolay kolay bir yere varamayız. Hep yama çözümler üretiriz.

İkincisi, ödül ceza sistemimizi çalıştırmamız gerekiyor. Ödül ceza sistemi derken işin içine üç tane boyut giriyor. Atama yükseltme kriterleri. Doçentlik seviyesine gelen birisinin sözlü sınava alınmasını doğru bulmuyorum. Çok objektif kriterler getirmek mümkün. Akademik standartlara göre bir sistem oluşturmak o kadar da zor değil. Ve bizim bunu yapabilmemiz gerekiyor. Burada bir öneri getirebilirim. Zira üniversitemizde uyguladığımız bir sistem var, ayrıca başka pek çok vakıf üniversitesinde uygulanan sistemler olduğunu biliyorum. İkincisi performansa göre bir ücretlendirme sistemine geçmemiz gerekiyor. Orada da önerdiğimiz bir sistem var. Cuma günü aktarmıştım. Üçüncüsü de ödül şeref ve taltifler.

Ödül ceza sisteminden sonra üçüncü aktarmaya çalışacağım fark üniversitenin yönetişimi. Kamu üniversitelerinde bu derece güçlü, yukarıdan-aşağıya bir yapılanma olmasını doğru bulmuyorum. Öğretim üyesinin merkezde olduğu, öğretim üyesinin temel aktör kabul edildiği bir yönetişim tarzı benimsemeliyiz.

Dördüncü olarak, kalite güvence sistemlerinden de biraz bahsedeyim. YÖK üniversitelerin aynası olmalıdır. YÖK ve TÜBİTAK birlikte çalışarak üniversitelerin aynası olmalıdırlar. Her üniversitede kaç tane makale basılmış, bunların kaliteleri nelerdir, kaç tane hoca vardır, hocaların yaptıkları Ar-Ge proje portföyü nedir, hocaların kaç öğrencisi vardır? Tarafsız kaynak olarak YÖK sıralamalar yapmalı, her üniversitenin karnesini ortaya çıkmalı. A üniversitesinin karnesi budur, B üniversitesinin karnesi budur, C üniversitesinin karnesi budur. Evet, ben bu noktada konuşmalarıma son vermek istiyorum hepinize dinlediğiniz için çok teşekkür ediyorum. İyi günler.

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Hocam teşekkür ederim. Şimdi ikinci konuşmacımız burada tersinden başlamıştık. Ümran İnan, Koç Üniversitesi rektörümüz. Hocam konuşmanıza başlamadan önce bir şey söylemek istiyorum. Eğer şu konuyu bir açıklığa kavuşturursak; dünya çapında üniversite diyoruz da, ne demek dünya çapında üniversite yani nedir o şey ki bir üniversiteyi dünya çapında olsun. Dünyadaki var olan kavramlaştırma nasıl ve hangi niteliklerine bakarak veya hangi kriterlerin üzerinde olan üniversiteye dünya çapında deniyor. Buralarda biraz açıklığa kavuşturursak veya bu ölçütler ne kadar doğrudur? Eleştirilebilir ölçü nedir. Önce bu kavramı netleştirmenin üzerinde durabilirseniz memnun olurum. Teşekkür ederim.

Prof. Dr. Ümran İnan:

Ben teşekkür ederim. Sayın YÖK Başkanım, Değerli YÖK Üyeleri ve Katılımcılar benim sunumum yok. Bir yerde Yücel Bey'e katılıyorum. Ancak bu panel türü oturumlarda sunum sanki olmasa daha iyi ama olsa da olur. Önce Sayın Durmuş Bey'in sorusuna yanıt vermeye çalışayım. Dünya çapında üniversite deyince; ben bilim üreten, bunu dünya çapında standartlarla üreten, aynı zamanda da mükemmel bir eğitim veren ve ürettiği bilimi de, yüksek lisans ve doktora programlarında ürettiği bilimi de lisans eğitimine en iyi şekilde yansıtan ve lisans eğitimindeki öğrencileri bu bilim aktivitesi ile en iyi kaynaştıran bir üniversite düşünüyorum. Yalnız tabii mükemmel üniversite ve eğitim esasında ülkeden ülkeye çok büyük farklılıklar gösterir. Hatta gelişmiş ülkelerde bile temel felsefi farklılıklar vardır. Örneğin Japonya'da üniversiteler daha çok bilgiyi üst üste, bir yerde de tabiri caizse boğazından aşağı tıkalamak şeklinde öğrenciye verir. Avrupa'daki bazı üniversitelerde de bu böyledir; Fransa'da mesela. Ama Amerika'daki üniversitelerde özellikle çekirdek program, yani insanlığın yüzyıllar boyu ürettiği bütün bilgi yelpazesinin hepsi ile öğrencileri ilk önce tanıştırdıktan sonra konularında uzmanlaştırmak şeklinde yaklaşım vardır. Tabii ki üniversite eğitimi her yerde dört sene olduğu için bu ikinci metodda birinci metodda olduğu kadar derinlemesine uzmanlaşmış olmaz öğrenciler. Dolayısıyla mezunlar mesleklerini icra edecekleri saha için, o zanaatı icra etmek için derinlemesine Japonya'daki kadar uzmanlaşmış olmayabilirler. Fakat bunun çok önemli bir sonucu vardır. Bu sonuçta çok öğrenmeden ileri gelen yaratıcılığın törpülenmesinin önlenmesidir. Nitekim Amerika'ya baktığınız zaman yaratıcılık açısından Amerika'nın en hafife alabileceğimiz üniversitelerinde bile okuyan öğrenciler bir yerde belli bir normun üstünde bir eğitim aldıktan sonra artık geniş tabanlı, geniş bir yelpazede eğitimle tanıştıkları için yaratıcılık özelliklerini kaybetmemiş olurlar.

Arkadaşlar insan ne kadar çok bilirse o kadar yaratıcı oluyor. Ben şahsen kendi çalışmalarımda bunu hep gözledim. Ben üniversitede uzun seneler öğretim üyeliği yaptım. Doktora öğrencilerim vardı. Ben her yaz bu doktora öğrencilerimi lisans öğrencilerim ile birlikte çalıştırırdım. Lisans öğrencisi dediğiniz öğrenci 19-20 yaşındaki çocuk, bir iki ders ya almış ya almamış hiçbir şey bilmiyor. Doktora öğrencisi ile onu aynı odaya koyup, hatta bir dirsek sürtün, birlikte bir şeyler yapın dediğin zaman çok sık olan bir olgu şu: Bu hani naif lisans öğrencisi bir soru soruyor. Diyor ki şunu niye böyle yapıyorsunuz ya diyor mesela şimdi tabii bir bakıyorsun tek cevap böyle yapıla gelmiş de ondan diyebiliyorsun esasında. Çünkü o çok bilen doktora öğrencisi ve çok bilen öğretim üyesi o soruyu soramayacak kadar çok biliyor. Dolayısıyla o merak dürtüsünden gelen yaratıcılığı kaçırıyor. Ama biz bu lisans öğrencileri ile doktora bu şekilde karıştırdığımız zaman işte o ikisinin kaynaşmasından ortaya çıkan şey yaratıcılık oluyor. Hem bilginin olgunlaşması oluşuyor hem de yaratıcılık oluyor. Ben diyorum ki mükemmel bir dünya çapındaki üniversitenin işte bu yaratıcılığı törpülememeyi ana amaç olarak edinmesi elzemdir diyorum. Daha çok şeyleri öğretmek maalesef bizim üniversitelerimizde hatta bazı dünya çapındaki üniversitelerde de ön plana çıkıyor. Her öğretim üyemiz diyor ki işte efendim benim müfredatım budur. A'dan Z'ye kadar budur. 17 hafta sırasında ben bu konuları işleyeceğim. Aman işleyemezsem mahvolurum. Hızlı gideyim, yavaş gideyim de tek işleyeyim. Ben de diyorum ki artık bu bilgi çağında ben bilgiye iki tıkla ulaşayım diyorsam ve bütün öğrenciler de

bunu yapabiliyorsa senin o müfredatının A'dan Z'ye kadar olan kısmının dörtte birini dörtte üçünü kaplamasan da olur. Önemli olan senin sınıftaki öğrencilerle diyalogu maksimum şekilde, efektif şekilde tetiklemendir. Ve öğrenci deki merak dürtüsünü, öğrenme hevesini tetiklemendir. Yani önemli olan her öğrencinin her derse isteyerek ve hevesle gelmesi ve hevesle o derse katılmasıdır. Çünkü kapsamadığın şeyleri nasıl olsa bir işe girdiği zaman, o zanaatı icra ederken zaten öğrenecektir. Zaten üniversiteler zanaat öğreten kurumlar olmamalı; ona meslek okulu deniyor biliyorsunuz. Bir de Türkiye'de o problem de var. Dünyada üniversiteler arasında Amerika'da mesela çok önemli farklılıklar var. Ama orada bu farklılıklar bir zenginlik olarak algılanıyor. Farklılık birisi iyi, birisi kötü değerlendirilmesi değil. Bir zenginlik olarak algılanması, mesela benim olduğum yerde efendim bir üniversite vardı. İşte ben öğretim üyesiydim orada. O üniversiteye her müracaat eden 10 kişiden bir kişi ancak girebiliyor. Son derece seçkin bir üniversite ama hemen yanında yüz senelik bir başka üniversite vardı. O üniversite, yüz senelik çok oturmuş bir üniversite. Yüksek lisans ve doktora bölümleri yok ve mühendis, sosyolog, psikolog yetiştiriyor ve onun yetiştirdiği elektrik mühendisleri örneğin bir mesleğe girdiklerinde çok daha çabuk tak diye o zanaatı icra etmeye başlayabiliyorlar. O üniversitenin amacı %90 mezunlarının derhal işe giren ve doktora ve master yapmayan, bu zanaatları icra eden kişileri yetiştirmek. Bunlara mühendis deniyor ya da başka bir şey deniyor. Ama üniversitenin görevi o toplumda mezunlarının %90'nın master veya doktora yaptığı aynı sahada değil değişik sahalarda ve dolayısıyla master ve doktora sırasında uzmanlaşabildiği ve icra etmek için girdikleri endüstride de başka bir amaçla çalıştıkları bir toplumdan bahsediyoruz. Her ikisi de saygın üniversite, her ikisinin de çok önemli rolü var toplumda, her ikisinin de mezunları son derece başarılı meslekler edinebiliyorlar. Çok iyi para kazanabiliyorlar ama amaç değişik. Bizim Türkiye'de ben diyorum ki 160 tane üniversite varsa hepsinin de illa yüksek lisans programlarının, doktora programlarının üst düzeyde olması şart değildir. Bazıları da dört senelik eğitimi en iyi şekilde vermeye odaklanabilirler. Üniversite dediğimiz zaman çok geniş tarifi olan bir şeyden bahsediyoruz. Dolayısıyla bunu bir kere görmemiz lazım. Görmediğimiz zaman kaynakları çok farklı olan, başlangıç noktaları çok farklı olan üniversiteleri bir yükseköğretim kurumuyla idare etmek zorunda kalıyor Sayın YÖK Başkanımız ve üyeler. Ve bunların aralarındaki amaç birliği de kavramsal olarak karışmış oluyor. Hâlbuki bugün İstanbul Teknik Üniversitesi var. 150 seneden fazla var olan üniversite ve yeni kurulmuş olan farklı üniversiteler birbirlerini tetikleyecek bir konumda olmaları lazım. Bunların birbirlerine karşı ölçülecek değil de birbirlerini tetikleyecek konumda olmaları lazım. Şimdi vakıf üniversitelerinden bahsedildi mesela. Tabii yurt dışında hakikaten bazı ülkelerde hiç yok; demek ki hiç olamazsa da olabiliyor. Ama bazı ülkelerde de çok var. Hatta bazı ülkelerde, örneğin Amerika'da öğrencilerin %20 veya %30'u vakıf üniversitelerinde okutuluyor. Türkiye'de bu rakam sanırım, yanlışım varsa düzeltsinler, %4-5 ve hiçbir zaman da âcizane yorumum bu %10'u geçemez. Vakıf üniversiteleri devletin büyük gücüyle çok sayıda öğrencileri istihdam ettiği bir ortamda hiçbir zaman hacim olarak çok büyük sayıda öğrencileri bünyesinde bulunduramaz. Ama vakıf üniversiteleri ne yapabilirler? Aynı yurt dışında olduğu gibi vakıf üniversiteleri mükemmel bir üniversitenin ne olduğunu, bunu kurarak ve yaşatarak gösterebilirler. Bunu kurarak yaşatarak gösterdiğimiz zaman o zaman bütün diğer üniversiteler bir örnek olarak görüneceklerdir vakıf üniversitelerine. Ve bu örnek doğrultusunda en ufak bir kıpırdama olsa bile bu Türkiye'nin akademik yelpazesinde kalkınma olacaktır. Dolayısıyla vakıf üniversitelerinin rolü tetiklemektir diye düşünüyorum. Çünkü zaten sayılarımız öğrenci açısından çok az.

Şimdi yine bu yurt dışındaki üniversitelerle bizim aramızdaki karşılaştırmalardan bahsedersek. Yaratıcılığı öldürmemenin çok önemli olduğundan bahsettim. Bu bence birinci derecede önemli çünkü bir insan beyninin dinamik dağılımı son derece geniştir. Ve bir toplumun, bir üniversitenin herhangi bir ülkenin en önemli kaynağı da zaten bu insan kaynaklarıdır. Ve bu insan kaynakları arasındaki farklılıkların önemli bir avantaj olduğunu değerlendirmemiz lazım. Ve amacımızın bu farklılıklara rağmen her bireyimizi, bu kendi içerilerindeki heves ve heyecanı toplum faydasına en iyi şekilde kanalize edebilecek toplum yaratmamız lazım. Sanatkâr olacak olana sanatkâr olmasını sağlamak lazım. Mühendisliği yatkın olanın mühendis olmasını sağlamamız lazım. Aksi takdirde herkes mühendis olmaya çalışıyor ve zaman kaybediyoruz diye düşünüyorum. Bu konuda da serbestlik öne çıkıyor: Şimdi benim inancıma göre ne zaman ve nerede, nasıl olursa olsun YÖK'ün üniversiteye koyduğu kurallar olsun, bir üniversite rektörün dekanlarına koyduğu kurallar olsun, dekanların öğretim üyelerine koyduğu kurallar olsun. Ne zaman bir yönetici veya üst düzey yönetici yol gösterirse, kural koyarsa, ne kadar bu yoldan yürü, böyle yap, böyle yapma derse, bunu her dediğimizde biz yaratıcılığı törpülüyoruz diyorum. Herkesi her yerde serbest bırakmak için bir içgüdü içersinde olmamız lazım diye düşünüyorum. İnsan en güzel ve en çok şeyi, en serbestken üretendir. Demek ki ben üniversitemde bunu yapmaya çalışıyorum. Ben diyorum ki ben benim öğretim üyelerimi alırken en yüksek kriterlerle alıyorum. İlan veriyorum onlarca kişi hatta bazen 100'den fazla başvuruyor. Ben kısa listemi oluşturuyorum. Kısa listemle mülakatımı yapıyorum. Bu çıtamı geçmişlerse alıyorum. Geçmemişlerse almıyorum.

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Ümran Hocam sözlerinizi bir iki dakika içinde tamamlarsanız…

Prof. Dr. Ümran İnan:

"Tamam." Bir kere aldıktan sonra da önünden çekilip mümkün olduğu kadar serbest şekilde ilerlemesini sağlıyoruz. Şimdi aynı bağlamda "bir-iki dakika içinde bitiriyorum", bu köstek olmak yerine destek olmaktan biraz önce bahsettim, aynı şekilde denetim çok önemli bir şey ama güven de çok önemli bir şey; insanlar zaten en iyi şeyleri üretmek için motive olmuş vaziyetteler diye düşünüyorum. Ve dolayısıyla denetlerken programlarımızı, üniversitelerimizi çıktılarına göre denetleyelim diyorum. Örneğin kaç tane yayın yaptı, kaç tane yayınına atıf aldı, mezunları nerede bu gibi çıktılarla değerlendirebilirsek o zaman daha bir sağlıklı eğitim sistemine doğru gidebiliriz diye düşünüyorum. Teşekkür ederim.

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Hocam, biz de teşekkür ederiz, sağolun. Evet, şimdi üçüncü panelistimiz Hakan Orer Hocamız Hacettepe Üniversitesi'nden. Hocam ben aynı sorunun üzerinde ikamet ediyorum. Nedir dünya çapında üniversite, hangi nitelikler bir üniversiteyi dünya çapında yapar? Ve dünya çapındaki üniversiteler hangi üniversitelerdir? Kaçtır adedi? Ve bir üniversitenin dünya çapında üniversite olma yeteneğini belirleyebileceğimiz göstergeler olabilir mi? Baksak, eğer şu üniversiteler dünya çapında olma karakteristiğine sahiptir diyebileceğimiz parametreler var mıdır? Varsa bunlar nedir? Bu dünya çapındaki üniversite ekseninden fazla uzaklaşmadan konuşmanızın daha çok yararlı olacağını düşünüyorum. Buyurun Hocam.

Prof. Dr. Hakan S. Orer:

Çok teşekkür ediyorum. Sayın YÖK Başkanı, değerli YÖK Üyeleri ve meslektaşlarım, akademisyen arkadaşlarım hepinizi saygıyla selamlıyorum. Panel başkanımızın verdiği direktif doğrultusunda konuyu irdelemeye çalışacağım. Bir kere bunu hangi bağlamda incelediğimizin de önemi var. Türkiye hakikaten dinamik ve yükselen bir pazar. G20 üyesi stratejik hedeflerimiz var. 2023'te ilk 10 ekonomi arasına girmeye çalışıyoruz. Şu anda 16. sıradayız. Aslında oralardaki hedeflerimize baktığımızda imalat ağırlıklı bir ekonomiden inovasyon ağırlıklı bir ekonomiye geçme durumundayız; bizim esas önemli önceliklerimizden bir tanesi bu. Bunu yapabilmek için tabi ki iş gücünün şu anda yetiştiriliş biçimini ciddi bir şekilde ele almamız gerekiyor. Şu anda kırsal kesimden kente ciddi göç olan bir ülkede yaşıyoruz. Dolayısıyla niteliksiz işgücünün ciddi bir şekilde şehirlere doğru akması söz konusu; bunu bizim eritmemiz lazım. O yüzden bir önceki panelde de yaşam boyu eğitim dediğimiz zaman bu insanların hayat boyu bir takım şeylere dönüştürmesi, bir takım konuları yeniden öğrenmesi gerekiyor. Bu bizim için yükseköğretimde yük oluşturan bir konu. Nispeten genç bir nüfusumuz var; 28 yaşında medyan bir yaş olarak ve üniversiteleşme oranı açık öğretimle birlikte bakıldığında %39'lara ama o kriterlere bakıldığında ve halen kriterlerin oldukça altında olan örgün eğitimde %25'lerde bulunuyor. Bu şu anda yükselme eğiliminde olan bir rakam ama o eğilimi de daha henüz dünya ortalamalarına çıkarabilmiş değiliz. Türkiye bilimsel yayın sayısını en fazla arttıran ülkelerden bir tanesi; 1986'larda 44. sıralardayken son yıllarda yükselerek 18. sıraya kadar geldi. Gerçekten artış gösteren bir yayın sayısı olmasına rağmen bir de ayrıca baktığımızda bu yayın sayısının artış hızında da ciddi artışlar sağladığımızı görüyoruz. Fakat tarihsel olarak bakıldığında bunun muhtelif kırılma noktaları var. Bir tanesi 1981'de, o civarlarda YÖK'ün kurulması, bununla ile birlikte yayın sayısında ciddi bir artış oluyor. Daha sonra 90'larda yükseltme kriterlerinin gelmesi aynı şekilde ciddi artış yaratmış durumda; artışta artış hızından bahsediyorum. Ve daha sonra da yükseltme kriterlerini değiştirilmesi ile yeniden bir artış elde edilmiş durumda. Yani sonuçta bizim ülkemizde yayın sayısındaki artışın bilimsel üretimimizde aslında üniversitede akademik yükseltmelerle de ciddi bir şekilde bağlantısı olduğunu iddia etmek mümkün. Dünya çapındaki üniversiteler deyince şimdi bu bağlam üzerinden bunların nasıl değerlendirildiğine ve sıralamayla ilgili olarak önemli konuşmalara da şahit olduk. Ben burada üç tane sıralamadan size kısaca bahsedeceğim. Times gazetesi tarafından yapılan yükseköğretim sıralamaları dünyadaki ilk dört üniversiteyi kapsıyor. Amerika'da yapılan en iyi okullar sıralamaları, en iyi üniversite sıralamaları ve Çankaya Üniversitesi tarafından yapılan sıralamayı hepimiz biliyoruz. Şimdi bu sıralamalara baktığımız zaman, bunlarla ilgili olarak ayrıntıya girmeyi hiç düşünmüyorum ama gördüğümüz şey şu, biraz önce benden önceki konuşmacıların da çok net olarak bahsettiği gibi öncelikle üniversitedeki bir kere ortamın değerlendirilmesi önemli ama parametrenin çok büyük bölümü, hepsinde de dikkatinizi çekerek vakıflar, atıf sayıları araştırma potansiyeli ile ilgili ölçümler ön planda yer alıyor. Şimdi sonuç olarak buradan gördüğümüz şey şu, biz dünya çapındaki üniversite dediğimiz zaman bu üniversitelerin esas kalitesinin bilim üretme niteliği ile ilgili bir

kalite olduğunu anlıyoruz. Ortak özellik araştırma ile ilgili parametrenin ön planda olması. Neden peki bu böyle oluyor? Asıl bunu düşünmemiz lazım. Çünkü aslında araştırma eşittir bilgi demek. Ve bilgi de normalde üniversitenin hani ne işe yaradığı henüz belli olmayan bilgilerdir, ki buna en temel araştırmalar, en uçuk kaçık araştırmalar da dâhil. Araştırmalarda elde edilen bilgi kırıntılarından söz ediyorum. Bunların uzun vadede, belki de uzun yıllar alarak üniversiteden daha çok sonra sanayi, en son da ürüne gitmesine ilişkin inancın olması gerekir. Yani bu inancımız olmazsa zaten bu bilgileri üretmemizin bir anlamı yok. Ama bizde belki bu böyle olmuyor. Bizdeki üniversiteler genellikle profesör yetiştirme yerleri gibi görülebiliyor. Yani üniversitenin bilginin sınırlarını geliştirildiği bir yer olduğunu ve yeni bir bilgi üretecekleri yer olduğunu iyice kavramamız gereklidir.

İsviçre Hükümeti için hazırlanmış bir rapordan alınan verilere göre, refah seviyesi en yüksek olan, İsviçre, İsveç gibi ülkelerde gerçekten alınan atıflarla elde edilen refah arasında bir ilişki var. Yani, orada elde edilen her bilgi o ülkede yaşayan insanların refahına bir katkı da yapıyor. Şimdi bizim için paradigmayı değiştirecek en önemli algının bu olması lazım. Eğer biz, üniversitede bilgi üretiyorsak bu bilginin bir şekilde bizim hayatımıza ve refahımıza bir katkı yapması lazım. Bunu yapamayan bir üniversite, üniversite görevini bence yerine getiremiyor demektir. Türkiye şu anda yüksek sayıda yayın yapan ülkeler kulübüne girmiş durumda. Ve bu ülkeler içinde bizim giderek etkimizi artırmamız gerek. Bu gerekliliği ne olursa olsun sağlamak durumundayız. Bizim üzerinde kafa yormamız gereken esas konulardan biri bu. Ama Hindistan gibi, Çin gibi şu anda atılım yapmakta olan çok önemli ülkeler de etkiyi artırmakta çok başarılı olamıyorlar. Yani bu iş düşündüğümüzden daha zor olabilir. Dolayısıyla dünya çapındaki üniversitelere dönüşme sadece Türkiye'nin bir sorunu değildir. Mesela Çin'in de Hindistan'ın da üzerinde çok önemli bir şekilde durduğu bir konu. Şimdi normalde biz Bologna süreci ile yeterlilikler sürecini yaşayan bir ülke olarak aslında bir takım avantajlara sahibiz. Özellikle Çin ve Hindistan'la karşılaştırdığımız zaman. Ama onlar da kendi Bologna'larını kendileri yapıyorlar. Yani hani nasıl bizim Kopenhag kriterleri olmazsa Ankara kriterlerimiz vardı. Burada da onların Bologna'ları yoksa kendileri, mesela Şangay kriterleri gibi bir kriter çıkarıp bunu uygulamaya çalışıyorlar. Çünkü kimsenin dünya çapında rekabette geri kalmak gibi bir şansı yok.

Lisans eğitimine baktığımız zaman, Bologna öğrenciyi bir meslek sahibi yapmayı öngörüyor. Yüksek lisansta bilimsel araştırma ortamına sokmayı öngörüyor. Doktorada ise bilimsel araştırma yaptırtmayı öngörüyor. Dolayısıyla araştırma ile doktora eğitimini bağlamak lazım. Yani nasıl refahla bilgi arasında bir ilişki varsa üniversitede araştırma ve doktorayla da benzer bir ilişki kurmamız gerekiyor. Şimdi Türkiye'deki temel sorunlardan biri, maalesef o kadar önemli bir yükseköğretim ülkesi olmamıza rağmen uzun dönemler içinde mezun olan kişiler arasında doktoralıların oranını arttırmayı çok fazla başaramamamız. Yüksek lisans mezunlarımızda ciddi bir artış var, ama doktorada mezun sayıları aşağı yukarı aynı seviyelerde seyrediyor. Uzun, yani son 10 yılın ÖSYM rakamlarına bakacak olursak, yüksek lisans mezunlarının sayısında bir zıplama var; bu zıplamalar genellikle af dönemleri ile korelasyon gösteren zıplamalar. Fakat aslında afların yüksek lisansa olan etkisi doktoraya olan etkisinden çok daha fazla gibi görünüyor benim gözümde. Şimdi baktığım zaman zaten doktoralı mezunlar yükseköğretimden mezunların %10'undan daha az gibi bir rakam ve bitirebilme oranı da çok düşük. 2000 yılında yükseköğretime ilk defa kayıt yaptıran ve aynı yıl mezun olan öğrenci sayılarına bakıldığında, lisans programlarında mezun/kayıt olan oranı yaklaşık %60 civarında. Yüksek lisansta bu oran %49, doktorada ise %39'a düşüyor. Burada tek yüksek olan tıpta uzmanlık. Niye? Çünkü tıpta uzmanlığın mesleki bir getirisi var. Bir artı değeri var. O artı değerin olması işi değiştiriyor. Bizim doktoralı mezun sayısını artıramamamızın belki de en temel sebeplerinden biri doktoralılara yeterince artı değer kazandıramamış olmamızdır. Yani mesleki beklenti olarak belki de öğretim üyeliği dışında bir beklentinin olmamasıdır. Grafiğe göre sağlık bilimlerinde doktoralıların sayısı belli bir yerde bir platoya geliyor. Oysa tıpta uzmanlık sayılarında bayağı kararlı bir artış söz konusu.

Dünyadaki iyi üniversitelere dönecek olursak, sıralama listelerinde ilk 20 üniversite aşağı yukarı her listede aynı çıkıyor. Hangi parametreyi kullanırsa kullansınlar, Harvard ya birinci ya ikinci oluyor o listelerde. Ama Harvard'a ve diğer ilk 20'ye giren üniversitelerin öğrenci sayılarına baktığımız zaman gerçekten lisans ve lisansüstü öğrencilerin birbirlerine oranı çok karakteristik olarak lisansüstü eğitimin daha ön planda olduğunu gösteren nitelikte. Şimdi Türkiye'den de son yıllarda çok büyük bir başarıyla Times listesine Ankara'dan Bilkent ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi girdi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin de rakamlarının çok iyi bir seviyede olduğunu görüyoruz. Bu tek bir parametre değil tabii ki, yani sadece buna bakarak karar veremeyiz, ama bu durum "dünya kalitesinde", "dünya çapında" bir üniversite olmanın da önemli kriterlerinden biri olarak karşımıza çıkıyor. O zaman şöyle bir ilişki dizisi kurabiliriz. Düşük etki problemimiz var, bunun bir kere önemli sebeplerinden biri üniversitelerin kendisi; çünkü Türkiye adresli yayınların %80'inden fazlası üniversitelerden kaynaklanıyor. Bilimsel araştırma kalitesi dünya ortalamasının altında, bu bütün uluslararası kriterlerle ölçümler yapıldığı zaman karşımı-

za çıkıyor. Ve bilimsel araştırmayla doktora eğitimi arasında direk bir ilişki yok. Yani bizim ortaya çıkarttığımız ürüne bir bakmamız lazım. Güzel kırmızı bir elma oluşturup oluşturmadığımızı görmemiz lazım.

İyi üniversite yönetimi dediğimiz zaman bunu klasik olarak özerklik, etkinlik, şeffaflık ve belirlenebilirlik üzerine kurmak mümkün. Burada da stratejik yönetim önemli. 5018 Sayılı Kanun yürürlüğe girdiğinden beri Türkiye'de mali sistemimiz stratejik plan ve performans bütçesi ile yönetiliyor ama bunun üniversiteler tarafından hakkıyla yerine getirildiğini söylemek mümkün değil. Aynı şekilde kalite güvencesi de hem bizler (yani üniversiteler) hem de Bologna süreci bir bakımından ülke olarak taahhüt ettiğimiz konulardan birisi. Bu konulara önümüzdeki yıllarda biraz daha fazla eğilmemiz gerekecek. Türk yükseköğretim alanlarına baktığımızda doktoralı öğrencilerin sayısı gerçekten çok çok küçük yani aşağı yukarı 42,000 öğrenci; tüm yükseköğretim öğrenci kitlesi içinde baktığımızda çok az görülüyor. Bir başka unsur, dünyanın en iyi üniversitelerini sıraladığımız zaman çoğunun İngiltere ya da Amerika Birleşik Devletleri'nden olduğunu görüyoruz. Bunların dışında, o listelere sadece belli ölçülerde, bazen Japonya'dan bir iki, İsviçre'den bir adet gibi az sayıda üniversite giriyor. Amerika'daki o üniversitelerin dağılımına da baktığımız zaman, coğrafi olarak da ciddi bir yoğunlaşma var. Yani bu üniversiteler Amerika'nın doğu kıyısıyla batı kıyısında, California Eyaleti ile New England denilen bölgede yerleşmiş durumda. İngiltere'ye de baktığınız zaman Londra, Oxford, Cambridge üçgeni içinde bu işler dönüyor. Türkiye'ye baktığımız zamansa, ben, üç büyük şehirdeki doktora programlarının daha güçlü olması gerektiği sonucuna varıyorum. Şimdi Ankara, Türkiye'de açık ara bilimsel üretimde önde olan bir il. Yani yayınların yaklaşık %40'ı Ankara'dan çıkıyor. İstanbul onu takip ediyor. Arada %10-15'lik bir fark var. Onu da Ankara-İstanbul arasındaki fark kadar fark ile İzmir takip ediyor. Ben bu bağlamda, üniversitelerin kurulduğu illerimizden, kaynaklanan yayınları %1'den fazla ise dikkate alacak şekilde bir renk skalası ile gösteren bir harita yaptım. Türkiye'deki payı %1'in üzerinde olan illerdeki üniversitelerin kuruluş yıllarını da üzerlerine yazdım. Türkiye'de aşağı yukarı 1950'lerde, 60'larda kurulan üniversiteler yavaş yavaş olgunlaşıyorlar ve yavaş yavaş yayın sayılarını arttırıyorlar. İzmir'den sonra gelen zaten Erzurum Atatürk Üniversitesi, onun da kuruluş yılı 1957. Aslında, iyi üniversite olmanın biraz sindirmeyle, bir kültür oluşturmayla çok ilgisi var. Yani ben dün bir üniversiteyi kurdum, bugün onu dünyanın en iyi üniversitesi yapacağım fikri de belki çok doğru değildir. Hacettepe Üniversitesi olarak biz bayağı uzun zamandır bu konularla uğraşıyoruz. Gelebildiğimiz yer aşağı yukarı belli. Aynı şekilde baktığınızda ülkedeki nüfus dağılımı açısından da batı bölgelerinde bu üç ilin oluşturduğu üçgen içinde ciddi bir yoğunluk var. Yine aynı şekilde bizim dış bağlantılarımızı gösteren ihracat sayılarımızda da bu illerin ciddi bir ağırlığı var. Şimdi önemli olan bir araştırma ortamının kurulmasıdır. Araştırma ortamı gelişmemiş yüksek, lisansüstü eğitim algısı zayıf, akademik kültürü eksik ve yetenek cezbedemeyen bir sosyal ortam varsa, ki bu sosyal ortam sadece üniversite değildir, orada iyi bir üniversite olmaması normal karşılanmalıdır. Yani bir kişinin gidip Ankara'da, İstanbul'da, İzmir'de oturma isteğinin de olmasını sağlamamız lazım, çünkü bu çok önemli; iyi insanları biz alıp götürmezsek asla iyi üniversiteler kuramayız. Bu konuda İstanbul çok şanslı bir konumunda. Herkes İstanbul'da yaşamak istiyor gibi. Bunları yapamadığımız takdirde ders ve teorik ağırlıklı eğitim dolayısıyla bir içine kapanma söz konusu oluyor. Bilgi üretimi az, bilgisi zayıf olan bir üniversite oluyoruz. Üniversiteler içine kapalı, üniversite içinde bölümler içine kapalı, bölüm içinde ana bilim dalları içine kapalı, hoca içine kapalı. Hoca öğrencisinin başka kişilerle bilimsel ilişki kurmasına tahammül edemiyor. Çünkü kendi açığının ortaya çıkmasını pek istemiyor ve dolayısıyla mezunlarla da zayıf ilişki oluşmuş oluyor. Biz mezun olsun gitsin, ben bundan kurtulayım derdindeyiz. Çünkü adam ne yapacak? Belki işsiz kalacak, onu fazla düşündüğümüz yok.

Aslında bu bizim üniversite olarak, üniversite hocaları olarak çok önemli bir görevimizdir. Dolayısıyla bizim esas sorunumuz lisansüstü gibi görünüyor benim gözümde. Program sayılarımız çok fazla. Mesela sağlık bilimlerine baktığım zaman sadece 1600'den fazla lisansüstü program var. Her birinden yılda bir iki mezun bile veremiyoruz maalesef. Doktora tezi bir cins uzmanlık olarak algılanıyor ve araştırma yapılmayan yerde doktora yapılıyor. Bu da tez kalitesinin düşmesine sebep oluyor. Coğrafi yayılımın da lojistik sınırları zorlamasıyla üniversitelerde ciddi bir kritik kütle oluşturma problemi ortaya çıkıyor. Kariyer yollarına baktığımız zaman da doktora eğitiminden sadece öğretim üyesi yetişiyor; sanayi ve diğer alanlarda doktoralı iş gücüne olan ihtiyaç çok düşük. Niye? Çünkü Türkiye hala daha bir imalat ekonomisi ve inovasyona dayalı olmadığı için doktora gibi problem çözme yetenekleri yüksek olan insanları yetiştirmekte ve istihdam etmekte problemi var. Doktora eğitimi adına bir öğretim sistemi kurmamamız lazım. Biz maalesef biraz öğretmen okulu gibi olduk. Doktoralı mezun istihdamının ve sanayinin inovasyon talebinin artacağı bir ortam yaratmamız gerekiyor ki, bu üniversiteleri aşan, Türkiye'nin devlet çapında üzerinde kafa yorması gereken konulardan bir tanesi. Şimdi sonuçta benim aslında görebildiğim üç tane eksen var. Bir tanesi alan fragmantasyonu diye nitelendirebileceğim bir eksen ve burada fragmantasyonun artması eğitim kalitesini düşürüyor. İkincisi tez kalitesi ile olan parametre: Araştırma yapılmayan yerlerde tezler genel-

likle teorik ağırlıklı ya da küçük bilgi kırıntıları şeklinde oluyor. Bunların da gerçek bir doktora tezi olması ihtimali o kadar yüksek değil. Coğrafi dağılım da üçüncü bir "dilüsyonel" (sulandırıcı) faktör. Bu üç sulandırıcı faktörü ne kadar azaltabilirsek üniversite kalitemizi o kadar arttırabileceğimizi düşünüyorum. Ama bunların yanı sıra istihdam talebi oluşturabilecek başka önlemlerin de mutlaka alınması gerekli. Bunlar da doğal olarak başta dile getirdiğim ekonominin dönüşümü ile doğrudan ilişki gösteren konular.

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Hakan Hocam süreniz doldu, bitirseniz memnun olurum.

Prof. Dr. Hakan S. Orer:

Bu etkenler üniversite kalitesinin etkilediğini düşünüyorum. Dinlediğiniz için çok teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Evet, şimdi sonuncu panelistimiz Abdullah Atalar, Bilkent Üniversitesi Rektörü. Sayın Hocam aynı soruyu size yöneltiyorum. Hocalarımız diyorlar ki, yaratıcılık önemlidir, bilim üretmek önemlidir. Ancak dünya çapında üniversite olmak için ne kadar yaratıcı olmak, hangi ölçütte veya ne kadar bilim üretmek gerekiyor? Diyelim az sayıda yayın olup fakat öğretim üyesi başına çok fazla yayın düşüyorsa, onlarda da bir ölçü var mı? Jamil Salmi, çizdiği resimde üç grup faktörden bahsediyor. Yetenek yoğunlaşması diyor. Zengin kaynak olmalı diyor. Bir de çok iyi bir yönetim olmalı diyor. Bu üçünün kesişim noktasında dünya çapında üniversite oluşur diyor. Parametreler bunlar ama hangi ölçüler olacak? Herhalde hiç yaratıcı olmayan, hiç bilim üretmeyen üniversite yoktur. Az çok bir şeyler yapılıyor, yayın yapılıyor. Orada öğretim üyeleri varsa, akademisyenler varsa, o unvanları almışlarsa bu ölçülere bakılıyor. Bunların ölçüleri buralarda. Biraz buraya odaklanmanızı bekleyerek size sözü bırakıyorum. Buyurun Hocam.

Prof. Dr. Abdullah Atalar:

Bu sunumumda araştırma üniversitelerin temel özelliklerinden bahsedeceğim. Dünyada 200 kadar araştırma üniversitesi olduğu düşünülüyor. Değişik bibliyometrik istatistiklere bakıldığında bu 200 üniversitenin başarı ölçütü rakamları birbirine oldukça yakın, ama 200'ün üstüne çıkınca bu rakamlar hızla düşüyor. Bunların yaklaşık 125 tanesi Amerika Birleşik Devletleri'nde. Etkin araştırma dediğimiz araştırmaların da çoğu bu üniversitelerde yapılıyor. Şimdi bu üniversiteleri özellikleri itibari ile anlatmaya çalışacağım.

Bir kere seçkin öğretim üyeleri var. Yıldız araştırmacı öğretim üyeleri var. Hocaların ders yükleri düşük. Çok sayıda yüksek lisans, doktora öğrencileri var. Ve yeterli parasal kaynakları var. Çok zengin bir kütüphaneleri var. Geniş fiziksel olanakları var. Ve doğru politikaları var. Şimdi bu faktörlerin üzerinden tek tek gitmeye çalışacağım. Seçkin öğretim üyesinden neyi kastediyoruz: Doktoralarını çok seçkin üniversitelerde, çok önemli çalışmalar yaparak bitirmişler ve bunların hemen hepsinin doktora öğrencileri var. Saygın dergilerde düzenli olarak yayın yapıyorlar. Bir de bu ilk araştırmacı dediğimiz üniversitelerde hemen hemen her bölümde yıldız araştırmacı öğretim üyeleri var. Yani Fenerbahçe'nin Alex'i gibi. Ben Galatasaraylıyım ama Alex'i takdir ediyorum. Fenerbahçe'yi taşıyor. Bu yıldız araştırıcılar belki bilimsel akademilerin üyeleri, Nobel ve benzeri büyük ödülleri kazanmış kişiler. Çok ama çok sayıda doktora öğrencileri var. Doktora öğrencileri sayısı 30-40 olabilir. Tabi i 30-40 öğrenci ile her hafta görüşemediği için belki de 7-8 tane postdocları var. Öğrencilerini bir hiyerarşi içinde "postdoc"larının yardımı ile yönetiyor. Koca bir grup. Bulundukları bölümlerinin araştırma çıktısının çok önemli bir kısmını da bunlar yapıyor. Ve milyonlarca dolarlık dış destekli projelere sahipler bu yıldızlar.

Ders yüküne dönersek, çok önde gelen üniversitelerde hocalar yılda ya bir ders ya iki ders veriyor. O da haftada üç saat, bir yarıyılda tek ders veriyor belki diğer yarıyıl hiç ders vermiyor. Bu yıldız araştırıcı hocaların da ders verdiğini biliyoruz. Üstelik belki de birinci sınıflara ders veriyor. Yani birinci sınıflara giriş fizik dersini veren yıldız Nobelli hocaların olduğunu biliyoruz. Fakat hocalar eğer araştırma yapmazlarsa ders yükleri de arttırılıyor. Çok seçkin lisansüstü öğrencileri var. Dünyanın bir kere dört bir yanından gelmiş bu seçkin öğrenciler. Sadece üniversitenin bulunduğu bölgeden değil. Dünyanın dört bir yanından gelmişler. Bu lisansüstü ve doktora öğrencilerinin çoğu üniversite kaynaklarından veya dış destekli projelerden burs alıyor. Bu üniversitelerin çok büyük parasal kaynakları var. Buna İngilizcesi ile "endowment" deniyor, ben vakfiye diye tercüme ettim. Milyarlarca dolarlık vakfiyeleri var. Bu vakfiyelerin faiz geliri ile veya diğer gelirleriyle üniversitenin bütçesine önemli katkılarda bulunuyor. Devletten aldıkları araştırma fonları var. Bu üniversitelerin öğrencilerden aldığı ücretin yanında, dev-

letten gelen araştırma fonları ve araştırma fonlarının, İngilizcesi "overhead" denilen bazen %50'ye varan kısmı üniversitenin gelirlerini oluşturuyor. Örneğin, bizde TÜBİTAK projeleri %10 üniversite payı veriyor. Çok zengin kütüphaneleri var. Şu günlerde sayısal doküman miktarı çok daha önemli hale geldi. İçinde milyonlarca doküman içeren çok zengin kütüphaneleri var. Güzel kampüsleri olabiliyor. Çok güzel mimariye sahip olabiliyor. En son teknolojiye sahip binalar veya salonlar olabiliyor. Spor olanakları, modern yurtlar, zengin sosyal mekânları bulunuyor. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Cornell Üniversitesi'ne bakarsak, bu üniversite ilk 200'deki üniversitelerden bir tanesi. 20,000 öğrencisi var. 30,000 nüfuslu Ithaca'da. Ithaca en yakın büyük şehre 1.5 saat uzakta. New York'a 5 saat uzak mesafede. Yani araştırma üniversitesinin illa büyük bir şehirde olması gerekmiyor.

En önemli konulardan bir tanesi de üniversitenin yürüttüğü politikalar, şimdi biraz da bu politikalardan bahsedeceğim. Öğretim üyelerini işe alma yöntemi, öğretim üyelerini değerlendirme sistemi, terfi tayin komitesi, dış destekli projelere özendirme sistemleri, akademik yöneticilerin atanması, yayın dili, patent politikası gibi şeylerden bahsedeceğim. İşe alma politikası yönteminden bahsedeyim. Konunun en saygın dergilerinde iş ilanı veriliyor. Aile içi evlilik olmasın diye kendi doktora mezunlarını çoğu zaman aday bile kabul etmiyor. O ülkenin vatandaşı olup olmadığına hiç bakılmıyor. Bölüm komitesi, yüzlerce başvuru arasından bir kısa liste yapıyor. Kısa listeye girenler üniversiteye davet edilerek bir seminer verilmesi isteniyor. İlgili hocalar, adaylar ile birer saatlik mülakat yapıyor. Daha sonra bölüm bir adayı seçiyor ve dekana bildiriyor. Dekan da uygun bulursa iş teklifinde bulunuyor. İş teklifinde, maaş adayın konusuna ve rekabet durumuna göre belirleniyor. Yani bir listeye bakarak değil de, rekabet ve pazar şartlarına göre maaş belirleniyor. İcabında bir yardımcı doçente aynı bölümdeki profesörden daha fazla maaş teklif edilebiliyor. Konular arasında beş misline varan maaş farklılıkları olabiliyor. Yani, değişik alanların maaşları arasında büyük skala farklılıkları olabiliyor. Yıllık ders yükü ve diğer yükümlülükler bu iş teklifinde bildiriliyor. "Tenure" hayat boyu, emekli olana kadar iş garantisi anlamına geliyor. Genç hocalara "tenure" alabilmeleri için onlardan neler beklendiği ve değerlendirmenin ne zaman yapılacağı belirtiliyor. Dört ila altı yıl sonra bu değerlendirmeye alınıyor. Bu değerlendirmenin sonucunda ya "tenure" almasına karar veriliyor, ya sözleşme iki yıl uzatılıp karar erteleniyor ya da kontratı uzatılmıyor. En tepedeki üniversitelere bakarsak, bu kontrat uzatılmama durumunun oldukça sık olduğunu ve "tenure" verilmesinin nadir olduğunu görüyoruz. Terfi Tayin Komitesi dediğimiz komite üniversitenin veya fakültenin en kritik komitesidir. Bu "tenure" kararını veren komitedir. Bu komite ileri gelen ve tecrübeli hocalardan oluşuyor. Adaya yakın kişiler bu komiteye kesinlikle sokulmuyor. Aday için hazırlanan dosyayı bu komite inceleyerek üç karardan birini veriyor. Hazırlanan bu dosyada, adayın özgeçmişi, yayınları, referans mektupları, eğitim performansı, öğrencilerin değerlendirmeleri, verdiği dersler için ürettiği materyal, dış destekli fon alma performansı, bölüm komitesinin raporu ve bölüm başkanının raporu bulunuyor. Bölüm başkanı ve bölüm komitesi adaya yakın kişiler oldukları için genellikle onlar olumlu rapor verirler. Onun için onların raporlarına pek fazla değer verilmez. Komite kararını en çok etkileyen dokümanlar, adaya yakın olmayan kişilerden gelen gizli referans mektuplarıdır. Bu mektupların sayısı 10'dan fazla, 20'ye yakın olabilir. Bu mektuplarda ne yazdığına değil de, neyin yazılmadığına bakılıyor. Çünkü hemen bütün mektuplar "evet, tavsiye ediyorum" diye bitiyor. Mektubun içinde eğer "sakın bu hocayı kaçırmayın hemen "tenure" verin, bu müthiş adam, başkaları sizden kapar" gibi cümleler yok da, "evet iyidir, siz üniversitenizde hoca olabilir" diye bitiyorsa bu negatif bir mektuptur anlamına gelir. "Bu adayla meslek hayatının sonuna kadar aynı üniversitede çalışmaya razı mıyım, değil miyim?" Komite üyeleri kararı verirken bu sorunun cevabını düşünüyor. "Tenure" alan hocaların rehavete kapılmalarını önlemek için sistemleri var. Araştırma performansları, eğitim performansları, dış destekli proje performansları her yıl veya iki yılda bir değerlendiriliyor. Bunun sonucunda da yıllık maaş artışları belirleniyor. Her birinin yıllık maaş artışı farklı olabilir, performansına göre. Ders yüklerinde ayarlama yapılabilir. Dediğim gibi araştırma yapmayan fakat "tenure" almış bir hocanın ders yükü pekâlâ arttırılabiliyor. Dış destekli projelere özendirme kısmı da çok önemli. Öğretim üyelerinin araştırma kaynaklarını ilk birkaç yıl haricinde kendilerinin bulmaları bekleniyor. Bu şekilde de onlar üzerinde bağımsız bir denetim yapılmış oluyor. Dışardan bir yerden para bulabiliyor mu, araştırmalarına dışardan bir yerden destek bulabiliyor mu diye bakılıyor. Bu da bir başarı ölçütü olarak alınıyor. Yayın dili, ana dili İngilizce olmayan ülkelerde bile İngilizce haline gelmiş durumda. Almanya ve Fransa gibi ülkelerde bile artık yüksek lisans ve doktora programlarında öğretim dili İngilizce olmak durumunda. Fransa'da rektörler ve Yükseköğretim Bakanlığı, yükseköğretim ve doktora dilini İngilizce'ye çevirmeye çalışıyor, ama bazı hocalar direniyor. Bugün yüzlerce yıllık Almanca bilimsel dergiler bile artık yayın dilini İngilizce'ye çevirmiş durumda. Öğretim üyelerinin patent olacak fikirleri üniversitenin ilgili birimlerince değerlendiriliyor. Patent almaya değer mi değmez mi diye değerlendirildikten sonra eğer patent başvurusu yapılırsa masraflar üniversite tarafından karşılanıyor. Patentlerin lisans geliri olursa 1/3'ü öğretim üyelerine veriliyor.

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Abdullah Hocam üç dakika ile toparlarsanız memnun oluruz.

Prof. Dr. Abdullah Atalar:

Türkiye'deki üniversitelere geliyorum. Türkiye'de son yıllarda üniversite sayılarında müthiş bir artış var. Times Higher Education tarafından yapılan uluslararası sıralamada ilk 200'e giren iki üniversitemiz var. QS sıralamasında ilk 400'e giren bir tane, 400 ile 500 arasında dört tane üniversitemiz var. Şanghay sıralamasında da bir üniversitemiz var. Yayın sayılarına bakarsak 30 yılda çok büyük bir performans gösterdik. Fakat değişik alanlarda dünyadaki bilimsel katkısına bakarsak, ziraatın dünya bilimine en çok katkı yaptığımız alan olduğunu görüyoruz. Ardından tıp geliyor. Ardından mühendislik geliyor. Ama A tipi dergilerde yayın sayımız çok az, makale başına atıf sayısı bakımından ise Türkiye ortalaması dünya ortalamasının altındadır. Sadece mühendislik alanı etki faktörü bakımından dünya ortalamasının üstünde. Diğer ülkelerdeki araştırıcılarla işbirliğine bakarsak en çok Amerika ile ortak yayın yapıyoruz. Ama oranlar çok düşük. Karşılaştırma için, örneğin İsviçre'ye bakarsak orada bu oranlar %60 civarında.

Hata yaptığımız konulara gelirsek: Doçentlik atamalarında sadece Üniversiteler Arası Kurul'un belirlediği minimum şartlarla yetiniyoruz. Bütün üniversitelerimiz değil, ama birçok üniversite Üniversiteler Arası Kurul'un belirlediği şartların minimum şart olduğunu unutabiliyor. İdari mahkemelerimiz de kendilerini bu konuda çok yetkili görüyorlar. Maalesef, doçentlik jürilerinin kararlarını genellikle adayların lehine bozuyorlar. Bizim karşı gelmemiz gereken en önemli hususlardan biri bu. Akademik otonomi diyorsak en önemli konu mahkemelerin bu işe karışmaması. Doçentlik jürilerinde gizliliğin olmaması çok önemli sorun. Gizlilik olmadığını bilen profesörler raporlarını ona göre yazıyor. Gizli olsa başka türlü yazar. Yurtdışı referans mektupları hiç istemiyoruz. Hâlbuki dünyada bu böyle yapılmıyor. Bu konuyu en iyi bilen kişilere referans soruluyor. Bunun hiç zor olacağını zannetmiyorum. Çünkü bütün dünya bu sisteme alışık. Türkiye'de profesörlük atamaları nerdeyse otomatik hale gelmiş. İnsanlar süresi dolunca otomatik olarak profesör oluyor. Türk vatandaşı olmayan hocalara yabancı muamelesi yapıyoruz. Eşit haklara sahip değiller. Bütün alanlara eşit maaş ödüyoruz. Değişik araştırma performanslarına sahip hocaların hepsine aynı maaş veriyoruz. Araştırma yapmayan hocaların ders yükü aynı. Araştırmaları İngilizce dışındaki bir dilde yapıldığı zaman atıf almaları mümkün değil. Kimse okuyup anlayamıyor çünkü. Rektörlerin hocaların oyları ile seçilmesi de olacak bir şey değil. Rektörler hocaları zorlaması gereken kişi, ama onların oyları ile seçiliyor. Kendi doktora mezunlarının aynı üniversitede göreve başlaması bu her zaman yaptığımız bir şey. Üniversitelerin araştırma projelerini dış kaynaklara yönlendirmek yerine kendi kaynakları ile destekliyoruz. Yazılan makale sayılarını öne çıkarıyoruz ama makalenin etkilerine, atıflarına bakmıyoruz. Sayılara bakıyoruz, o yüzden de makale sayılarımız çok, ama atıfları ve etkisi az.

Önemli prensiplere bakarsak: Üniversite içinde ve dışında rekabet ortamının sağlanması lazım. Buradaki anahtar kelime rekabet, rekabet, rekabet. Araştırma desteklerinin üniversite içinden değil, dışardan gelmesi lazım, bu çok önemli bir prensip. Üniversite kaynakları ile dağıtılan proje destekleri nispeten daha kolay alındığı için ve hemen herkese de eşit dağıldığı için rekabet şartlarını oluşturmuyor. Oysa uzaktaki bir kurumdan gelen bir proje desteği icabında bir hocaya veriliyor, bir hocaya hiç verilmiyor ve bu durum hocalar arası rekabet şartlarını oluşturuyor. Ama her şey otomatik gelirse saat 16:30'da herkes kapısını kilitleyip gidiyor. Yapılan hataları düzeltebilirsek, Türk Yükseköğretiminin daha hızlı gelişebileceğini ve daha çok araştırma üniversitesine sahip olabileceğini düşünüyorum. Teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Abdullah Hocaya ben de teşekkür ediyorum. Herhalde bir kaç söz etme hakkım vardır diye birkaç şey de ben söyleyeyim. Bir soru ve katkı için süremiz doldu ama biraz daha uzatabiliriz. Hocam, tenure ile ilgili olarak yüz kızartıcı suç olmadıkça iş garantisi dedi. Ben de III. Selim'in kanunnamesini hatırladım ve size pasajını aktarmak isterim. Diyor ki Kanunnamede:

"*"...hocalar Mühendisan-ı Berriye'nin cümle hülefa ve şakirdanına talim-i funun-ı lazime ve tefhim-i elsine-i muktezive eylemek üzere ehl-i ilm ve sahib-i ma'rifet kimselerden tertib oluna ve hangi tarikten olur ise olsun tarikleri kayd olunmayıp cünha-i azimesi veyahut terki veyahut emr-i hak zuhuru vuku bulmadıkça azl ve infisalden vareste olarak te'biden hoca olmaları meşrut kılına..."*"

Yani şart koşula diyor. Şimdi birkaç şeyi hocalar ilim ehli ve marifet sahibi kimselerden tertip olunmalı diyor. Hangi tarikten olursa olsun tarikleri kayıt olunmayıp diyor. Yani ne olursa olsun bir yere bir şey yazmayın diyor.

Cünhai azimesi yani yüz kızartıcı suç işlemedikçe görevlerinden uzaklaştırma, azletme, ayırma gibi hususlardan vareste olarak öyle bir şey olmaksızın ömür boyu hoca olmaları meşhur kılına yani şart koşula diyor. Hocam onu söyleyince onu hatırladım size aktarmış oldum. Şimdi bir de Yücel hocama ben bir soru sormak istiyorum. Acaba devlet üniversitesi rektörü olsaydı rektörlerin çok fazla yetkiye sahip olduğunu düşünür müydü? İkincisi dünyada genel yönetim felsefesinde CEO'lar var, kurumlarda çok yetkili. İşte Henry Rosovsky, Bir Dekan Anlatıyor kitabında Harvard'a rektör atanıyor. 3,000 kişiye mektup yazılıyor. Gazetelere ilan veriliyor. Rektör önerisi soruluyor yani rektörlük gerçekten zor bir iş, bilgelik istiyor, sihirbazlık gibi de bir iş; akademik dünyayı bilecek, akademisyenleri idarecileri idare edecek, yönetecek. Finansman meselelerini bilecek, hatta Türkiye'de çok daha başka ihaleleri bilecek yani gerçekten biraz sihirbazlık isteyen… Çok yetkili olması bence de doğru bir şey mesela. Çünkü kurullardan karar çıkarmak… Zaman da önemli bir şey. Böyle yüksek vasıflı ama çok yetkili bir yönetici olması çağımızın yönetim felsefesine anlayışına da uygun bir şey gibi gözüküyor. Neden yani nasıl olursa, bir de şöyle bir şey var akademik olarak vakıf üniversiteleri ile devlet üniversitelerindeki akademik yapı biliyorsunuz aynı 2547 sayılı kanuna göre. Neden Hocam bu sözleri söylüyor acaba diye bir kısaca cevap verirse kendisinin uçağı var ondan sonra hemen oraya ayrılmak durumunda zaten. Hocam buyurun. Teşekkür ederim.

Prof. Dr. Yücel Altunbaşak:

Teşekkürler Hocam. Bence üniversite yönetişimin ana aktörünü kimi gördüğünüz önemli. Ben, yükseköğretim sisteminde ana aktörü öğretim üyesi olarak görüyorum. Rektör, vizyonu koyar, üniversitenin misyonunu belirler. En tepeye kuvvetli birisini koyalım, o, sihirli değnekle her şeyi yönetsin gibi bir anlayışımız var.

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Hocam teşekkür ederiz. Siz, uçağınıza yetişmek üzere ayrılabilirsiniz. Hocamın uçağını kaçırma riski var. Buyurun Hocam. Hocam başka sorular varsa alalım. Şuradan başlayalım. O zaman sizden efendim. Bir mikrofon hızla yaklaştırırsanız.

Tartışmalar

Prof. Dr. Gürbüz Aksoy:

Teşekkür ederiz. Profesör Doktor Gürbüz Aksoy, Harran Üniversitesi. Üç gündür kongrede öğrendiğimiz en önemli şeyler yönetişim, bilişim, iletişim, öğretişim yani böyle bir zihinsel iklimden geçtik. Böyle bir iklim oluştu zihinlerimizde. İşin anahtar kavramları da bunlar. Burada önce zihinler değişmeli, sonra bu pratiğe yansır. Yücel Hocamı da kaçırdık. O uçağı kaçıracaktı biz de kendisini kaçırdık. Ona bazı katkılarda bulunmak istiyordum doğrusu; özellikle kalite güvencesi konusunda. Anahtar kavramlardan birisi bu, Bolonya sürecinin de en önemli bir parametresi. Literatürde kalite güvencesi ile ilgili muğlak ifadeler var. Pratiğe nasıl aktarılacak bu, üniversitelerimiz bunu nasıl gerçekleştirecek? Bu konuda pratik bilgisi olanlar pratikte yapılacak şeyler hakkında bilgi verirlerse iyi olur bize. Benim yaptığım bir çalışmada iki gün önce de tebliğ olarak sundum. Öz değerlendirme yapmamız gerekiyor. Pratiğe aktarma açısından. Çünkü burada tüm karar vericiler var. Tüm hocalarımız burada öz değerlendirme, üniversite yapacak, ayrıca stratejik planlarını hazırlayacaklar. Bir de üst yönetimlerin, o mini krallıkları dediğimiz rektörlüklerin irade beyan etmesi gerekecek. Yani üst irade çok önemli burada. Üst irade taraf olmadan bu kalite güvencesi sağlanamaz ilk adım bu. İrade bu yönetimin iradesi, öz değerlendirme, stratejik plan alt kurulların oluşturulması, bir de kalite yönetim sistemine geçmemiz lazım. Bunları belirtmek istedim. Teşekkür ederim.

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Biz de teşekkür ederiz. Herhalde pek soru değil bir katkıydı. Sanıyorum benim izlediğim sıraya göre Mustafa Hocam siz buyurun lütfen sorunuzu. Eğer ne kadar kısa olursa o kadar daha çok hocalarımızın sorma imkânı olacak.

Dr. Mustafa Aydın:

Efendim, Mustafa Aydın, İstanbul Aydın Üniversitesi. Değerli Hocam bir iki sorum olacak. Bir iki de katkım olacak; çok kısaca özetleyeceğim. Birincisi bu konu, değerli Hocalarım üzerinde birazcık durdular ama üniversitelerin bilimselliğini ve üniversitelerin dünya üniversitesi olma yolundaki çalışmalarını ağırlıklı olarak sadece yayın üzerine oturtmanın yanlış olduğunu düşünüyorum, ki sanırım bir hocam buna haklılık da getirdi. En azında de-

kan düzeyinde, o fakültemizin, o dekanımızın kaç patent, kaç Ar-Ge danışmanlığı, kaç yabancı öğrenciye sahip olduğu, ulusallaşma yönünde çabaları, ne kadar kendi fakültesine kaynak yarattığı, kaç öğrencisinin işe yerleştirildiği, mezunların kamu veya özel sektör tarafından ne kadar talep gördüğü, toplumuna ve toprağına ne tür katkı sağlayan projeler ürettiğinin de o üniversiteleşme yolunda değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bir diğer konu değerli Hocam, zatıâliniz Durmuş Hocam, bir rektörde olması gereken özellikleri saydınız az önce, acaba bu özelliklerin tek bir insanda bulunması mümkün mü? Bunun yerine çağdaş Türkiye'de olduğu gibi rektörlerin bir CEO mantığı ile profesör olma zorunluluğunu bir kenara bıraksak ve disiplinler arasındaki güç ayrılığına ekonomik ve mali konuları ve idari konuları paylaştırarak bu mantığı ön plana getirsek nasıl olur diye bir sorum var efendim. Bir de özel üniversite kavramı artık Türkiye'de tartışılmalı mıdır, diye soruyorum. Saygılar arz ediyorum efendim.

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Teşekkür ediyorum. Hocam kim cevap vermek ister. Yücel Hoca bahsetmişti, kalite güvence meselesinden daha çok.

Prof. Dr. Abdullah Atalar:

Ben bu yayın konusunun neden öne çıktığını söylemek isterim. Çünkü yayın sayısı ölçmesi kolay bir şey. Genellikle de yayını çok olan üniversitelerin mezunları daha iyi iş buluyor. Yayınları çok olan üniversitelerin eğitimi daha iyi oluyor. Yani arada oldukça iyi bir korelasyon var. Onun için ölçmesi kolay olan yayın sayıları bir kriter olarak kullanılıyor. Mezunların ne kadarının işe girdiği, ne kadarının girmediği, bunları takip etmek çok kolay işler değil. Tabii ki, mezunların neler yaptığı topluma nasıl katkı yaptığı çok önemli, fakat ölçmesi kolay olmadığı için bunlar kullanılmıyor. Yoksa önemi konusunda tamamen aynı fikirdeyiz.

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Hocam çok teşekkür ederiz. Hocam çok soru sormak… Orhan Hocam siz buyurun, sonra size geleceğim Hocam. Evet, Orhan Hocam buyurun. Mikrofonu hemen çabuk ulaştırırsak

Prof. Dr. Orhan Güvenen:

Teşekkür ederim Sayın Başkan. Orhan Güvenen, Bilkent Üniversitesi. Naçizane kanaatime göre 20. yüzyılın veya halen devam etmekte olan sürecin en ciddi olgusu bilim metodolojisi bakımından yanlışı kısmi tahlil ve alt küme tahlili yapması, kümeye gitmemesi. Kümeyi belirlemenin matematik ve analitik anlamda çok zor olduğunu biliyorum. Ama kümeye bakmadan alt kümeye giderseniz optimalin altında kalırsınız daima. Oysa mevcut yapıda bu hakim, özellikle toplum bilimlerde yaptığımız araştırmalar, çalışma ve eğitim tamamen bir 30 dereceyi anlatır. Oysa sistem 30 derece değildir. 360 derecedir. 30 derecenin geri kalan 330 dereceye bağlantısını da en azından metodolojik olarak anlatmak gerekir. 30 derecede uzmanlaşacağız tamam. Ama 30 derecenin 330 dereceyle bağlantısını da anlatmamız gerekir ki optimale aktif kalmayalım, optimalde kalalım. Ve hedefte bir yerde, Türkiye optimali olması gerekir. İnsanlık optimali olması gerekir. Ve geri dönüşü de eğitimden ve araştırmadan bu şekilde sağlamamız gerekir. Saygılar sunarım.

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Hocam teşekkür ederim. Buyurun Hocam.

Prof. Dr. Metin Ger:

İstanbul Aydın Üniversitesi'nden Metin Ger; ben de konuşmacılara teşekkür ediyorum. Ve aslında dünya çapında üniversite nedir sorusunun yanıtını çok iyi aldığımı düşünüyorum. Ancak buradaki temel konu dünya çapında üniversitenin ne olduğundan ziyade dünya çapında üniversite nasıl olmuşlar konusunda da bazı bilgileri almış olmaktan memnun olmuş olacağımı ifade etmek istiyorum. Bu bağlamda da şöyle bir katkıda bulunmak istiyorum. Sıralamalar algoritmadan bağımsız olarak bütün konuşmacıların değindiği gibi belirli üniversiteleri öne çıkartıyor. Bu üniversitelerin aslında hep öne çıkması bir sebep sonuç ilişkisi mi yoksa ciddi bir korelasyon mu? Bir kere bunun bir tahlilini yapmak lazım. Öyle zannediyorum ki, özür dileyerek, korelasyonun tam Türkçe karşılığını bilemediğim için korelasyon kelimesini kullandım, sebep-sonuç bağlantısına baktığımızda aslında fonda işleyen bir takım başka faktörler var bu sıralama algoritmalarında kullanılmayan, örneğin sayın Atalar'ın değindiği endowment

olayı; ilk sıralamada yer alan üniversitelerle endowmentları, vakfiyeleri sıraya konmuş üniversitelere baktığımızda inanılmaz derecede bir örtüşme var. Harvard he zaman birinci çıkıyor. Harvard en yüksek vakfiyesi olan üniversite bunun gerekçesi ne? Aslında baktığımızda şunu görüyoruz. Hakan Orer Hocamızın ifade ettiği şekilde paradigma nedir? Ona bakmak lazım. Bu üniversiteler kuruldukları sıralarda ileriye dönük yaşam paradigmalarının neyle sağlanacağını çok iyi tahlil etmişler. Örneğin önce imalata, daha sonra inovasyon ve daha sonra da iletişim teknolojilerine doğru bir geçiş olmuş. Şimdi Türkiye'ye baktığımızda eğer biz bu paradigma etrafında odaklanır ve üniversitelerimizi dünya çapında üniversite yapmaya kalkarsak arkadan takip eden olarak başarıya ulaşma şansımızın az olduğunu düşünüyorum. 2030-2050 yıllarda aslında üç tane ana husus yaşamı tanımlayacak. Bunlar sırasıyla kendini besleyen ülke olmak, kendi enerjisini üreten ülke olmak ve kendi suyuna sahip olan ülke olmak...

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Hocam biraz şey yaparsak, galiba bu biraz dünya çapında üniversite meselesi dışına çıkıyor.

Prof. Dr. Metin Ger:

Toparlamaya çalışıyordum, izninizle katkıda söz aldım ve bitireceğim. Zaten eğer şu anda bu paradigma değişikliğine göre kendimizi yönlendirecek bir yapılanmayla ve bu üniversitelerin nasıl olduklarına bakarak bir sentez yapabilirsek öyle sanıyorum ki kendi ülkemizde de dünya çapında üniversitelere 2030'lu yıllardan itibaren sahip olur hale gelebiliriz. Teşekkür ederim.

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Teşekkür ederiz Hocam. Hocam siz buyurun, baştan beri el kaldıran arkadaşımız, en ön sırada ikinci hocamıza verirseniz.

Doç. Dr. Oğuz Karadeniz:

Çok teşekkür ederim Hocam. Oğuz Karadeniz, Pamukkale Üniversitesi; benim sadece küçük bir sorum olacak. Şimdi yaratıcılığı nasıl sağlayabiliriz? Yaparak öğrenme dediğimiz bir kavram var, dünden beri tartışıyoruz. Hocalarda, öğretim üyelerinde bunu nasıl sağlayabiliriz? Benim kanaatim yüksek lisans ve doktoraya hemen öğrenci almayalım, biraz gitsinler kamuda, özel sektörde çalışsınlar, gerçek hayatı görsünler, ondan sonra bunları yetiştirelim. Acaba böyle bir yöntem uygulansa daha iyi sonuçlar elde edebilir miyiz? Uygulamaya dönük problem çözme sonuçları elde edebiliriz. Bir de Hocalarım, yetişkin eğitimi ile öğretim üyeleriinn yetişkin eğitimi ile ilgili formasyon almasında acaba kriterler geliştirilebilir mi? Ve bunlar doçentlik ve yardımcı doçentlikte birer faktör olarak önümüze konulabilir mi? Bu konuda fikirlerinizi alabilir miyim?

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Sorunuzu kime yöneltiyorsunuz?

Doç. Dr. Oğuz Karadeniz:

Bütün Hocalarıma.

Prof. Dr. Durmuş Günay;

Hocam cevap vermek isteyen varsa… Abdullah Hocam buyurun.

Prof. Dr. Abdullah Atalar:

Yaratıcılık konusu maalesef Türkiye'de çok geri kalmış bir konu. İlkokuldan önce yuvaya giden öğrenciler yaratıcı oluyor. Çok güzel resimler çiziyorlar. Fakat bizim eğitim sistemimiz onların yaratıcılığını hızla öldürüyor. Çünkü yaratıcı olmak için hata yapmaya razı olmamız lazım. Hata yapmasının tolere edilmesi lazım. Hata yapılmadan yaratıcı olunmaz. Bizim eğitim sisteminde ise hata yapılmaya hiç tahammül yok. A, B, C, D, E'den bir tanesi doğru, diğerleri hiç doğru değil. Yaratıcılığı artırmak için, üniversitelerden ziyade Milli Eğitim Bakanlığı'na epey görev düşüyor. Öğrencilerin hata yapmasına izin verecek, çok değişik şeyler yapmasına izin verecek sistemleri kurmamız gerekiyor. Oysa bizim sistemimiz herkesi asker sırasına dizen, arkadaki öğrencinin öndeki öğrencinin sadece ensesini görmesini isteyerek tek bir sırada dizilmesini sağlayan sistem. Bunu değiştirmeden üniversitelerin yaratıcılık konusunu çözmesi çok zor.

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Hocam teşekkür ederim. Sorular ve cevaplar kısa olursa, 5-6 dakikamız kaldı. Mikrofon Hasan Hocam'da idi; eline geçirmişken buyurun

Prof. Dr. Hakan S. Orer:

Bir şey diyebilir miyim Hocam? Çok özür dilerim, bir önceki soru, ikinci konuşmacının sorusuyla ilgili olarak, aslında üniversitelerde bu tür öğretim için geliştirici programlar yapılır mı yapılmaz mı sorusuyla ilgili olarak; şimdi bakın benim gördüm kadarıyla bizim uluslararası bir üniversiteye sahip olabilmemiz için kat edeceğimiz yol uzun ama bu sadece öğretim üyelerimiz kötüdür vb sebeplerden kaynaklanmıyor. Bu şekilde sistematik ele alınması gereken bir konu. Bu konuda yalnız Avrupa Üniversiteler Birliği'nin yaptığı bütün toplantılarda özellikle danışman kalitesinin arttırılması ile ilgili olarak ciddi eğitim programlarının yapılması ve hani hocaların buna katılması ile ilgili değil ama çıkardıkları ürünün daha iyi olmasıyla ölçülebilecek bir sistemin olması önerilen şeylerden bir tanesi

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Hocam teşekkür ederim. Siz buyurun.

Bir Dinleyici:

Teşekkür ediyorum sayın Hocam. Bir kere bütün sunumlar için ayrı ayrı teşekkür ediyorum. Gerçekten konuyu çok kapsamlı şekilde ele aldınız ve çok öğretici oldu. Bence söylenecek her şeyi söylemiş oldunuz. Vaktiniz olsaydı dahasını söylerdiniz. Burada tabii ülkemiz için bundan sonrası için nasıl adım atacağımızla ilgili bir şeyler söylemek lazım. Bizim kurumsal çerçevemiz bunu üretiyor. Belki devlet politikalarımızı, yükseköğretim politikasını, teknolojik politikamızı, sizin söylediklerinizi üretecek şekle dönüştürmemiz gerekiyor. Herhalde YÖK yasasında bununla ilgili bir değişiklik olacak. Bu arada özellikle Koç Üniversitesi Rektörümüzün Ümran Hocamızın söylediği konuyu belki tekrar vurgulamak lazım. Yani eğitim önemsiz bir şey değil, ister lisans düzeyinde olsun, isterse ön lisans düzeyinde olsun, önemsiz bir şey değil. Ve bunun kendi içerisindeki düzenin kalitesini anlatmak lazım. Yani bugün çok iyi bir üniversitede diyelim ki öğretilen ekonomiyle başka bir yerde öğretilen ekonomi birbirinden o kadar farklı olmasa gerek. Şeyler aynı dolayısıyla bu standardın minimum düzeyde olmasını sağlayıcı kalite güvencesi sistemi, Yücel Bey de söyledi, diğerleri de söyledi, Yükseköğretim Kurulu'nun bu konudaki yeni düzenlemelerde homojenlikten biraz daha çeşitliliğe izin veren ama bu çeşitliliği akreditasyon ve kalite güvencesi ile destekleyen bir sistem konusunda neler düşünüyorsunuz diye soruyorum. Teşekkür ederim.

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Hocam kısaca olursa sevinirim memnun olurum. Çok soru sormak isteyen var.

Prof. Dr. Ümran İnan:

Çok teşekkürler tamamen katılıyorum beyefendinin yorumuna. Aynı zamanda da yaratıcılık konusunda da her ne kadar ilköğretimde, lisede yapılmasına inandığımı ben de söylemek istesem de üniversitede geç kalmış olmadığımızı zannediyorum. Lisans eğitiminde her öğretim üyemizin, her dekanımızın eğer içindeki heves ve heyecan bu öğrenciden en çok yaratıcılığı çıkarmak ve üretmek olursa biz bunu yapabiliriz diye düşünüyorum. Bunu öğrenciyle her iletişimimizde kendisine konuşma, diyalog içinde olma, soru sorma, sorgulama, merak etme kültürünü aşılayarak yapabiliriz diye düşünüyorum.

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Tamam, teşekkür ediyorum Hocam. Peki, Hocam mikrofon yakınsa Aksaray Üniversitesi Rektörümüz var, Mustafa Bey. Mustafa Hocam kısa olursa memnun oluruz.

Prof. Dr. Mustafa Acar:

Pekâlâ, Hocam o zaman çok somut gireyim. Ben, yenilikçilik yaratıcılık girişimcilik gibi özelliklerin, Hocamın değindiği üzere, ancak ve ancak, bu dünyadaki ilk 200-500'e giren üniversitelerin sistemlerinde de görüldüğü gibi, özgürlükle bireysel temel hak ve özgürlüklerin en üst düzeyde yaşanmasıyla mümkün. Bu konuda benim hem

siyaset kuruluna hem üniversite camiasına hem rektör arkadaşlarıma birkaç somut önerim var; birer birer. Anayasayı tepeden tırnağa değiştirip eğitimle ilgili o bağlayıcı maddeleri ortadan kaldırıp çeşitliliği zenginlik sayan yeni bir anlayışla dizayn etmeden bu sorunun önüne geçemeyiz; bu bir. Siyaset kurulu anayasayı yeniden yapması lazım. İki; resmi devletin doğrularını öğrencilere papağan gibi ezberletmeye dayalı bir eğitimi anlayışından vazgeçilmeli. Derhal değiştirip çok daha şeffaf kabul edilebilir hale getirilmesi lazım. Bir örnek vereyim. Apple şirketinin kurucusu Suriye doğumlu bir insandır. Amerika Birleşik Devletleri'nde yetişmiştir. Kurduğu şirketin piyasa değeri 326 milyar dolardır. Suriye'nin toplam nüfusu 21 milyon, toplam gayri safi milli hâsılası 50 milyar dolardır. Bu, insanı bu coğrafyadan miskin hale getirip öbür taraftan yaratıcı hale getiren şey Allah'ın ona zekâyı kıt vermesi değil, bu bölgenin insanının geri zekâlı olması değil, tam tersine içinde yetiştiğimiz kültürel ortamın insanlardaki zekâyı kullanmasına elverişli olmayan baskıcı dayatmacı sistemden geliyor diyor, teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Ben de teşekkür ediyorum. Şimdi aramızda Ankara Üniversitesi öğrenci konseyi başkanı bir öğrencimiz var. Bir de öğrencimize söz verelim. Buyurun.

Olcay Çağlar:

Teşekkür ederim. Olcay Çağlar, Ankara Üniversitesi öğrencisiyim. Sorumun biri Sayın Hakan Hocama, biri de Abdullah Hocama gelecek. Az önceki sunumunuzda tıpta uzmanlığın teşvik edici olduğunu söylediniz. Bu bize şu sonucu getirir mi: Diğer meslek dallarında da tıpta uzmanlık sınavı yapmamızın bunu teşvikleştireceğini gösterebilir mi bize; bunu sormak istiyorum. Sayın Abdullah Hocama da şunu sormak istiyorum: Seçkin öğrenciler dediniz; hani lisansüstü eğitimi için seçkin öğrenciler dediniz, üniversitelerde yapılan bu akademik değerlendirme anketleri sonucunda hocalarımızla ilgili bazı görüşlerimizi iletiyoruz. Acaba bu ilettiğimiz görüşler ya da o anketlerden çıkan sonuçlar hocalarımızın atanmaya yükseltmelerinde bir etkili faktör oluyor mu bu araştırma üniversitelerinde ya da dünya çapındaki üniversitelerde? Çünkü bizim Türkiye'deki üniversitelerde bunun yani öğrencinin görüşünün çok önemli olmadığını görüyoruz. Ayrıca da rektör seçimlerine ilişkin ufak bir bilgi ya da bir görüşümü paylaşmak istiyorum tüm hocalarımla; rektör seçimlerinde eğer yapılıyorsa öğrencinin de oy hakkının olması ya da oluşturabileceği o mütevelli heyetlerde de öğrenci gözü ile de bakılabilmesi açısından öğrencinin de bulunmasını istiyorum. Basında da bu kongrede öğrenci yok denmişti. Biz buradaydık üç gün boyunca vrçok yararlı olduğunu düşünüyorum. Teşekkür ederim.

Prof. Dr. Durmuş Günay;

Biz de teşekkür ederiz. Hocam kısaca bir şey söylerseniz…

Prof. Dr. Hakan S. Orer:

Şimdi uzmanlık ve doktora konusunda yani tamamen yanlış anlaşılmış olma ihtimali var söylediklerimizin. Ben bakın uzmanlığın daha iyi, doktora yerine uzmanlık yapılsın falan demiyorum. Uzmanlık denen sistem içinde kişinin istihdamını garantileyen bir sistem var. Bir kişi eğer cerrah oluyorsa o cerrahın istihdamı mümkün. O bir kişi eğer bir doktora yapıyorsa o kişinin üniversiteler dışında istihdam edilmesi oldukça güç. Onu belirtmek istedim. Sakın bir yanlış anlaşılma olmasın. Hiçbir şekilde doktora ile uzmanlığın yer değiştirilmesi doğru olmaz. Sadece doktoralıların artı değerinin artırılarak istihdam edilme yerinin yaratıcı başka kapılarının açılmasının gerektiğini söyledim.

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Teşekkür ederiz. Hocam sağolun. Şuradan bir kişiye de… Ne yazık ki herkese söz verme imkânı kalmadı, süreyi beş dakika aştık. Bundan sonraki panelin süresinden beş dakika geçmiş durumda buyurun. Hocam kısa olsun lütfen.

Bir Dinleyici:

Teşekkür erdim sayın Hocam. Zaten bu kongreye katılan tek felsefeci bendim, hemen hemen hiç söz almadım.

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Tam isabet olmuş.

Bir Dinleyici:

Ama şunu söylemek istiyorum. Aslında Ümran İnan Hocamın hani bu yaratıcı hayal gücü meselesine ben de vurgu yapmak istiyorum. Buradaki tebliğlerin hemen hemen hepsinde yaratıcı hayal gücünün çok önemli olduğu söylendi. Ama insani bilimlerin bu konudaki işlevi ve önemi üzerine hiçbir şey konuşulmadı. Oslo Üniversitesi'nde felsefe tüm birimler ve bölümler için zorunludur. Amerika'da bildiğim kadarıyla hemen hemen yine ilk yılda bütün öğrenciler felsefe dersleri almak zorunda. Acaba yükseköğrenimin bu yapılanma sürecinde ve insani bilimlere daha fazla yer verilemez mi? Ama şu tehlikeyi de Ümran Hocama sormak istiyorum. Rodlearning denilen, Konini eğitimi denilen ezbere dayalı eğitim insani bilimlerden nasıl dışlanabilir? Çünkü bu büyük tehlike ve yaratıcı hayal gücü anaokulu ve benzeri uygulamalar önemli ama özellikle de edebiyat aracılığıyla, tarih aracılığıyla, felsefe aracılığıyla ancak yeşertilebilir. Yani insanın o ekonomik paradigmadan zenginleşmesi… Sayın Orer Hocam Bilgi ekonomisi dedi, ki beni gerçekten çok üzdü. Bilgi bile ekonomik bir çağ rekabet aracı değil. Çünkü batı ve Amerika ekonomik gelişme paradigmasını bıraktı, insani gelişime paradigmasına doğru geçti. Bu bakımdan özellikle Ümran Hocamdan ve Orer Bey'den bu konudaki görüşlerini rica edeceğim. Ve insani birimlerin bizim yeniden yapılanma sürecinde üzerinde durulması gereken en önemli konu olduğunu düşünüyorum. Teşekkür ederim.

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Hocam teşekkür ediyoruz. Ümran Hocam çok kısa cevap verirseniz memnun oluruz. Paneli bitirmek durumundayız.

Prof. Dr. Ümran İnan:

Şimdi özellikle Hanımefendiye teşekkür ediyorum bu yorumu için. Ben rektör olarak geldiğimden beri Koç Üniversitesi'nde insani ve sosyal bilimlere asimetrik bir şekilde önem veriyorum. Orada yaptığımız atamalar geçen sene, 2010 senesinden nerdeyse iki misliydi. İnsani ve sosyal bilimlerin bu yaratıcı eğitimin çekirdek programımızın bütün öğrencilerimize aldığı o çekirdek programın en önemli kısmı olduğuna inanıyorum. Hatta rektörlerin, başbakanımızın da yaptığı toplantıda herkes çıkıp bir şeyler söyledi. Ben bir tek şey söyledim. Sosyal bilimlere yatırımın, sosyal bilimlerdeki doktora sonrası doktora araştırmacılarına yapılan yatırımın yükseltilmesi arttırılması gerekliliğini vurguladım. Çünkü başka ülkelerde üretilen sosyal bilimlerle biz insanımızı yönetemeyiz, yönlendiremeyiz diye düşünüyorum. Bunun hayati önem taşıdığını düşünüyorum. Size teşekkür ederim.

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Ben de teşekkür ederim. Değerli Katılımcılar, 30 dakikalık kahve molasını da 8 dakika geçtik.

Prof. Dr. Hakan S. Orer:

Bana da bir soru vardı yalnız. Benim de cevaplamam istenen bir soru var. Şimdi bakın sadece şöyle dediğinizde tamamen haklısınız, ben ona katılıyorum. Ama bu bilgi ekonomisi bir terimdir. Sizin söylediğinizi içeren bir şeydir. Yani o bir tanım olarak geçiyor. Yoksa yani tamamen kelime tercümesi anlamıyla ele almazsanız ne söylemek istediğimi anlayacaksınız.

Prof. Dr. Durmuş Günay:

Değerli Hocalarım hepinize çok teşekkür ediyoruz. Katılımlarınızla bu panele can verdiniz, katkı yaptınız. Sağolun. Teşekkür ediyorum.

Panel III: Güncel Gelişmeler Işığında Yükseköğretimde Yasal Düzenlemeler

Legal Regulations in Higher Education Under Current Trends and Developments

Moderatör: Prof. Dr. **M. A. Yekta Saraç** (Yükseköğretim Kurulu, Ankara, Türkiye)

Katılımcılar:

Prof. Dr. **Sami Güçlü** (Konya Milletvekili, TBMM, Ankara, Türkiye)

Prof. Dr. **Mehmet Tekelioğlu** (İzmir Milletvekili, TBMM, Ankara, Türkiye)

Prof. Dr. **İzzet Özgenç** (Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye)

Prof. Dr. M. A. Yekta Saraç:

Değerli katılımcılar, üç gündür çok yararlı tespitler ve öneriler ortaya konuluyor. Bu önerilerin çoğu yapısal değişiklik gerektiren nitelikte. Yükseköğretimimizin silkinmesinin ve gelişen çağın şartlarına uyum sağlayabilmesi için gereğinin yapılmasının vaktinin geldiği pek çok platformda dile getirilmektedir. Yükseköğretimimizin yeni yasal düzenlemelere ihtiyaç duyduğu ve bu düzenlemelerin mevzii sorunlara çözüm üretme değil, yapısal bir değişimin önünü açması gerektiği hususunda ülkemizde bir fikir birliğinin bulunduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Türkiye yükseköğretim alanında 1933 yılından itibaren reform arayışları ve yasal değişiklikler görülmekte. Yükseköğretim Kurulu da bu yılın başında "yeniden yapılanma" sürecini başlattı ve bunu kamuoyuna bir beyanname ile duyurdu. Bu beyannamede vurguladığımız en önemli nokta da yeniden yapılanmanın hangi yasal düzeyde değişiklik gerektirdiği, bu çalışmanın önünde bir engel olarak görülmeden yapılması gerekenin ortaya konulmasıdır. 2011'in başında kamuoyuna açıklanan bu beyannamede yükseköğretimin yeniden yapılandırılmasının ilkeleri; çeşitlilik, kurumsal özerklik ve hesap verebilirlik, performans değerlendirmesi, mali esneklik ve çok kaynaklı gelir yapısına müsaade eden bir yapı, kalite güvence sistemlerinin yasal zemine oturtularak kurulması şeklinde idi. Hukukçular kanunların ruhu olduğunu söylerler. Bu yeniden yapılandırma süreci tamamlanır ve yükseköğretim kanunu yeniden düzenlenirse, bu kanunun ruhunun da bu beyannamede öngörülen beş esas olacağını ifade etmek istiyoruz. Üniversiteye ilişkin reform ve kanuni düzenlemeler bazen toplumun ihtiyaçları, bezen üniversiten gelen istekler ve bazen de yöneticilerin toplumu dönüştürmeye yönelik planlamaları doğrultusunda gerçekleştirildi. Yükseköğretime ilişkin değişiklik taleplerinin en nihayetinde, hayata geçirilmesinin yasal bir süreç gerektirdiği de göz ününde tutulmalı. Bu sürecin önündeki engelleri, Türkiye şartlarını da düşünürsek, nasıl ifade edebilir, tanımlayabiliriz? Yakın dönemde iki defa böyle yapısal değişiklik teşebbüsü oldu. Belki konuşmacılarımız 33 reformundan itibaren yapılan yapısal değişikliklerin ne gibi sonuçlar ürettiği ve hangi ihtiyaçlara dayandığına da konuşmalarında temas ederler. Çünkü günümüzü anlayabilmek ve geleceği inşa edebilmek için bu tecrübeleri göz önünde tutmamız gerekiyor. O tartışmalara, hatta meclis zabıtlarına baktığımızda bugün konuştuğumuz pek çok konunun o dönemde de konuşulduğunda görüyoruz. Bu konuya da konuşmacılarımızdan değinmelerini rica edeceğiz.

Konuşmacılarımızı kısa olarak da olsa tanıtmak istiyorum. Kendilerinin akademiden geliyor olmaları konuya dair dile getireceklerini daha önemli kılıyor.

Sayın Sami Güçlü Bey, Konyalı aslen. İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi mezunu. Sakarya Üniversitesinde öğretim üyeliği yaptı ve çeşitli idari görevlerde bulundu. 22. ve 23. dönem milletvekili. TBMM Eğitim Komisyonu üyesi.

Sayın Mehmet Tekelioğlu, aslen Kayserili. İTÜ Makine mezunu uçak mühendisi. 9 Eylül Üniversitesi'nde doktorasını tamamladı. Celal Bayar Üniversitesi'nde profesör olarak atandı. Sakarya Teknik Eğitim'in de kurucu dekanı. Avrupa Konseyi Meclis Üyesi. Dolayısıyla yükseköğretim alanı ile ilgili sorunlar Avrupa konseyinde ne şekilde ele alınıyor? Oradaki gündemdeki sorunlarla Türkiye'nin sorunları arasında bir benzerlik var mı? Bu konuda kendisinin görüşlerini alabilirsek çok istifade edeceğimize inanıyorum.

Sayın İzzet Özgenç Hocamız aslen Trabzonlu. İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ni bitirdikten sonra Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde Doçent, Gazi Üniversitesi'nde profesörlük unvanlarını aldı. 2007'de YÖK üyesi seçildi. Daha sonra YÖK başkan vekilliğinde bulundu bir müddet. Ve 2005 yılında yürürlüğe giren ceza kanununa büyük katkıları oldu.

Bu arada ifade etmek istediğimiz bir diğer husus da bu toplantının tertip heyetinden edindiğimiz bilgiye göre CHP ve MHP'den de milletvekili davet edildiğini, fakat bu partilerden katılım olmadığını söylediler.

Tekrar misafirlerimize hoş geldiniz, diyor ve sözü Sami Bey'e bırakıyorum. Buyurunuz efendim.

Prof. Dr. Sami Güçlü:

Çok değerli meslektaşlarım, Sayın YÖK Başkanı, Sayın Rektörler, Sayın Misafirler, hepinizi saygıyla selamlıyorum. Yükseköğretim Kongresi'nin başarılı geçmesini temenni ediyorum. Kongrenin 3. gününde, Yükseköğretimde Yasal Düzenlemeler konulu bu son oturumda birlikteyiz. Asıl mesleğim öğretim üyesi olmakla birlikte, bugün siyasetçi kimliğimle, yükseköğretimle ilgili düşüncelerimi, gelişmeleri, yasal düzenleme çalışmalarını, yeni süreçte karşımıza çıkabilecek engelleri ifade etmeye çalışacağım.

Değerli Hocalarım, asıl konuya girmeden önce, toplantının ağır havasını dağıtmak için, bir gözlemimi sizlerle paylaşmak istiyorum. Bu önemli toplantıya ancak bugün, yani üçüncü günde, ikinci panelin sonlarına doğru katılabildim. Bu büyük salon doluydu, şimdi olduğu gibi. Merak ettim, ilk iki gün nasıldı, diye sordum. O günlerde de salonların dolu olduğunu öğrendim. Hepimiz biliriz ki, bilimsel toplantıların izleyicileri çok olmaz. Hele son günlerde dinleyici sayısı iyice azalır. Bu kongrede ise durum çok farklı… Acaba bu durumun özel bir açıklaması var mı, diye düşündüm. Cevap olarak, ''otuz yılık'' demokratik uygulamanın bir sonucu mu, yoksa bize çok yakışan hiyerarşik yapılanmanın bir yansıması mı İhtimallerini elbette doğru bulmadım! Bu toplantıya duyulan ilginin temel sebebini, Türkiye'de demokratikleşme yönünde çok önemli adımlar atılırken, sivillerin yapacağı yeni bir anayasa gündeme gelirken, yükseköğretim sorunlarını bu ortamda ele almak ve yeni bir çerçeve yasanın hazırlanmasına katkı vermek, şeklinde ifade etmeyi daha doğru buluyorum.

Değerli Hocalarım, konumuza dönecek olursak, yükseköğretimin önemine yönelik açıklama yapmaya fazla ihtiyaç olmadığını düşünüyorum. Hepimiz bu konuda bilgi sahibiyiz. Bununla birlikte, neredeyse bin yıllık geçmişi olan bir kurumdan, üniversiteden bahsediyoruz. Hem kendi kültür dünyamızda hem de batı dünyasında aşağı yukarı aynı zaman diliminde ortaya çıkan, varlıklarını koruyup geliştiren ve çok daha önemlisi, toplumlar için vazgeçilmez olan kurumlardan bahsediyoruz. Dünya, Sanayi Devriminden sonra, hızlı, etkili ve önemli sonuçlar doğuran bir değişim dönemine girdi. Bu dönem sanayi ötesi toplum veya bilgi toplumu şeklinde isimlendiriliyor. Hızlı değişimlerin yaşandığı dönemlerde, ülkeler için öncelikleri belirlemek, doğru kararlar almak hayati önemdedir. Bu konuda sorumluluk, bilim adamlarına, aydınlara ve siyasetçilere düşmektedir. Ülkelerin kalıcı gücünü artık sanayi üretimi değil, bilimsel kapasiteleri belirlemektedir. Toplumların temel zenginlik kaynağı, nitelikli insan gücü tarafından oluşturulmaktadır. Bu sebeple, milletlerin geleceğini belirlemede, etkilemede eğitimin, özellikle yükseköğretimin, yani üniversitelerin ve araştırma kurumlarının önemi çok artmış durumdadır. Dünyadaki üniversiteler arasında başarı sıralamaları yapılıyor, ilk yüzde, ilk beş yüzde, ilk binde, hangi ülkelerin kaç üniversitesi olduğu konuşuluyor, tartışılıyor. Üniversiteler, ülkelerin geleceğinde en etkili kurumlar olacağı için konuşuluyor. Dünya Bankası, UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar; ABD, Avrupa Birliği üyesi ülkeler ve Japonya gibi gelişmiş ülkeler; Çin, Hindistan gibi hızla gelişen ülkeler ve gelişmekte olan birçok ülkenin, içinde yaşadığımız dönemde, ortaya çıkan yeni küresel trendlerin karşılanabilmesi için, yükseköğretimin yeni yapılandırılması için yoğun bir çalışmanın içine girdiklerini biliyoruz. Türkiye'nin yükseköğretimle ilgili iyileştirme çabaları, yasal düzenleme çalışmaları, yeni üniversitelerin açılması, AB ilişkileri çerçevesinde Bolonya Sürecine dahil olma gayretleri, dünyadaki gelişmelere uygun arayışların bir ifadesidir.

Cumhuriyet Döneminde Yapılan Yasal Düzenlemeler

Ülkemizde yükseköğretimle ilgili konular hep gündemde olmuştur. Üniversitelerin önemi, gelişmesi, toplumun ve ekonominin insan gücü ihtiyacının karşılanabilmesi için, emekler verilmiş, çabalar gösterilmiştir. Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne, yükseköğretimle ilgili 5 defa, sıklıkla reform diye de nitelenen, önemli yasal düzenlemeler yapılmıştır:

i. 1933 yılında gerçekleştirilen üniversite reformu. İstanbul Darülfünunu kapatılmış, yerine İstanbul Üniversitesi kurulmuştur. Üniversite özerkliği kaldırılmış, seçimle gelen yöneticiler yerine, atama ile yöneticilerin belirlenmesi tercih edilmiştir.

ii. 1946 yılında çıkarılan 4936 sayılı üniversiteler kanunu. Bu kanuna göre üniversiteler, ''genel özerkliğe ve tüzel kişiliğe'', fakülteler ise ''bilim ve yönetim özerkliğine ve tüzel kişiliğe'' kavuşmuşlardır.

iii. 1961 Anayasasının kabulü ile ilk defa üniversitelerle ilgili bir madde Anayasada yer almıştır. Üniversiteler, bilimsel ve idari özerkliğe sahip kamu tüzel kişileridir. Öğretim üyelerinin siyasi faaliyetlerde bulunmasına izin verilmiş, üniversitelerin seçilmiş öğretim üyelerinden kurulu organlar eliyle yönetileceği belirtilmiştir.

iv. 1973 yılında 1750 sayılı üniversiteler kanunu kabul edilmiştir. Yükseköğretim Kurulu ilk defa bu kanunda yer almıştır. Rektör ve dekanların belirlenmesinde seçim usulü benimsenmiştir.

v. 1981 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim kanunu kabul edilmiştir. 1982 Anayasasında yükseköğretimle ilgili hükümler yer almıştır.

Kısa bir değerlendirme yapmak gerekirse, yükseköğretim alanında Cumhuriyet döneminde yapılan 5 önemli hukuki düzenlemenin ilk ikisi, tek parti döneminde, son üç düzenleme ise, demokratik sisteme yapılan askeri müdahalelerden sonra gerçekleştirilmiştir. Bir başka ifadeyle, seçimle gelmiş iktidarların döneminde, üniversitelerle ilgili kapsamlı bir düzenleme yapılamamıştır.

Nitekim 30 yıldır yürürlükte olan 2547 sayılı kanun, kabul edildiği günden itibaren sürekli eleştiri konusu olmuş, toplumun her kesimi, siyasi partiler, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler, bu kanunun değiştirilmesini talep etmiş, 100'den fazla kısmı değişiklik yapılmış, ancak bütünüyle değiştirilmesi sağlanamamıştır.

Üniversitelerin Başarıları

Yükseköğretim alanında kapsamlı bir yasal düzenleme yapılamamasının sebebini, daha sonra izah etmeye çalışacağım. Şu anda bir hususa dikkatinizi çekmek istiyorum. Beğenmediğimiz, çok eleştirdiğimiz üniversitelerimizin olumlu yönleri yok mudur? Bu noktada, çok kısa olmak kaydıyla, hep göz ardı ettiğimiz üniversitelerimizin başarılarından bahsetmek istiyorum:

i. Üniversitelerimiz Türkiye'nin yetişmiş insan gücü ihtiyacını karşılayan en önemli kurumlarımızdır.

ii. Kendi diliyle, yani Türkçe ile yükseköğretimin her programında eğitim öğretim yapmayı başaran, belki de tek gelişmekte olan ülke Türkiye'dir.

iii. Başta üniversitelerimiz olmak üzere, aydınlar ve sanatkârlarımız, Türkçeyi bir kültür ve bilim dili haline getirmişlerdir.

iv. Üniversitelerimiz, tüm öğretim programlarında lisans seviyesinde, kabul edilebilir nitelikte eğitim öğretim yapmayı başarmıştır. Bunun en açık göstergesi, lisansüstü eğitim için yurtdışına gönderdiğimiz öğrencilerin başarısıdır.

v. Türkiye Cumhuriyeti'nin devraldığı üniversite sayısı 1 iken, bugün sayı 165'e ulaşmıştır. Öğretim elemanı sayısı 240'dan 105 bine, öğrenci sayısı 2617'den 3 milyon 557 bine, yükseköğretimde okullaşma oranı 198'de %6 iken, 2010'da %53'e ulaşmıştır.

vi. Üniversitelerimiz lisansüstü kapasitelerini önemli ölçüde artırmayı başarmışlardır. 2010 yılında tüm yüksek lisans programlarında 140 bin, tıp dahil doktora programlarında yaklaşık 70 bin kayıtlı öğrenci vardır. Bu kapasite, Türkiye'nin öğretim üyesi ve araştırıcı ihtiyacını önemli ölçüde karşılayacak seviyededir.

Üniversitelerin Sorunları

Üniversitelerimizin başarıları yanında, çok önemli sorunları da vardır. Üstelik bu sorunların çözümü konusunda, üniversitelerimiz uzun süre sessiz kalmayı tercih etmişlerdir. Bilim adamlarının, aydınların, sivil toplum kuruluşlarının, öğrencilerin, siyasi partilerin, YÖK'ün dile getirdiği sorunlar şöyle sıralanabilir: Merkeziyetçi idari yapı, eğitim kalitesi, akademik yükseltme, akademik özerklik, mali sorunlar, öğretim üyesi yetiştirme, üniversiteye giriş sınavı, üniversite iş dünyası ilişkileri, bilgi ve teknoloji üretimi, denetim, hesap verilebilirlik, vb. konular.

Üniversite inşa edilmiş akıl olarak tanımlanıyor. Bilgi üretmek için var olan bir kurum. Toplumun insan gücü ihtiyacını karşılıyor. Ancak kendi sorunlarını çözmede başarılı olamıyor. Bu paradoksu kolayca izah etmek mümkün değil. Bazı ipuçlarına işaret etmek istiyorum. Kanaatimce, en temel sebep, toplumdaki yaygın güven duygusu eksikliğidir. Bu durum üniversite mensupları için de geçerlidir. Kendini yeterli ve yetkin görmemek, otoritenin meşrulaştırılması, adalet mekanizmasına duyulan tereddüt, ideolojik yaklaşımlar, iş hayatında ortaya çıkabilecek olumsuzluklar, üniversite-toplum arasındaki değerler çatışması ve sorunun mahiyetinin doğru algılanmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Ülkemizde, her kurum asıl işine dönüp, demokratik mekanizmalar işlemeye başlayınca, aydınların, üniversite hocalarının seslerini daha çok duymaya başladığımızı, üniversitelerin daha dinamik bir yaklaşımla yönetildiklerini, YÖK'ün kronik sorunlara daha cesaretle çözüm arayışına girdiğini söyleyebiliyoruz. Üniversitelerin tek düzelikten kurtulmak istediklerini, piyasanın ihtiyaçlarına ve öğrenci talebine göre gelişme yönlerini belirlemeye çalıştıklarını öğreniyoruz. Bu gelişmeler önemlidir, ancak kısmi ve yavaştır. Türkiye'nin büyük bir hamleye ihtiyacı vardır. Türkiye'nin nüfusu, eğitim tecrübesi ve birikimi, ekonomik gücü, tarihi misyonu, kültür coğrafyasındaki sorumlulukları dikkate alındığında; bölgesinde ve dünyada daha etkili olabilmesi için, hızlı bir şekilde; bilgi toplumunun altyapısını oluşturması, yükseköğretimdeki nitelik sorunlarını çözmesi, araştırma ve geliştirme faaliyetlerine daha çok önem vermesi gerekmektedir. Üniversitelerimiz kapalı, merkeziyetçi, otoriter anlayıştan hızla sıyrılarak, temel fonksiyonlarını en iyi şekilde yerine getirmek, bilgi üreten bir kurum olarak, kendi sorunlarına yoğunlaşıp çözümler üretmelidir.

Sona Doğru

Bugünlerde, Türkiye'nin yükseköğretimde yeniden bir yasal düzenlemeye gitmesinin şartları olgunlaşmış durumdadır. Uzun tartışma döneminin sonuna gelinmiştir. Üniversiteler, aydınlar, siyasi partiler, YÖK, Türkiye'deki mevcut yasanın değiştirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Üniversitelerimiz, yükseköğretim alanındaki dünyadaki gelişmeleri, teknoloji, küreselleşme ve rekabetin etkilerini dikkate alarak, 21. yüzyılda Türkiye'nin insan gücü ihtiyacını karşılamayı hedefleyerek, yükseköğretimin yeniden yapılanmasını sağlayacak, yeni bir çerçeve yasa tasarısını hazırlamalı, kamuoyuna duyurmalı, hükümete sunmalı ve yeni bir dönemi başlatmalıdır.

Üç gündür devam eden, YÖK'ün ilk defa geçekleştirdiği Yükseköğretim Kongresi, önemli sonuçlar ortaya koyacaktır. Buna ilaveten, 2011 seçimlerine giderken, siyasi partilerin seçim beyannamelerinde, yeni anayasa hazırlanması ve yükseköğretimin yeniden düzenlenmesi, önem verilen konuların başında gelmektedir. Sayın Cumhurbaşkanımız, kongrenin açılışında yaptığı konuşmada, ''Türkiye'nin yeni ve güçlü üniversitelere ihtiyacı vardır'' diyerek zamanın geldiğini ifade etmiştir.

Son olarak, bu sürecin iyi yönetilmesinin ve yükseköğretimle ilgili sorunların asıl sahibinin üniversiteler olduğunun unutulmaması gerektiğini ifade etmek istiyorum. Siyasi kültürün dikkate alınarak, gerekli özen ve emeğin verilmesi, sonuç almak için gereklidir. Şayet bu hususa gerekli dikkat verilmez, bu görev siyaset kurumunundur, daha çok da iktidar partisinindir denirse, hayal kırıklığı yaşanabilir. Yapılması gereken, sorun benimdir deyip, bu konuya sahip çıkmak, siyasi partileri ikna etmeye çalışmaktır.

Prof. Dr. M. A. Yekta Saraç:

Sayın Sami Bey'e katkılarından ve fikirlerini bizlerle paylaştığından dolayı teşekkür ediyoruz. Şimdi sözü Sayın Mehmet Tekelioğlu'na vereceğim. Ben öncelikle kendisinden şu sualin cevabını da rica edeceğim. İngiltere 1988 eğitim reformu kanununda şöyle bir ibare var. "Üniversite öğretim üyeleri işlerini kaybetme endişesine maruz kalmaksızın ve yürürlükteki kanunlara uymak şartıyla bilinenleri sorgulama ve ihtilaflı görüşlere sahip olma hakkına sahiptir." Bu kanun maddesinde dile getirilen düşüncenin gerçekleştirilmesi yasayla mümkün müdür? Yoksa bu aynı zamanda toplumda benimsendikten sonra içselleştirilmesi gereken bir kabul müdür, bir kültür meselesi midir? Bu konuda da görüşlerinizi rica edeceğim. Buyurun efendim.

Prof. Dr. Mehmet Tekelioğlu:

Teşekkür ederim efendim. Sağ olunuz. Ben de Sami Bey gibi ilgiyi çok büyük bir memnuniyetle karşıladığımı söylemek isterim. Gerçekten kongremizin üçüncü gününde bu saatte, bu yoğun ilginin, Türk üniversite sisteminin ne kadar sorunlu olduğunu gösterdiği gibi bu sorunu çözme yolunda ne kadar azim olduğunu da gösterdiğini ümit ediyorum. Hepinizi saygıyla selamlıyorum.

Efendim, tabii ki önümüzde büyük sorunlarımız var. Ama her canlı organizma, mutlaka sorunlar yaşayacak, canlılığın en önemli alameti bu sorunları oturup çözebilmekten geçiyor. Eğer sorun olmazsa organizma bitmiş, ölmüş demektir. "İyi ki sorunlarımız var" diyesim geliyor bir yerde, iyi ki bu sorunları çözecek azim ve irademiz var.

Efendim, ben sayın başkanın sorduğu soruyla girmek istiyorum. İngiltere'deki o tanıma tabii ki yürekten katılıyorum, ama bizim onun çok daha ötesine geçmemiz gerektiğini de düşünüyorum. Çünkü eğer Türkiye'de Sami Bey'in de söylediği o siyaset kültürü içerisinde tartışma ortamını oluşturamazsak, bu sorunları çözemeyiz. Eğer birbirimizi itham etmekten vazgeçer ve "herkesin iyi niyetli, kötülerin istisna" olduğu anlayışıyla sorunlarımıza yaklaşacak olursak, inanıyorum ki, içinden çıkamayacağımız sorun yoktur.

Biliyorsunuz biz siyaset kurumundan geliyoruz. Arkadaşlarım benden biraz bu konulara da girmemi istediler. Malum seçim sürecinde bulunuyoruz. Bütün partiler, herkes, Türkiye'de özgürlük alanının genişletilmesinden, daha özgür bir Türkiye'den özlemle bahsediyor. Tabii ki bu çerçevede bir yeni anayasa ihtiyacından da söz ediliyor. Şimdi bu yeni bir anayasa ihtiyacı, inşallah ülkemizde özgürlükleri geliştirir, geliştirecektir. Eğer böyle bir ihtiyacın var olduğu ortada ve sonuç itibari ile böyle bir arayışa girilecekse, tabii ki bu anayasa değişikliği, üniversite mensupları olarak hepimizi ilgilendiriyor. Burada, üniversiteler açısından nasıl bir düzenleme yapılması gerektiği çok önemlidir. Her şeyden önce, bu düzenlemede, üniversitelerle ilgili kısımdan, özellikle söz ediyorum. Yöntem ne olsun? Bu can yakıcı bir sorudur. Çünkü biz şimdiye kadar bunun yöntemi üzerinde bile anlaşamamıştık. 2004'deki, 2005'deki o çalışmaların bir kısmının tam içinde bulunan birisi olarak söylüyorum. Yöntem üzerinde bile anlaşabilmiş değildik ki, maddeleri üzerinde anlaşabilelim. O halde şimdi, yöntem üzerinde bir çalışma mı yapmak gerekiyor, nasıl yapacağız, bunlara bir karar vermemiz gerekiyor. Acaba bütün üniversiteler adına YÖK mü, yoksa her üniversitenin kendisi mi bir görüş ortaya koyacak? Bu görüşler sonuçta nasıl cemedilecek, nasıl bir araya gelecek; can yakıcı sorularımız var. Bu sorular bağlamında, diyelim ki bu anayasa içerisinde "nasıl bir üniversite?" sorusuna kim, nasıl cevap verecek; bu cevabı nasıl oluşturacağız? Şahsen beni çok huzursuz eden bir konu var. Pek çok yerde pek çok konu tartışıyoruz; üniversiteleri tartışıyor, okuyor, bir takım görüşleri dinliyoruz. Bunlar arasında çok ortak nokta bulmakta güçlük çekiyoruz.

Çok basit birkaç soruyla girmeye çalışalım. Her şeyden önce, 'özgürlük' temelli olacak anayasa içerisinde YÖK dursun mu durmasın mı? YÖK mevcut olsun mu olmasın mı? Hocam, Sayın YÖK Başkanımız, ne diyorsunuz? Önce soruyu size soralım. Evet, yani bir 'koordinatör mekanizma'ya ihtiyaç var mı, yok mu; varsa bunun adı YÖK mü başka bir şey mi? Sonra rektörler nasıl seçilsin; mevcut yöntemle mi seçilsin, başka türlü mü? Bütün bu sorulara çok çeşitli cevaplar verilir, veriliyor. Acaba burada biz ortak aklı oluşturabilir miyiz? Dikkat çekmek istediğim husus budur. Benim bütün arzum, ortak bir mekanizmayla bu can yakıcı sorulara cevap bulabilmemizdir. Gerçekten böyle değil mi? Şimdi "rektörler nasıl seçilsin?" diye sorulsa, mevcut yöntemden şikâyet edilecektir. İçlerinden pek çoğu rektör olan arkadaşlarımızın bir kısmı, kendi seçilme yönteminden bile şikâyetçidir. Dolayısıyla bunlar bizim zor sorularımız. Vakıf üniversiteleri devam etsin mi? Yanında şirket tabiatlı özel üniversiteler de kurulabilsin mi? Bu konularda, bizim üniversite camiamız içerisinde bile, ortak noktalara henüz varılabilmiş değildir. Yükseköğretimin finansmanı nasıl olsun? Üniversite ücretli olsun mu olmasın mı? Seçim tartışmalarında bu konular gündeme getiriliyor. Tabii ki ben siyasi bir kaygıyla söylemiyorum, ama biz bu üniversiteleri nasıl ayakta tutacağız? Bunun finansmanını nasıl sağlayacağız, bütünüyle devlet finansmanına mı bırakacağız? Finans ihtiyacını devletin karşılaması halinde, "Devlet, üniversitenin hiçbir şeyine karışmasın; üniversiteler idari, bilimsel ve mali bakımdan özerk olsun" diyecek miyiz, diyebilecek miyiz? Yoksa başka mekanizmalar geliştirip, burada ortak bir noktaya varabilecek miyiz? Ortak cevap ve çözümler bulamadığımız bu tartışmalar, toplumumuzu gerçekten yoruyor. Ve burada bazen işler bilimsel temelde ele alınamıyor. Oysa bizim bu işleri bilimsel temelde ele alabilmemiz gerekiyor. İdeolojik hiçbir düşünceyi, hiçbir çarpıtmayı bu işin içerisine katmadan, bu sorulara mutlaka cevap bulmamız gerekiyor. Bunlar gerçekten sıkıntılı sorular.

Geçenlerde bir yazı okudum. Şöyle bir soru atıyordu ortaya, diyordu ki; Türkiye'de şu anda sağlık alanında çok iyi bir gelişme var. Ve insanlar sağlıktaki durumdan memnunlar. Daha kolay doktora gidiyorlar, daha kolay ilaç buluyorlar vs. Bunun temel sebebi bu sektörün özelleştirilmesidir önemli ölçüde. Sağlık alanının özel sektöre açılmasıdır, özel sektörden hizmet alınmasıdır, diyor ve arkasından soruyu soruyordu: Acaba eğitim alanında niçin başarılı olamadık? Yoksa sebep bu olmasın?

Bütün bunlar, üzerinde ciddi manada uzun uzun düşünmemiz ve bir ortak nokta bulmamız gereken sorular. Bu sorunların olduğunu biliyorum. Sorunları herkesin düşündüğünü de biliyorum. Ama asıl soru şu: Bir anayasa yaparken, hiç değilse üniversite olarak, bir ortak akıl oluşturabilir miyiz? Burada birleşiyoruz diyebilir miyiz? Birleşmemiz şart mı? Buda ayrı bir soru. Yani mutlaka birleşmemiz şarttır diye bir şey söylemiyorum. Ama o zaman yasama organı nasıl karar versin, ne yapsın?

Bunlar, üniversitelerimizin, aydınlarımızın bu konuyu düşünenlerin yanı sıra, önümüzdeki dönemde yasama organının ve siyasetin önündeki sorulardır. Toplumda bu kadar çok görüş ortaya çıkması durumunda, Yasama nasıl karar versin? Tartışmalardan uzak kalmak hem çözüm değildir, hem işin doğasına uygun değildir. Herkesin sahip çıkacağı bir anaysa, tartışma sürecine herkesin katıldığı bir anayasa olmak durumundadır.

Temel hak ve özgürlüklerin teminatı olması amaçlanan anayasanın, üniversite bölümünün nasıl oluşturulacağına ilişkin, bir takım sorular var. Buraya bir soru daha yazmışım: Lisansüstü eğitim belli üniversitelere has mı olsun, yoksa bütün üniversiteler lisansüstü eğitim yapsın mı? Dolayısıyla, önümüzdeki dönemde, yasama organının

önündeki önemli problemlerden birisi anayasa değişikliği ise bunun içerisinde üniversiteler bölümü de hassas bir önem arz etmektedir. Yükseköğretim alanını düzenleyici bir koordinatör mekanizmaya ihtiyaç var mı yok mu? Yahut bu mekanizma olacaksa, diyelim -ben İzmir'den geldiğim için söylüyorum- 50-60 yıllık Ege Üniversitesi ile yeni kurulmuş olan İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi aynı hükümlere mi tabi olsun? Yoksa bir takım başka şeyler mi gözetelim? Bizi gerçekten çok ilgilendiren bir takım böyle sorular var.

Ben işin bu kısmını, biraz da belki sizlerin sorularıyla açılmak üzere şimdilik terk ediyorum. Birazcık Avrupa Konseyi'nden bahsetmek istiyorum. Biliyorsunuz Avrupa Konseyi üç temel organa sahip. Tıpkı bir devlet yönetiminde olduğu gibi; yasama, yürütme ve yargı. Yasama organı Avrupa Konseyi'nin Parlamenterler Meclisi'dir. İşte o Parlamenterler Meclisi'nin başkanı şu anda Mevlut Çavuşoğlu; bir Türk'tür ve ilk defa bir Türk, Avrupa Parlamenter Meclisi'nin başkanlığını yapıyor. Üstelik ilk defa Viyana'nın doğusunda bir ülke bu Parlamenterler Meclisi'nin başkanlığını yapıyor. Konseyin ikinci organı; yargı organı. Bu da biliyorsunuz Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'dir ki, bu da Avrupa Konseyi'nin bir organıdır. Üçüncü temel organı da yürütme organı. Bu da Bakanlar Komitesi'dir. Bakanlar Komitesi, bütün Avrupa Konseyi'ne üye ülkelerin dışişleri bakanlarından oluşur. Her altı ayda bir, bir başka ülke başkanlığını yapar. Kasım-Mayıs ayları arasında Türkiye Dışişleri Bakanı, o Bakanlar Komitesi'nin başkanıydı. Bir de 'Yerel Yönetimler Kongresi' gibi bir takım yan organları var.

Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi'nin özellikle yasama organının önemi şurada: Avrupa Birliği'ne girmek isteyen bütün ülkeler, bir defa bu Parlamenterler Meclisi'nin genel denetiminden geçiyor. Hangi bakımından? Özellikle demokrasi alanı, insan hakları ve hukukun üstünlüğü bakımlarından. Biz de Avrupa Konseyi'nin bu denetimine tabi olduk. 2005 yılındaki denetim Türkiye'nin, bu kriterleri yeteri kadar karşıladığını, var olan eksikelerini giderdiğini tescil ve tespit etti. Avrupa Birliği ile müzakereye ancak o şekilde başlayabildik. Yani Avrupa Konseyi'nin denetiminden çıkmayan bir ülkeyi, Avrupa Konseyi'nde müzakereye başlamak için yetersizdir diye görüyorlar. Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi'nde, tıpkı bizim Meclis'imizde olduğu gibi, komisyonlar var. Ben bu komisyonlardan, Eğitim, Kültür ve Bilim Komisyonu'nda çalışıyorum. Bu komisyonda 'yükseköğretim' her zaman en önemli konulardan birisi oldu. Ve şu anda Avrupa Konseyi'nde, Eğitim, Kültür ve Bilim Komisyonu'nda tartışılmakta olan bu konuda, iki tane rapor var. Biri Avrupa'da yükseköğretim alanında yükseköğretim kurumlarının yönetimi. Diğer ise bir rapor ve şu sıralar hazırlanıyor. Tartışmaları yürüyor; uzmanları çağırıyorlar, o uzmanlar gündemdeki konuya dair görüşleri oluşturuyorlar. Parlamenterler bütün görüşleri tartışıyor, sonuçta ortaya bir rapor çıkıyor. Rapor, Parlamenterler Meclisi'nde görüşülüyor; kabul ya da ret ediliyor. Bazen bunlar tavsiye kararı, bazen öbür türlü karar olarak geçiyor. Bunların bir yaptırım gücü yok. Ama demokrasi alanında, her zaman için referans olarak kullanılıyor bu raporlar. Çok sık atıflar yapılıyor olması sebebi ile Avrupa Konseyi'nde ki bu çalışmaların çok büyük önemi var.

Avrupa yükseköğretim alanının genişletilmesi konusuyla ilgili rapor, şu anda görüşülmektedir. Şu anda Avrupa Konseyi'nin 48 üye ülkesi bulunuyor. Konseye Avrupa Birliği ülkelerine ilaveten, başka ülkeler de üye oldukları için sayı 48'dir. Türkiye bunların kurucu üyelerinden biridir. Buraya Azerbaycan da üyedir, Rusya da üyedir, Avrupa Birliği'nde olmayan Norveç ve İsviçre de bu konseyde üyedir. Bu alanın daha da genişletilmesi ve başka alanlara da yayılması şeklinde, daha önce burada ele alınmış bu konuda çalışılmış raporlar var. Bunlardan biri de 2003 yılında hazırlanmış, 'Avrupa Yükseköğretim Alanına Avrupa Konseyi'nin Katkısı' adıyla, ta 1972'de çalışılmış bir rapordur; 'Yükseköğretim Reformunda ileri Aşamalar, Mevcut Trendler vs.' şeklinde. İngilizce olduğu için raporu tam olarak tercüme etmeden söylüyorum. En son 2009 yılında, benim de içinde bulunduğum bir rapordu: 'Avrupa Yükseköğretim Alanının Gelişmesine, Avrupa Konseyi'nin Katkısı' adıyla geçmişti. Bir başka rapor, 'Yükseköğretimin ve Araştırmanın Finansmanı' adıyla, 1990 yılında hazırlanmıştır. Dolayısıyla burada oluşturulmuş olan raporların üzerinde, demokrasi, insan hakları ve hukukun üstünlüğü anlamında, fevkalade dikkatli çalışılmıştır. Buralardaki çalışmalara, Türkiye olarak, tabii ki zaman zaman bizim de katkımız oluyor. Ben yükseköğretimdeki arkadaşlarımdan, üniversitelerdeki arkadaşlarımdan bu konularda çok yararlanıyorum. Onlara buradan da teşekkür etmek isterim.

Bundan sonra da biz bu alanı daha da önemsemeliyiz diyorum. Sorularla konular açılırsa, inşallah tekrar döneriz diyerek teşekkür ediyorum. Saygılar sunarım.

Prof. Dr. M. A. Yekta Saraç:

Teşekkür ederiz. Türk yükseköğretim tarihinde, üniversite reformu denilince "33 reformu" akla geliyor. Ama bildiğimiz gibi 33 reformu İsviçreli bir bilim adamının hazırlamış olduğu rapora dayanmaktadır. Yani dış telkin-

lerin tesirlerini taşıyan, dışarıdan empoze edilen fikirlerle oluşan bir reform sürecidir. 2547'nin ruhunda da akademi dışında yine bir takım dış tesirlerin mevcudiyeti hepimizce biliniyor. Ayrıca Avrupalı danışmanlarında 2547 sayılı kanunda çalıştığı malumunuz. Şimdi İzzet Hocamıza iki sualim olacak. Bunlardan birisi işaret ettiğim hususlardan hareket edersek, acaba kendi kadim geleneğimizden de izler taşıyan Batı normlarında, ama bizim tecrübelerimize dayanan bir yükseköğretim kurgusunu yasallaştırma mümkün değil mi? Önce bunun cevabını kendisinden rica edeceğim. İkinci husus da metot, yöntem meselesi. Yükseköğretim alanında yapılması düşünülen yasal düzenlemelerin kanunlaşma sürecinde hedeflenen sonucun ortaya çıkabilmesi için izlenmesi gereken yönteme ilişkin kendisinin görüş ve önerileri var mı? İzzet Bey aynı zamanda YÖK'ün yükseköğretimin yeniden yapılanmasına ilişkin tesis etmiş olduğu komisyonun da üyesidir. Bunu da dinleyicilere ilave bir bilgi olarak sunmak istiyorum. Buyurun Hocam.

Prof. Dr. İzzet Özgenç:

Sayın Başkan, değerli Hocalarım, hepinizi saygıyla selamlıyorum. Yükseköğretim Genel Kurulu tarafından, yükseköğretimi yeniden yapılandırılma amacına yönelik bir çalışma yapmak üzere bir komisyon oluşturulmuştur. Bu komisyonda bir üye olarak görevlendirilmekten onur duyduğumu ifade etmek istiyorum. Böyle bir çalışma yapmak üzere oluşturulan komisyonda beni görevlendirmeye layık gören Yükseköğretim Genel Kurulu üyelerine teşekkür ediyorum. Bu çerçevede yapılacak olan düzenlemenin beklenen sonucu verebilmesi için, birkaç hususu göz önünde bulundurmamız lazım gelir. Bugüne kadar Türkiye'de yükseköğretim alanında yapılan düzenlemelerde yükseköğretim kurumları ve başta akademik personel olmak üzere yükseköğretim kurumlarının bütün çalışanları, obje durumundaydı. Yani, halen yürürlükte olan düzenlemeler, bu kurumların görüşleri alınarak bu kurumların görüşleri doğrultusunda şekillendirilmiş, oluşturulmuş değildir. Bu nedenle, yapılan düzenlemeler, sürekli olarak eleştiriye maruz kalmıştır. Ancak, bu düzenlemelerin Türk yükseköğretiminin bugünkü gelişmişlik düzeyine katkısını da inkâr etmek mümkün değildir. Bu nedenle, eskiyi kötülemek şeklinde bir anlayış takip etmekten vazgeçmemiz ve mevcut durumu daha ileri bir gelişmişlik düzeyine taşıyabilmek için, izlememiz gereken yolu oluşturacağımız ortak akılla belirlememiz gerekir. Bu bakımdan bu toplantıda üç gündür sunulan tebliğleri mümkün olduğunca takip etmeye çalıştık. Bu takipteki asıl amacımız, sunulan tebliğlerden hareketle yükseköğretime ilişkin kanuni düzenleme yapma çalışmalarında izlememiz gereken yolu belirlemektir. Üç gün boyunca sunulan ve mümkün olduğunca izlemeye çalıştığım tebliğlerden, Türkiye'de yükseköğretim alanında sistemi yeniden kurgulamaya yönelik bir kanuni düzenlemeye ihtiyaç olup olmadığı, var olan ihtiyaçları giderebilmek için nasıl düzenleme yapılması gerektiği sorularına cevap aramaya çalıştım. Bu suretle, dile getirilen sorunları ve bunların giderilmesine yönelik çözüm önerilerini dinleme fırsatı buldum.

Söz konusu komisyon üyesi sıfatıyla burada, yükseköğretim kurumlarının yapısal sorunları ve bunların çözümüne ilişkin öneriler cümlesinden olarak görüş açıklamayı doğru görmüyorum. Ben bir hukukçuyum; hukukçu olmam itibarıyla yükseköğretim kurumlarının yapılanmasına ilişkin hukuki sorunlardan bahsedebilirim. Ancak, bu toplantıda böyle bir içerikte sunumda bulunmayı doğru bulmuyorum.

Burada, usule yönelik olarak, beklentilere cevap verecek bir düzenleme yapabilmek için nasıl bir yol izlememiz gerektiği konusunda kısaca açıklamada bulunmak istiyorum. Özellikle bu toplantıda sunulan tebliğlerde, dış ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarının bugün geldiği mevcut duruma yönelik olarak bilgi sunuldu. Bu bilgilerin bir kısmının, pek çoğumuzun daha önce yurt dışında kendi alanlarımızda yapmış bulunduğumuz bilimsel çalışmalar bağlamında, gördüklerimizle, öğrendiklerimizle vakıf olduğumuz bir takım bilgiler olduğunu da burada itiraf etmemiz gerekir. Bu bilgilerden hareketle, burada Türk yükseköğretim kurumlarını şu şekilde yapılandıralım diyerek yola çıkarsak, bundan istediğimiz sonucu alamayız. Özlediğimiz bilimsel gelişmişlik düzeyini hedefleyen yükseköğretim yapılanması için bir kanuni düzenleme yapabiliriz. Ancak, bu kanuni düzenleme, bizim bugün yapıp yarın yürürlüğe koyduğumuzda, hedefleneni hemen gerçekleştiremeyecektir. Türk yükseköğretiminin gerek teşkilat gerek akademik personel alt yapısı göz önünde bulundurulduğunda, bu gelişmenin ancak bir süreç içerisinde mümkün olabileceğini kabul etmemiz gerekir. O zaman biz öyle bir kanuni düzenleme yapmalıyız ki, bu düzenleme, hedeflenene ulaşmada, önümüzde bir engel değil, olumlu bir katkı sağlasın ve yine, mevcut yükseköğretim kurumlarının bugünkü gelişmişlik düzeyi itibari ile de ihtiyaçlara cevap verebilsin. Yani öyle bir düzenleme yapmalıyız ki, bu düzenleme, hem bugünkü ihtiyaçlarımıza cevap versin, hem de yükseköğretim alanında hedeflediğimiz noktaya ulaşmamızda bize engel oluşturmasın. Bu bakımdan, sadece bugünkü ihtiyaçlarımıza cevap verecek bir düzenleme yapıp bu ideali unutursak yükseköğretimimize olumlu bir katkı sağlamamış oluruz. Belki bugün yükseköğretimimizin işleyişinde karşılaştığımız bir iki nokta sorunun, problemin çözme yönünde bir mesafe kat etmiş

olabiliriz. Ama bu minvalde yapılan bir düzenleme, yükseköğretim sistemimizin ve yükseköğretim kurumlarımızın gelişmişlik çıtasının yükseltilmesine herhangi bir olumlu katkı sağlamaz.

Bu itibarla, söz konusu düzenlemelerin, yükseköğretim kurumlarının, bu kurumlarda istihdam edilen akademik ve idari personelin obje değil, süje durumuna getirilerek yapılmasını sağlamamız lazım gelir. Yani, söz konusu düzenlemelerin bütün yükseköğretim kurumlarına, yeni bir yükseköğretim yapılanması bağlamında kendi kurumsal görüşlerini oluşturma fırsatı tanınarak ve bu görüşlerden istifade edilerek yapılması gerekir. Bütün yükseköğretim kurumlarının, Türk yükseköğretim sisteminin gelişmişlik düzeyi itibarıyla medeni dünyanın ulaştığı seviyeye erişebilmesi için nasıl bir yapıya kavuşması gerektiği hususunda kendi bilimsel ve kurumsal görüşünü oluşturup Yükseköğretim Kuruluna göndermesi lazım gelir. Yükseköğretim Genel Kurulu'nun oluşturduğu ve üyesi bulunduğum komisyon, bu kurumsal görüşlerden hareketle bir düzenleme yapmalıdır. Yani söz konusu komisyon, hazırlayacağı taslak metni üniversitelere göndererek görüşünü sormamalı; aksine, önce üniversiteleri, yükseköğretim kurumlarını harekete geçirmesi gerekir. Üniversitelerin, yükseköğretim kurumlarının kendi kurumsal görüşlerini hazırlamasına imkân tanınmalı, bu görüşler Yükseköğretim Kurulu'nda toplanmalı ve üyesi bulunduğum komisyon tarafından bütün bu görüşler dikkate alınarak, değerlendirilerek ve telif edilerek bir taslak metin hazırlanmalıdır. Usul bakımından buna son derece ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Bu bakımdan üniversitelerimizin bir an evvel hareket geçmeleri gerekir.

Ancak belirtmemiz gerekir ki, ülkemizde kurumsal görüş oluşturma hususunda bugüne kadar izlenen yöntemde bir yanlışlık vardır. Bazen bir toplantıya kurum adına bir kişi veya birkaç kişi görevlendirilerek gönderiliyor ve bu kişiler toplantıda görüş açıklıyorlar. Açıkladıkları görüşleri kendi kurumlarının görüşü olarak ifade ediyorlar. Ama gerçekten o kurum adına bir görüş oluşturulmuş değildir. 2003 yılının Kasım ayından itibaren Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde, başta Türk Ceza Kanunu gelmek üzere ceza hukuku alanında pek çok kanun çalışmasının hazırlanış sürecinde bir akademisyen olarak görev yaptım. Bu görevlerim sırasında örneğin yeni Çek Kanunu'nun hazırlanması sürecinde Türkiye Büyük Millet Meclisi Adalet Komisyonunda yapılan toplantılara, Yargıtay'ın ilgili Ceza Dairesinden farklı zamanlarda üç ayrı temsilci görevlendirilerek gönderildi. Bu temsilcilerin her biri, temsilcisi oldukları Dairenin "görüşü" olarak farklı görüşler ileri sürdüler. Bütün bu görüşler de Yargıtay'ın görüşü olarak Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne sunuldular. Toplantıya "temsilci" olarak gönderilen kişi, bir önceki toplantıya "temsilci" sıfatıyla katılan kişinin açıkladığı görüşlerden habersizdi. Aslında Yargıtay'da Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde görüşülmekte olan kanun tasarısı ile ilgili olarak bir kurumsal görüş oluşturulmamıştı. Her gelen temsilci kendi kişisel görüşünü Yargıtay görüşü olarak komisyonda açıklamaktaydı. Bu, son derece yanlış bir yöntemdir.

Bu yanlış yöntemden kurtulabilmemiz için kurumsal görüşlerin oluşturulması gerekir. Yükseköğretim kurumlarının akademik bakımdan karar alma mevkiinde olan organlarının Türk yükseköğretim sistemine ilişkin görüş ve önerilerinin yazılı metin haline getirilip, Yükseköğretim Kuruluna bildirilmesi gerekir. Eğer bu şekilde bir yol izlersek, üniversiteler ve akademik personel, yükseköğretimle ilgili olara yapılan bir düzenlemede obje olmaktan çıkarlar. Bu suretle üniversiteler ve akademik personel, kendi geleceğine yönelik olarak bir başkası tasarrufta bulunuyor olmaktan çıkacak ve süje olacaktır; yani bu düzenlemenin omurgasını belirleyen bir kimlikle, bir özne olarak karşımıza çıkacaktır. Bu bakımdan, hani atalarımızın güzel bir sözü vardır: "Usul esasa takaddüm eder." "Esas", aslında usulden içerik itibari daha önemlidir. Ama o "esas"ın ortaya çıkarılabilmesi için usul "esas"a takaddüm etmektedir. Burada izleyeceğimiz usul son derece önemlidir. Bir an evvel üniversitelerimiz harekete geçip kendi bilimsel ve kurumsal görüşlerini oluşturup Yükseköğretim Kuruluna gönderilmesi lazım gelir.

Bugünkü siyasi irade, şu düşünceden hareket ediyor: Yükseköğretimin yapılandırılması konusunda yapılacak olan bir kanuni düzenlemede anayasadaki mevcut düzenlemeler bağlayıcı olmasın. Yani süjelerin ortaya koyacağı düşünce aynı zamanda Anayasanın 130 ve 131. maddelerinin de şekillenmesine katkı sağlayacaktır. Bu süreçte, 2547 sayılı Kanunda olduğunun aksine, önce Anayasada yükseköğretim konusunda hangi içerikte hükümlere yer verilmesi gerektiği ve o hükümler çerçevesinde kanunda Türk yükseköğretim sisteminin yeniden yapılandırılması bağlamında nasıl düzenleme yapılması gerektiği açıklığa kavuşturulacaktır. Bu yolun izlenmesi gerekiyor.

Bu bakımdan, yükseköğretim kurumlarımız, kendi görüşlerini oluştururken, Anayasanın, 2547 sayılı Kanunun ve diğer kanunların mevcut düzenlemelerinin sınırlayıcı hiçbir yönünün olmadığı düşüncesinden hareket etmeleri gerekir. Biz, ancak bu düşünceler üzerinden bir kanun tasarısı taslağı hazırlama konusunda çalışma yapabileceğiz. Şimdilik söyleyeceklerim, bunlardan ibarettir. Beni dinleme lütfunda bulunduğunuz için hepinize teşekkür ediyorum.

Tartışmalar

Prof. Dr. M. A. Yekta Saraç:

Çok teşekkür ederiz Sayın Hocam. Konu çerçevesinde kalmak kaydı ile dinleyicilerin sorularını almak istiyoruz. Soruyu soracak kişinin kendisini tanıttıktan sonra kime sorusunu yönelttiğini belirtmesini rica ediyorum.

Prof. Dr. Osman Samsun:

Sayın Yekta Bey Hocam, size ve oturuma katılan değerli panelistlere çok teşekkür ediyorum. Sinop Üniversitesi'nden Osman Samsun. Efendim 27 yıldır üniversitedeyim ve Sinop bölgesinde yaşamaktayım. Sayın Yekta Saraç ve İzzet Özgenç Hocam yasanın hazırlanması esasında obje olmaktan süje olmaya yöneliş bazında akademik üyelerin senatolarından karar alıp, bu kararları Yükseköğretim Kurulu'na gönderip bunların bir tavsifinden sonra daha sağlıklı bir sonuca ulaşabileceğimizi ifade ettiler. 165'i bulan özel ve resmi devlet üniversitelerimizin senatolarından çıkacak olan bu kararların bu senatoları oluşturan akademisyenlerin de hukuki mevzuata ne kadar bağlı olduklarını değerlendirirsek sağlıklı bir sonuç alabilme noktasında bu görüşünüzün, önerinizi âcizane yanlış anlamadıysam biraz daha talimini yapmanız mümkün olursa teşekkür ederim.

Prof. Dr. İzzet Özgenç:

Bugün üniversitelerin senatolarının oluşumuna ilişkin realiteler böyle bir görüş oluşturması konusunda bir soru oluşturabilir. Ama izlenmesi gereken yöntem bakımından kurumsal görüş haline yazılı kurumsal görüş haline gelebilmesi için bunun senato görüşü olarak ortaya konmasının doğru olacağını düşünüyorum. Şahsen senatonun bugünkü oluşum biçiminin nasıl olduğu konusu bizi şu anda ilgilendirmiyor.

Prof. Dr. M. A. Yekta Saraç:

Bu konuyla da alakalı olarak bir bilgiyi eklemek istiyorum. Bildiğiniz üzere biz rektörlerimizle, mütevelli heyet başkanlarımızla ve konunun diğer bütün ilgili tarafları ile toplantılar yaptık. Bu çalıştaylara kurumlarını temsilen katılanların görüşlerini aldık. Bu sürecin henüz ilk adımıdır. Daha sonra ortaya çıkacak taslak metni kamuoyu ile paylaşacağız ve yine ilgili taraflardan kurumsal görüşlerini bu sefer yazılı olarak isteyeceğiz. Şimdi diğer dinleyicilerimizin sorularını alalım.

Prof. Dr. Mustafa Solak:

Değerli Başkanım, Değerli Üyeler, değerli konuşmalar için çok teşekkür ediyorum. Ben önemli bir konuya temas etmek istiyorum. İzzet Hocamın açıklamalarına katkıda bulunmak üzere bendeniz hem 1750 sayılı üniversiteler yasasında hem de yaklaşık 30 senedir 2547'nin içinde bulundum. 1750 sayılı üniversiteler yasasının ana iki temel noktası vardı. Kürsü sistemi ve profesörler heyeti; diğer birimler mümkün olduğu kadar geri plandaydı. En fazla bizi her dönemde, her çalıştığımız mertebede sıkıntıya iten ana konu, 1750'de çalışan değerli hocalarım bilirler, paranın dağıtımı yani finans. Kadrolarla yurt içi yurt dışı çalışmalarda 1750'nin bazı maddeleri fevkaladeydi. Ama bazı maddeler istismar edildiği için 2547 sayılı yasada kendine özgü konumu nedeni ile kondu. Eğer 1750 ile yine mutlaka çok güzel fikirler çıkacaktır ama 1750 ile 2547'de 27 madde birbirine yakındır. Bendeniz bir önceki yasa çalışmalarında da fiilen bulunmuş bir hoca olarak da söylüyorum. Biz onları o zaman dikkate almıştık. Özellikle 27 ya da 28. madde üniversitelerin önünü çok açacak ciddi maddelerdi. Ben bu konuların dikkate alınmasını istiyorum. Çok teşekkür ediyorum.

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Taşen:

Efendim Yardımcı Doçent Doktor Hüseyin Taşen, Adıyaman Üniversitesi. Ben öncelikli olarak hocalarımıza, katılımcılarımıza, konuşmacılarımıza çok teşekkür ediyorum. Sözüm Özgenç Hocama olacak. Üniversite senato görüşlerinden hareketle oluşabilecek yeniden bir yapılanma çok resmi, ilerde somutlaştığı vakit çok resmi bir yapılanma olmaz mı? Böyle bir yapılanma yükseköğretim sürecini etkileyen ve bu süreçte etkilenen paydaşların görüşleri alınmaksızın temsil gücü düşük olmaz mı? Bunlara sendika temsilcilerin görüşlerini ilave etmek yerel yönetim görüşlerini ilave etmek öğrenci görüşünü ilave etmek gibi tarafların görüşlerinden buraya yansıtılamaz mı? İkincisi bu karar çıkmadan bir milli eğitim şurası gibi bir yükseköğretim şurası düzenleyip, daha geniş bir katılımlı görüşleri kararları aldıktan sonra böyle bir yapılanmaya doğru gitmek daha doğru olmaz mı? Teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. M. A. Yekta Saraç:

Şimdi efendim aynı konuya ilişkin yine açıklama zaruretini hissediyorum. Bu yeniden yapılanma sürecinin hangi aşamalarla gerçekleştirileceği hususu kamuoyuna açıkça ifade edildi beyannameyle. Ve bu bağlamda yeni bir model oluşturup üniversitelerin ve kamuoyunun tartışmasına sunma yerine, bu modelin birlikte oluşturulması şeklinde bir yol izlenildi. Sorunlu alanların tespitine yönelik bir çalışma yaptık. Bu çalışma için üç çalıştay gerçekleştirdik. YÖK bünyesinde kurulan bir komisyon bütün bu çalıştaylardan çıkan sonuçları dikkate alarak bir taslak üzerinde çalışıyor. Daha sonra bu taslağı, tartışmalara medar olsun diyerek kamuoyuna açacağız. Yapılan tartışmalardan sonra taslağı geri çekip yeniden bir değerlendirme yapılacak ve yine kamuoyu önünde bir çalıştay gerçekleştirilecektir.

Prof. Dr. Hasan Kazdağlı:

Teşekkür ediyorum Sayın Hocam. Konuşmacılara teşekkür ederek söze başlamak istiyorum. Bir kere değişim ihtiyacının varlığı konusundaki mutabakatı vurguladılar. Ve buradan da elimizdeki yasanın aslında şu anki sorunlarımızı çözmede yeterli olmadığı konusu sizler tarafından da ifade edilmiş oldu. Önceki çalıştaylarda ve diğer raporlarda da benzer hususlar var. Ve burada, bu üç günlük toplantı esnasında sizin konuşmanızda bahsetmiş olduğunuz temel ilkeler çeşitlilik, kurumsal özerklik, hesap verebilirlik, performans değerlendirmesi ve rakip mali esneklik ve çok kaynaklı gelir yapısı, kalite güvencesi konuları üç günlük toplantı boyunca birçok konuşmacı tarafından dile getirildi. Şimdi Sayın Mehmet Tekelioğlu Hocam da güzel sorular sordu. Dedi ki, Ege Üniversitesi ile yeni kurulan üniversiteyi aynı çerçeveye mi koyacağız? Çeşitlilik aslında o, onunla ilgili özgürlük alanı genişliyor. Ve birçok kişinin üzerinde mutabık kaldığı konu şu anda çok merkeziyetçi bir yapımızın olduğu. Bu merkeziyetçi yapının daha da azaltılması, azaltılırken kalite güvencesi ve akreditasyon süresinin nasıl yerleştirileceği yani bu kültürün nasıl korunacağının konusu var. Şimdi aslında görüşler alınırken belki de bu konuların üzerinden hareket etmemiz daha şey olur. Bilmiyorum şöyle bir soru sormak istiyorum. İki parlamenterimize de yasa yapımında düzenleyici etki analizi diye bir yaklaşım var, bir metot var. Yani bu düzenleme neden yapılıyor? İlk önce sorun daha sonra sorunu çözmek için de ille de bir yasa yapmaya gerek var mı? Düzenleme illaki yapılacaksa hangi yollardan yapılacak? Bunların riskleri nelerdir? Muhtemel uygulama alanları nelerdir? Artıları eksileri nelerdir diye çalışma yapılıyor belki de sizin safhaya geldiğinde böyle bir uygulama yapılabilir mi diye soruyorum. Teşekkür ederim.

Prof. Dr. Mehmet Tekelioğlu:

Tabii soru güzel, buna katılıyorum. Elbette bunun yapılması gerekiyor, ama teknik bir konu olsaydı onu yapmak çok kolaydı. Oysa böyle bir alanda yapılacak düzenlemenin zorluğundan bahsettim. Yani yapılması gerekiyor elbette. Ama dediğim gibi, teknik bir konu olsaydı eğer, onu yapmak çok kolaydı. Bu analizleri, bu riskleri her zaman göz önüne alıp yapabilirdik. Bunu gene yapalım, ama ortada büyük bir güçlüğün olduğunu herhalde herkes kabul ediyor. Ve bunları aşmak için düşünelim diyorum. Yani bu sorular ve sorunlar varken, yapılamaz anlamında söylemiyorum katiyen. Böyle bir şey yok. Ama eğer çalışırsak, düşünürsek; bu konuda ve bilimsel temelde çalışırsak, bunları halledebiliriz. Benim söylemek istediğim buydu. Herhalde Sami Bey bir şey söylemek ister.

Prof. Dr. Sami Güçlü:

Sayın Hocam, teşekkür ediyorum. Değerli öğretim üyesi arkadaşımızın sorusuna, gözlemlerime dayanarak kısaca cevap vermek istiyorum. Asıl konuşmamın sonunda, siyaset kültürüne dikkat çekmiştim. Programları çok farklı olmasına rağmen partiler, tutum ve davranışlarda, mekanizmaların işletilmesinde, birbirlerine çok benziyorlar. Partiler, diğer partileri kendilerinin alternatifi olarak görmek yerine, küçülmesini, yok olmasını istediği, olumsuz anlamda bir rakip olarak görüyor. Buna ilaveten siyaset alanında, bir partinin lehine olan, diğerinin veya diğerlerinin aleyhine olur şeklinde bir algılama var. Dolayısıyla, bir konu gündeme geldiğinde, toplumsal talebi yüksek de olsa, partiler kolay kolay birlikte hareket edip, yasal düzenlemeleri gerçekleştiremiyorlar. Bununla birlikte, yükseköğretim alanında meydana gelen gelişmeler, toplumda oluşan kanaat, üniversitelerin dile getirdiği sorunlar, aydınların, bilim adamlarının görüşleri, üniversiteyle ilgili konuda, siyasi partilerin ortak noktalarını büyüttü. Meclisteki üç partinin seçim beyannamelerinde yer alan görüşlerine göre üniversitelerimiz; evrensel standartlarda, kalite değerlendirmesine tabi, hesap verebilir, denetime açık, ihtisaslaşmaya yönelik, dünya ile rekabet edebilecek bir anlayışta yeniden yapılandırılmalıdır. Bu konularda Ak Parti ile MHP'nin görüşleri birbirine yakın, CHP'nin görüşleri ise kısmen farklılık gösteriyor. Bu üç partinin YÖK'le ilgili olarak seçim beyannamelerinde yer alan görüşleri şöyle özetlenebilir: Ak Parti ile MHP, YÖK'ün varlığını sürdürmesini, ancak görev alanının düzen-

leme, yöneltme, koordinasyon, planlama, akreditasyon ile sınırlandırılmasını istiyor. CHP'nin görüşü çok açık; YÖK kapatılmalıdır, diyor. Bu şartlarda yasal düzenleme çalışmalarının dikkatli bir şekilde yapılması gerekiyor. Ana muhalefet partisinin tavrı, YÖK'ün kapatılmasından yana iken, üniversitelerle ilgili yasal hazırlığın YÖK tarafından organize edilmesi veya o kurumun yönetiminde hazırlanması doğru değildir. Bu hazırlanış yönteminden dolayı, ortaya çıkacak taslak, hükümet tasarısı olarak algılanacak, muhalefet partileri muhtemelen birlikte karşı çıkacaklardır. Kolay iş zorlaşmış olacaktır. Doğrusu, bu hazırlığın, ülkemizin en seçkin birkaç üniversitesinin öncülüğünde yapılmasıdır. Geç kalınmış değildir. Teşekkür ederim.

Bir Dinleyici:

Evet, teşekkür ediyorum. Değerli konuşmacılara, değerli katılımcılara ve bu kongreyi düzenleyenlere. Yükseköğretimdeki sorunların çözümünde yasal bazı değişikliklere ihtiyaç olduğu çok açık; buradaki toplantılardan da bunu anlıyoruz. Ancak her türlü düzenlemenin içerisinde yer alan ve asli unsur olan insanı asla ihmal etmememiz gerekiyor. Hangi düzenleme olursa olsun bu düzenlemelerde insanın payı en az düzenleme kadar önemli. Üniversitelerde de akademisyenler çok önemli bir göreve sahipler, kendi üzerlerindeki rolü sadece yasal düzenlemelere yükleyerek sorumluluklarından kurtulamazlar. Hakikaten bugünkü mevcut yasa bazı sorunları doğuran yasa olsa da akademisyenlerin yüklendikleri sorumluluğu amaca uygun bir şekilde gerçekleştirmeleri halinde bir kısmının çok rahatlıkla çözülebileceği bir gerçek. Akademik performansın değerlendirilmesinde mevcut yasa en azından akademik düzeyde herhangi bir engel koymamasına rağmen amaç olarak da bir kadroya akademik yeterliliğe de, yetkinliğe de sahip birisinin tercih edilmesini çok kolaylıkla mümkün kılmasına rağmen bunu mümkün kılmayanın biz akademisyenler olduğumuzu hiç unutmamalıyız. Aynı zamanda biz akademisyenler hakikaten bu sorunların çözümünde üzerimize düşen payı eğer ihmal edersek ve tek çözümü yasal düzenlemelere yüklenerek, onu sihirli bir hap gibi bekleyerek oturursak inanın yeni her türlü düzenlemenin çok çabuk bozulması mümkündür. Derse girmediği halde ders ücreti alan bizlerden birisi, ama bir başka öğretim üyesi de girdiği dersi yararlı bir şekilde gerçekleştiremediği için ücretini almaktan vazgeçiyor. Bu ikisini farklı sistemler içersine oturtabiliriz. Bir başkasının eserini benimdir diye sahiplenen yine bizlerden birisi, buna yasal olarak bir hak tanınmamasına rağmen bunu yapan yine biziz. Yani biz üniversitelerin özerk olmasını, özgür olmasını, her türlü imkâna sahip olmasını savunurken bunu işleten bizlerin bunun içerisindeki payı bir tarafa bıraktırdığımız vakitte hep sorunu kendi dışımıza atarak doğal savunma mekanizması içerisinde kalıp sorunun devam etmesinin de yine destekleyici tarafı olacağız. Bu nedenle bu çalışmanın aslında sorunların ortaya konulması ve tespiti bakımından çok yararlı sonuçlar olduğu gibi zihinsel olarak da bir noktada birbirine yaklaşmayı mümkün kıldığı zihin kodlarımızı doğru olarak belirlemeye de imkân vereceği için çok önemli bir değere sahip olacağını düşünüyorum. Bu vesileyle tekrar hakikaten bunun düzenlenmesinde çok çok emeği geçen arkadaşların her birinin ismini zikretmek istemiyorum, unuturum diye bazılarını, hepsine ayrı ayrı teşekkür ediyorum. Sağ olun var olun.

Prof. Dr. M. A. Yekta Saraç;

Peki, hocam katkılarınız için ve teşekkürünüz için biz de teşekkür ederiz. Şimdi Enver Yücel Bey'in görüşlerini alalım.

Enver Yücel;

Teşekkür ederim, Enver Yücel, Bahçeşehir Üniversitesi. Son iki yıldır yükseköğretimle ilgili yapılanması ile ilgili yapılan çalışmaları izlemeye çalışıyorum. Bir eğitimci olarak da, bir üniversite mütevelli heyeti başkanı olarak da bundan mutluyum. Ben İzzet Özgenç Hocama sormak istiyorum. Acaba yapmak istediğimiz konu yeni anayasamız içerisinden değiştirilecekse yükseköğretimin yapısı, yeri nasıl olmalıdır. Bunun hazırlıkları yapılıyor. Önümüzdeki 13 gün sonra seçim olacak. Siyasi partilerin vaatleri var yeni parlamento, yeni anayasayla ilgili; yükseköğretimi burada hangi konuma, nereye sokacağı ile ilgili. Acaba şu olamaz mı? Anayasa değiştirilmeden mevcut yükseköğretimimize verdiği haklar çerçevesinde, bildiğim kadarı ile akademisyen değilim, iki konu var: Bir eğitim finansmanı, ikincisi de kar amaçlı üniversiteler. Anayasamız bunlara engel, başka şeylere engel mi onlar bilemiyorum. İki yönlü gitsek bir anayasamız içerisinde yükseköğretimin yeni anayasamızın içerisinde yükseköğretimi yeri ne olmalıdır? Bir de anayasamızın verdiği ve YÖK'ün kendinde olan yetkiler çerçevesinde yeni düzenlemeler olamaz mı? Mesela rektör seçimi bir anayasayla ilgili midir, akreditasyon kurmak anayasayla ilgili midir? Bunları zannetmiyorum, çok yönlü bir çalışmaya gidilse, yöntem olarak acaba nasıl olur diye düşünüyorum. YÖK her seferinde kaldırılacaktır deniliyor. Ben burada kaldırılmayacağını açık açık söylemek istiyorum. Kaldırılmamalıdır da ama YÖK'ün şekli değişmelidir. Buna da katkı sağlamak istiyorum teşekkür ederim.

Prof. Dr. İzzet Özgenç:

Yükseköğretimin yapısına yönelik olarak yapılacak bir düzenlemede mutlaka anayasal temelinin oluşturulması lazım. Şu andaki yükseköğretimin yapısı itibari ile uygulamada anayasaya aykırı yönler vardır. Mesela çok basit örnektir. Vakıf üniversitelerinin şu andaki rektör atamasına ilişkin düzenlemeler, 2547 sayılı kanunundaki düzenlemeler anayasaya aykırıdır. Bunu kimse anayasanın önüne taşımadığı için bu konu anayasaya aykırı mıdır, değil midir diye bir yüksek mahkeme vezninde tartışma konusu yapılmamıştır. Doğrudur, yükseköğretime ilişkin her konu anayasada bir düzenlemeye ihtiyaç duyan konu değildir. Ama eğer yükseköğretimle ilgili olarak bir düzenleme yapılıyorsa o alandaki bütün eksikliklerin, bütün sorunların çözümüne yönelik bir düzenleme olmalıdır. Bu sorunlardan bir kısmı da şu andaki anayasal düzenlemelerden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle yapılacak olan kanuni düzenleme öncesinde anayasada yapılacak olan düzenlemeye temel oluşturacak bir takım değişikliklerin yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Prof. Dr. M. A. Yekta Saraç:

Görüşlerini bizlerle paylaşan bütün katılımcılara teşekkür ediyoruz. Programın belirlenen vaktinin nihayetine erdik. Katılımcılarımıza günün hatırası olarak birer teşekkür belgesi sunacağız.

ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM
KONGRESİ:
YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
27-29 MAYIS 2011
İSTANBUL / TÜRKİYE

INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION
CONGRESS:
NEW TRENDS AND ISSUES
27-29 MAY 2011
İSTANBUL / TURKEY

Bölüm IV

DAVETLİ OTURUM KONUŞMACILARI

Keynote Speakers

27 - 29
MAYIS
2011
İSTANBUL
TÜRKİYE

www.uyk2011.org

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm IV / Sayfa 105-116

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

The Challenge of Establishing World-Class Research Universities in Developing Countries

Prof. Dr. Jamil Salmi*
Tertiary Education Coordinator, World Bank, Washington DC, WA 20433, USA

Abstract

Governments in developing countries are becoming increasingly aware of the important contribution that high performance, research universities make to global competitiveness and economic growth. There is growing recognition of the need to establish one or more world-class research universities that can compete effectively with the best of the best around the world. Contextualizing the drive for world-class higher education institutions and the power of international and domestic university rankings, this chapter outlines possible strategies and pathways for establishing globally competitive research universities in developing countries and explores the challenges, costs, and risks involved. The article starts by proposing an operational definition of a world-class research university. It then explores three strategic approaches for establishing a world-class research university. It concludes by outlining some of the specific challenges faced by developing countries.

Key words: World-class research university, international rankings, government

Introduction

The ranking of world universities published by the *Times Higher Education Supplement* in September 2005 created a major controversy in Malaysia when it showed the country's top two universities falling by almost 100 places from the previous year. Notwithstanding the fact that the big drop was mostly the result of a change in the ranking methodology—which was a little known fact and of limited comfort—the news was so traumatic that there were widespread calls for the establishment of a royal commission of inquiry to investigate the matter. A few weeks later, the Vice-Chancellor of the University of Malaya stepped down. This strong reaction was not out of character for a nation whose current Ninth Development Plan aims at shaping the transformation of the country into a knowledge-based economy, with emphasis on the important contribution of the university sector. And though apparently extreme, this reaction is not uncommon in developing countries around the world.

Preoccupations about university rankings reflect the general recognition that economic growth and global competitiveness are increasingly driven by knowledge and that research universities play a key role in that context. Indeed, rapid advances in science and technology across a wide range of areas—from information and com-

[*] Jamil Salmi is the World Bank's Tertiary Education Coordinator. The findings, interpretations, and conclusions expressed in this paper are entirely those of the author and should not be attributed in any manner to the World Bank, the members of its Board of Executive Directors or the countries they represent. This paper is derived from a book published in February 2009 under the title The Challenge of Establishing World-Class Universities, Washington D.C., The World Bank. An earlier version of this paper was published as a chapter in Altbach, P. Editor (2010). Leadership for World-Class Universities: Challenges for Developing Countries. New York and London: Routledge.

munication technologies (ICTs) to biotechnology to new materials—provide great potential for developing countries to accelerate and strengthen their economic development. The application of knowledge results in more efficient ways of producing goods and services and delivering them more effectively and at lower costs to a greater number of people.

Tertiary education plays a critical role in that context. It helps countries build globally competitive economies by developing a skilled, productive, and flexible labor force and by creating, applying, and spreading new ideas and technologies. A recent global study of patent generation has shown, for example, that universities and research institutes, rather than firms, drive scientific advances in biotechnology (Cookson, 2007). Tertiary education institutions can also play a vital role in their local and regional economies (Yusuf and Nabeshima, 2007).

According to *Constructing Knowledge Societies*, the World Bank's policy report on the contribution of tertiary education to sustainable economic development (World Bank, 2002), high-performing tertiary education systems encompass a wide range of institutional models—not only research universities but also polytechnics, liberal arts colleges, short-duration technical institutes, community colleges, open universities, and so forth—that together produce the variety of skilled workers and employees sought by the labor market. Each type of institution has an important role to play, and achieving a balanced development among the various components of the system is often a major preoccupation of many governments.

Within a tertiary education system, research universities play a critical role in training the professionals, high-level specialists, scientists, and researchers needed by the economy and in generating new knowledge in support of the national innovation system (World Bank, 2002). An increasingly pressing priority of many developing countries is, therefore, to ensure that their top universities are actually operating at the cutting edge of intellectual and scientific development despite the financial constraints that most of them face.

The main objective of this chapter is to explore the challenges involved in setting up in developing countries globally competitive research universities that will be expected to compete effectively with the best of the best. Is there a pattern or template that might be followed to allow more rapid advancement to world-class status? What kind of leadership is needed to inspire and drive research institutions? To answer these questions, the chapter starts by constructing an operational definition of a world-class research university and reviews the role of university leaders in that context. It then outlines and analyzes possible strategies and pathways for establishing such universities and identifies the multiple challenges, costs, and risks associated with these approaches. It concludes by examining some lessons from recent and ongoing experiences to set up new research universities in developing countries.

What Does It Mean to Be a World-Class University?

In the past decade, the term "world-class university" has become a catch phrase, not simply for improving the quality of learning and research in tertiary education but also, more important, for developing the capacity to compete in the global tertiary education marketplace through the acquisition, adaptation, and creation of advanced knowledge. With governments keen on maximizing the returns on their investments in research universities, global standing is becoming an increasingly important concern for institutions around the world (Williams and Van Dyke 2007). The paradox of the world-class university, however, as Altbach has succinctly and accurately observed, is that "everyone wants one, no one knows what it is, and no one knows how to get one" (Altbach, 2004).

Becoming a member of the exclusive group of world-class universities is not achieved by self-declaration; rather, elite status is conferred by the outside world on the basis of international recognition. Until recently, the process involved a subjective qualification, mostly that of reputation. For example, Ivy League universities in the United States (U.S. or U.S.A.), such as Harvard, Yale, or Columbia; the Universities of Oxford and Cambridge in the United Kingdom (U.K.); and the University of Tokyo have traditionally been counted among the exclusive group of elite universities, but no direct and rigorous measure was available to substantiate their superior status in terms of outstanding results such as training of graduates, research output, and technology transfer. Even the higher salaries captured by their graduates could be interpreted as a signaling proxy as much as the true value of their education.

With the proliferation of league tables in the past few years, however, more systematic ways of identifying and classifying world-class universities have appeared (IHEP, 2007). Although most of the 50 best-known rankings purport to categorize universities within a given country, there have also been attempts to establish international

rankings. The two most comprehensive international rankings, allowing for broad benchmark comparisons of institutions across national borders, are those prepared by *the re-named Times Higher Education* (THE) and Shanghai Jiao Tong University which prepares the Academic Ranking of World Universities (ARWU).

> To compare the international stature of institutions, these league tables are constructed by using objective or subjective data (or both) obtained from the universities themselves or from the public domain. The *THE* ranking selects the top 200 universities in the world. First presented in 2004, the methodology for this ranking focuses most heavily on international reputation, combining subjective inputs (such as peer reviews and employer recruiting surveys), quantitative data (including the numbers of international students and faculty), and the influence of the faculty (as represented by research citations). Operating since 2003, *ARWU* uses a methodology that focuses on objective indicators exclusively, such as the academic and research performance of faculty, alumni, and staff, to identify the top 500 universities in the world. The measures evaluated include publications, citations, and exclusive international awards (such as Nobel Prizes and Fields Medals). Table 1 shows the results of the latest *THE* and *ARWU* world rankings.

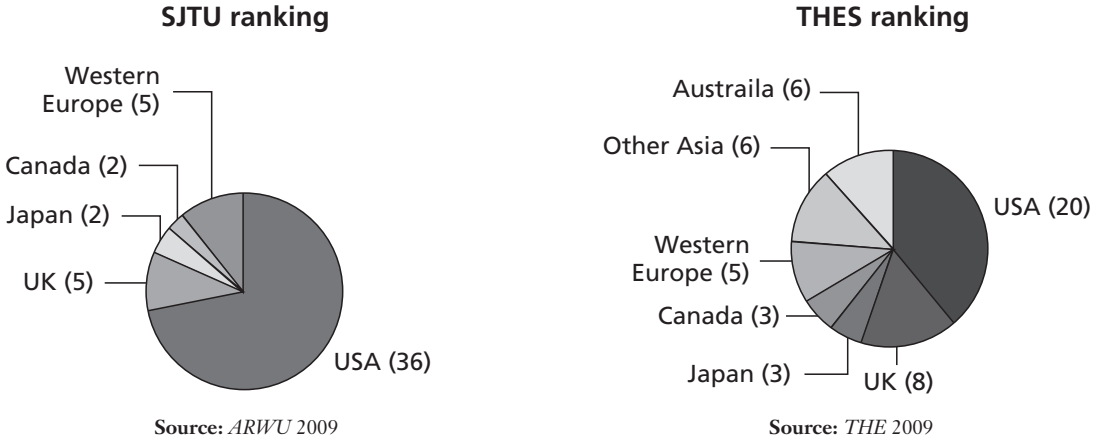
Notwithstanding the serious methodological limitations of any ranking exercise (Salmi and Saroyan, 2007), world-class universities are recognized in part for their superior outputs. They produce well-qualified graduates who are in high demand on the labor market; they conduct leading-edge research published in top scientific journals; and in the case of science-and-technology–oriented institutions, they contribute to technical innovations through patents and licenses.

As illustrated by Table 1, most universities recognized as world-class originate from a very small number of countries, mostly Western. In fact, the University of Tokyo is the only non-U.S., non-U.K. university among the top 20 in the *ARWU* ranking. If one considers that there are only between 30 and 50 world-class universities in total, according to the *ARWU* ranking they all come from a small group of eight North American and Western European countries, Japan being again the only exception. *THES* has a slightly wider range of countries of origin among the top 50 universities (11 countries), including Hong Kong, China; New Zealand; and Singapore besides the usual North American and Western European nations (Fig. 1).

Table 1: Top 20 universities in *THE* and *ARWU* World Rankings (2009).

Rank	*THE* (2009)	Rank	*ARWU* (2009)
1	Harvard University	1	Harvard University
2	Yale University	2	Stanford University
3	University of Cambridge	3	University of California, Berkeley
4	University of Oxford	4	University of Cambridge
5	California Institute of Technology	5	Massachusetts Institute of Technology (MIT)
6	Imperial College London	6	California Institute of Technology
7	University College London	7	Columbia University
8	University of Chicago	8	Princeton University
9	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	9	University of Chicago
10	Columbia University	10	University of Oxford
11	University of Pennsylvania	11	Yale University
12	Princeton University	12	Cornell University
13	Duke University	13	University of California, Los Angeles
13	Johns Hopkins University	14	University of California, San Diego
15	Cornell University	15	University of Pennsylvania
16	Australian National University	16	University of Washington, Seattle
17	Stanford University	17	University of Wisconsin, Madison
18	University of Michigan	18	University of California, San Francisco
19	University of Tokyo	19	John Hopkins University
20	McGill University	20	University of Tokyo

Sources: *THE* 2009; *ARWU* 2009



Source: *ARWU* 2009 **Source:** *THE* 2009

Fig. 1: Geographical distribution of World-Class Universities (Top 50 in 2009).

The few scholars who have attempted to define what world-class universities have that regular universities do not possess have identified a number of basic features, such as highly qualified faculty; excellence in research; quality teaching; high levels of government and nongovernment sources of funding; international and highly talented students; academic freedom; well-defined autonomous governance structures; and well-equipped facilities for teaching, research, administration, and (often) student life (Altbach, 2004; Khoon et al., 2005; Niland, 2000, 2007). Recent collaborative research on this theme between U.K. and Chinese universities (Alden and Lin, 2004) has resulted in an even longer list of key attributes, ranging from the international reputation of the university to more abstract concepts such as the university's contribution to society, both very difficult to measure in an objective manner.

In an attempt to propose a more manageable definition of world-class universities, this article makes the case that the superior results of these institutions highly sought graduates, leading-edge research, and dynamic technology transfer can essentially be attributed to three complementary sets of factors (a) a high concentration of talent (faculty and students), (b) *abundant resources* to offer a rich learning environment and to conduct advanced research, and (c) *favorable governance* features that encourage strategic vision, innovation, and flexibility and that enable institutions to make decisions and to manage resources without being encumbered by bureaucracy.

Concentration of Talent

The first and perhaps foremost determinant of excellence is the presence of a critical mass of top students and outstanding faculty. World-class universities are able to select the best students and attract the most qualified professors and researchers.

> In the sciences, being at the right university—the one where the most state-of-the-art research is being done in the best-equipped labs by the most visible scientists—is extremely important. George Stigler describes this as a snowballing process, where an outstanding scientist gets funded to do exciting research, attracts other faculty, then the best students—until a critical mass is formed that has an irresistible appeal to any young person entering the field.
>
> Mihaly Csikszentmihalyi (1997)

This has always been the hallmark of the Ivy League universities in the United States or the Universities of Oxford and Cambridge in the United Kingdom. And it is also a feature of the newer world-class universities, such as the National University of Singapore (NUS) or Tsinghua University in China.

> Beijing's Tsinghua University said last month it would increase the number of awards this year. Students with high scores, such as champions of each province and winners of international student academic competitions, will be entitled to scholarships of up to 40,000 yuan ($5,700), more than double that of last year.
>
> University World News (*UWN*) 2008a



Important factors in that respect are the ability and the privilege of these universities to select the most academically qualified students. For example, Peking University, China's top institution of higher learning, admits the 50 best students of each province every year.

One corollary of this observation is that tertiary education institutions in countries where there is little internal mobility of students and faculty are at risk of academic inbreeding. Indeed, universities that rely principally on their own undergraduates to continue into graduate programs or that hire principally their own graduates to join the teaching staff are not likely to be at the leading edge of intellectual development. A 2007 survey of European universities found an inverse correlation between endogamy in faculty hiring and research performance: the universities with the highest degree of endogamy had the lowest research results (Aghion et al., 2008).

It is also difficult to maintain high selectivity in institutions with rapidly growing student enrollment and fairly open admission policies. The huge size of the leading universities of Latin American countries such as México or Argentina—the Universidad Nacional Autónoma de México (Autonomous University of México, or UNAM) has 190,418 students, and the University of Buenos Aires (UAB) has 279,306—is certainly a major factor in explaining why these universities have failed to enter the top league, despite having a few excellent departments and research centers that are undoubtedly world-class. At the other extreme, Peking University maintained its overall enrollment at less than 20,000 until the early 2000s and even today has no more than 30,000 students.

World-class universities also tend to have a high proportion of carefully selected graduate students, reflecting their strength in research and the fact that graduate students are closely involved in the research activities of these institutions.

The international dimension is becoming increasingly important in determining the configuration of these elite institutions. This enables them to attract the most talented people, no matter where they come from, and open themselves to new ideas and approaches. At the University of Cambridge, 18 percent of the students are from outside the U.K. or European Union (EU) countries. The U.S. universities ranked at the top of the global surveys also show sizable proportions of foreign academic staff. For instance, the proportion of international faculty at Harvard University, including medical academic staff, is approximately 30 percent. By contrast, only 7 percent of all researchers in France are foreign academics. Unquestionably, the world's best universities enroll and employ large numbers of foreign students and faculty in their search for the most talented.

Abundant Resources

Abundance of resources is the second element that characterizes most world-class universities, in response to the huge costs involved in running a complex, research-intensive university. These universities have four main sources of financing: government budget funding for operational expenditures and research, contract research from public organizations and private firms, the financial returns generated by endowments and gifts, and tuition fees.

In Western Europe, public funding is by far the principal source of finance for teaching and research, although the top U.K. universities have some endowment funds, and "top-up fees" have been introduced in recent years. In Asia, the National University of Singapore, which became a private corporation in 2006, has been the most successful institution in terms of substantial endowment funding. It has managed to build up a sizable portfolio of US$774 million through effective fund-raising, making it richer than any British university after Cambridge and Oxford. The United States and to a lesser extent Japan, have thriving private research universities.

A comparative analysis of the *ARWU* rankings of U.S. and Western European universities confirms that level of expenditures is one of the key determinants of performance. Globally, total spending on tertiary education (public and private) represents 3.3 percent of gross domestic product (GDP) in the United States versus only 1.3 percent in the EU25 countries. Per student spending is about US$54,000 in the United States, compared with US$13,500 in the European Union (Aghion et al. 2008). Similarly, there are large spending variations among European universities that are correlated with the rankings results of the respective countries. The United Kingdom and Switzerland have relatively well-funded universities and achieve the highest country scores in terms of rankings, while universities from the Southern European countries, including France and Germany, have lower ranking scores associated with low levels of funding (Aghion et al., 2007). The availability of abundant resources creates a virtuous circle that allows the concerned institutions to attract even more top professors and researchers.

Favorable Governance

The third dimension concerns the overall regulatory framework, the competitive environment, and the degree of academic and managerial autonomy that universities enjoy. The Economist (2005) referred to the tertiary education system in the United States as "the best in the world" and attributed this success not only to its wealth but also to its relative independence from the state, the competitive spirit that encompasses every aspect of it, and its ability to make academic work and production relevant and useful to society. The report observed that the environment in which universities operate fosters competitiveness, unrestrained scientific inquiry, critical thinking, innovation, and creativity. Moreover, institutions that have complete autonomy are also more flexible because they are not bound by cumbersome bureaucracies and externally imposed standards, even in light of the legitimate accountability mechanisms that do bind them.

The comparative study of European and U.S. universities mentioned earlier also found that governance was, along with funding, the other main determinant of rankings. "European universities suffer from poor governance, insufficient autonomy and often perverse incentives" (Aghion et al., 2007). A subsequent paper reporting on a survey of European universities found that research performance was positively linked to the degree of autonomy of the universities in the sample, especially with regard to budget management, the ability to hire faculty and staff, and the freedom to set salaries (Aghion et al., 2008). With respect to the composition of university boards, the report concludes that "having significant outside representation on the board may be a necessary condition to ensure that dynamic reforms taking into account long-term institutional interests can be decided upon without undue delay."

The autonomy elements outlined above are necessary, though not sufficient, to establish and maintain world-class universities. Other crucial governance features are needed, such as inspiring and persistent leaders; a strong strategic vision of where the institution is going; a philosophy of success and excellence; and a culture of constant reflection, organizational learning, and change.

Alignment of Factors

Finally, it is important to stress that it is the combination of these three sets of features—concentration of talent, abundant funding, and appropriate governance—that makes the difference. The dynamic interaction among these three groups of factors is the distinguishing characteristic of high-ranking universities (as illustrated by Fig. 2).

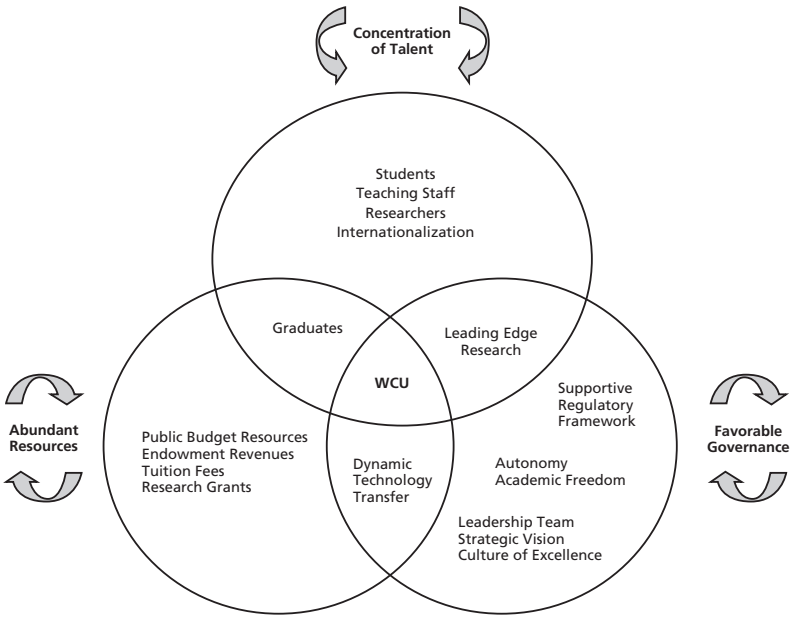


Fig. 2: Characteristics of a World-Class University (WCU): alignment of key factors.

Source: Elaborated by Jamil Salmi

The results of the recent survey of European universities mentioned above confirm that funding and governance influence performance together. They indicate clearly that the higher-ranked universities tend to enjoy increased management autonomy, which, in turn, increases the efficiency of spending and results in higher research productivity (Aghion et al., 2008). A study of the influence of governance arrangements on the research output of public universities in the USA arrives to the same conclusion. When competitive research funding is available, the more autonomous universities tend to be more successful in producing patents (Aghion et al., 2009).

Having an appropriate governance framework without sufficient resources or the ability to attract top talent does not work either. Similarly, just investing money in an institution or making it very selective in terms of student admission is not sufficient to build a world-class university, as illustrated by the case of Brazil's top university, the University of São Paulo (USP). Brazil is the 5th-most-populated nation and the 10th largest economy on the planet, it is among the six largest producers of cars in the world, it has world-class companies such as Embraer and Aracruz Celulose, but there is no Brazilian university among the 100 top-ranked universities in the world.

How is it that USP, the country's foremost research university, does not make it into the top group in the international rankings, despite having some of the features of world-class universities? When it was created in 1934, the founders and first leaders of USP made it a point to hire only prominent professors from all over Europe (Schwartzman, 2005). Today, it is the most selective institution in Brazil, it has the highest number of top-rated graduate programs, and every year it produces more PhD graduates than any U.S. university. At the same time, its ability to manage its resources is constrained by rigid civil service regulations, even though it is the richest university in the country. It has very few linkages with the international research community, and only 3 percent of its graduate students are from outside Brazil. The university is very inward looking: most students come from the state of São Paulo, and the majority of professors are USP graduates (this latter feature of endogamy being a typical feature of European universities, as discussed earlier). Foreign professors cannot be recruited, by law, and it is forbidden to write a doctoral dissertation in a language other than Portuguese. According to Schwartzman (2005), the key missing element is the absence of a vision of excellence to challenge the status quo and transform the university. The lack of ambitious strategic vision can be observed as much at the national and state government levels as among the university leadership.

Paths to Transformation

Two complementary perspectives need to be considered in examining how to establish world-class research universities. The first dimension, of an external nature, concerns the role of government and the resources that can be made available to enhance the stature of institutions. The second dimension is internal. It has to do with the individual institutions themselves and the necessary evolution and steps that they need to take to transform themselves into world-class research universities.

The Role of Government

In the past, the role of government in nurturing the growth of world-class universities was not a critical factor. The history of the Ivy League universities in the United States reveals that, by and large, they grew to prominence as a result of incremental progress, rather than by deliberate government intervention. Similarly, the Universities of Oxford and Cambridge evolved over the centuries of their own volition, with variable levels of public funding, but with considerable autonomy in terms of governance, definition of mission, and direction. Today, however, it is unlikely that a world-class university can be rapidly created without a favorable policy environment and direct public initiative and support, if only because of the high costs involved in setting up advanced research facilities and capacities.

International experience shows that three basic strategies can be followed to establish world-class research universities:

- Upgrading a small number of existing universities that have the potential of excelling (picking winners).
- Merging existing institutions to form a new university that would achieve the type of synergies corresponding to a world-class research institution (hybrid formula).
- Creating new world-class universities from scratch (clean-slate approach).

Upgrading Existing Institutions. One of the main benefits of this first approach is that the costs can be significantly less than those of building new institutions from scratch. This is the strategy followed by China since the early 1980s, with a sequence of carefully targeted reforms and investment programs. Indeed, Peking University and Tsinghua University, China's top two universities, have been granted special privileges by the national authorities, allowing them to select the best students from every province before any other university, much to the consternation of the other leading universities around the country.

But this approach is unlikely to succeed in countries where the governance structure and arrangements that have historically prevented the emergence of world-class universities are not drastically revised. A comparison of the experiences of Malaysia and Singapore can serve to illustrate this point. Because Singapore was initially one of the provinces of the Malaysian Kingdom during the first few years following independence from the British, the contrasting stories of the University of Malaya and of the National University of Singapore (NUS) can be quite instructive, given their common cultural and colonial origins.

At independence, the University of Malaya operated as a two-campus university, one in Kuala Lumpur and the other in Singapore. The former evolved into the flagship University of Malaya from the very beginning, and the other became the University of Singapore, which merged with Nanyang University in 1980 to create NUS. By all global ranking measures, NUS today functions as a true world-class university (ranked 19th by the 2006 *THE* ranking), while the University of Malaya struggles as a second-tier research university (ranked 192nd). In examining the different evolutionary paths of these two institutions, several factors appear to be constraining the University of Malaya's capacity to improve and innovate as effectively as NUS: affirmative action and restrictive admission policies, lower levels of financial support, and tightly controlled immigration regulations regarding foreign faculty.

The affirmative action policy implemented by the Malaysian government in favor of the children of the Malay majority population (Bumiputras) has significantly opened up opportunities for that segment of the population. The proportion of Malay students—the Malay population represents 52 percent of the total Malaysian population—went from about 30 percent to two-thirds of the total student population between the early 1970s and the late 1980s. The proportion of Chinese students decreased from 56 to 29 percent over the same period (Tierney and Sirat, 2008).

The downside of these equity policies was that they prevented the university from being very selective in its student admissions to target the best and brightest in the country. Large numbers of academically qualified Chinese and Indian students, in particular, were unable to attend Malaysia's best universities and had to seek tertiary education abroad, thereby removing important talent from Malaysia. In addition to restrictions among its own population, the Malaysian Ministry of Higher Education places a 5 percent cap on the number of foreign undergraduate students that public universities can enroll.

By contrast, the proportion of foreign students at NUS is 20 percent at the undergraduate level and 43 percent at the graduate level. The cost of their studies is highly subsidized by NUS. The primary consideration for attracting these foreign students is not to generate income, as often happens in U.K. and Australian universities, but to bring in highly qualified individuals who will enrich the pool of students.

NUS is also able to mobilize nearly twice as many financial resources as the University of Malaya (US$205 million annual budget versus US$118 million, respectively) through a combination of cost sharing, investment revenue, fund-raising, and government resources. The success of NUS's fund-raising efforts is largely the result of the generous matching-grant program set up by the government in the late 1990s as part of the Thinking Schools, Learning Nation Initiative, which provided a three-to-one matching at the beginning and is now down to one-to-one. As a result, the annual per student expenditures at NUS and the University of Malaya were US$6,300 and US$4,053, respectively, in 2006.

Finally, in Malaysia, on one hand, civil service regulations and a rigid financial framework make it difficult, if not impossible, to provide competitive compensation packages to attract the most competent professors and researchers, particularly foreign faculty. NUS, on the other hand, is not bound by similar legal constraints. The PS21 public service reform project in the early 2000s aimed at promoting a culture of excellence and innovation in all public institutions, including the two universities. NUS is therefore able to bring in top researchers and professors from all over the world, pay a global market rate for them, and provide performance incentives to stimulate competition and to retain the best and the brightest. Indeed, a good number of Malaysia's top researchers have been recruited by NUS.

Merging Existing Institutions. The second possible approach to building up a world-class research university consists of promoting mergers among existing institutions. In China, for example, a number of mergers have taken place to consolidate existing institutions. Beijing Medical University merged with Peking University in 2000; similarly, in Shanghai, Fudan University merged with a medical university, and Zhejiang University was created out of the merger of five universities. In 2004, in the United Kingdom, the Victoria University of Manchester (VUM) and the University of Manchester Institute of Science and Technology (UMIST) merged, creating the largest university in the United Kingdom, with the purposefully stated goal of being "top 25 by 2015" (http://www.manchester.ac.uk/research/about/strategy/). The government of the Russian Federation is also relying on amalgamation as a key policy within its overall strategy of developing elite research universities. In 2007, two pilot federal universities were set up by merging existing institutions in Rostov-on-Don in southern Russia and in the Siberian city of Krasnoyarsk. The two new institutions will also receive additional funding to support efforts to allow them to recruit highly qualified researchers and equip state-of-the-art laboratories (Holdsworth, 2008).

The great advantage of mergers is that they can result in stronger institutions able to capitalize on the new synergies that their combined human and financial resources may generate. But mergers can also be risky, potentially aggravating problems instead of resolving them. In the case of France, for example, recently proposed mergers would augment the critical mass of researchers and bring about a higher place in the *ARWU* ranking that favors research output, but they would not address the fundamental limitations of French universities, including inflexible admission policies, a weak financial basis, rigid governance arrangements, and outdated management practices.

Another danger associated with mergers is that the newly consolidated institution could suffer because of clashing institutional cultures. It has become clear, for example, that the previously mentioned merger between VUM and UMIST has not been as successful as expected or originally perceived. Currently acknowledging a £30 million budget deficit and the likelihood of up to 400 jobs lost on the campus, the University of Manchester has had immediate experience with the complexities of merging (Qureshi, 2007). Among the main problems encountered are duplication of staff and curricular offerings, the political challenges of engendering support for the merger by making promises that have proven detrimental to keep, and the short-term absorption of labor contracts and institutional debt. In addition, the newly formed institution, with its commitment to achieving world-class status, invested heavily in hiring "superstar" academic staff and supplying them with correspondingly superstar facilities. This exacerbated further the staffing debt that the institution inherited with the merging of the distinct and separate institutional staffs into the one university. Still, five years later, Manchester is emerging from the pains of the merger in relatively strong shape.

Creating New Universities. In countries where institutional habits, cumbersome governance structures, and bureaucratic management practices prevent traditional universities from being innovative, creating new universities may be the best approach, provided that it is possible to staff them with people not influenced by the culture of traditional universities and provided that financial resources are not a constraint. New institutions can emerge from the private sector, or governments can allow new public institutions to operate under a more favorable regulatory framework. One of the earlier success stories in that respect was the establishment of the Indian Institutes of Technology, which, in the past decades, have gradually risen to world-class status

Kazakhstan is a country intent on following this path as it seeks to make its economy less dependent on oil and more competitive overall. The government has decided to set up a new international university in Astana. The plan is that this university will follow a highly innovative multidisciplinary curriculum designed in cooperation with leading foreign universities. In the same vein, the government of Saudi Arabia announced in late 2007 its plans for a US$3 billion graduate research university, King Abdullah University of Science and Technology, which would operate outside the purview of the Ministry of Higher Education to allow for greater management autonomy and academic freedom than the regular universities of the kingdom enjoy.

Time is an important dimension that also needs to be factored into the strategic plan of any aspiring world-class university. Governments are often under pressure to show immediate results, running the risk of taking precipitous decisions and overseeing the fact that the establishment of a strong research university is a long-term process. Building ultra-modern facilities before adequately defining programs, curricula and pedagogical practices that are fully aligned or hiring star researchers from overseas without matching them with a critical mass of national faculty are common mistakes. Developing a culture of excellence in research and teaching does not hap-

pen from one day to the next, it requires proper sequencing of interventions, careful balance among the various quantitative and qualitative objectives of the project, and a long-term view.

The creation of new institutions may have the side benefit of stimulating existing ones into becoming more responsive to the global competitive environment. In several countries, the emergence of high-quality private institutions has provoked the existing public universities into becoming more strategically focused. In Uruguay, for example, the venerable University of the Republic—which had exercised a monopoly over tertiary education in the country for 150 years—started a strategic planning process and considered establishing postgraduate programs for the first time only after being confronted in the mid-1990s with competition from newly established private universities. Similarly, in Russia, the creation of the Higher School of Economics and of the Moscow School of Social and Economic Sciences in the 1990s pressured the Department of Economics at the State University of Moscow to revamp its curriculum and get more actively involved in international exchanges.

Strategies at the Institutional Level

The establishment of a world-class research university requires, above all, strong leadership, a bold vision of the institution's mission and goals, and a clearly articulated strategic plan to translate the vision into concrete targets and programs. Universities that aspire to better results engage in an objective assessment of their strengths and areas for improvement, set new stretch goals, and design and implement a renewal plan that can lead to improved performance. By contrast, many institutions are complacent in their outlook, lack an ambitious vision of a better future, and continue to operate as they have in the past, ending up with a growing performance gap compared with that of their national or international competitors.

Recent research on university leadership suggests that in the case of top research universities, the best-performing institutions have leaders who combine good managerial skills and a successful research career (Goodall, 2006). To be able to develop an appropriate vision for the future of the university and to implement this vision in an effective manner, the university leader needs to fully understand the core agenda of the institution and be able to apply the vision with the necessary operational skills.

A case study of the University of Leeds in the United Kingdom illustrates how the arrival of a new leader in 2003 marked the beginning of a conscious effort to reverse a downward trend through carefully planned and implemented strategic change. Rapid growth in student numbers (the second-largest university in the United Kingdom) had led to tensions between the teaching and research missions of the university, resulting in diminishing research income and results. Among the main challenges faced by the new vice-chancellor was the need to create a sense of urgency among the entire university community and to convince everyone of the importance of achieving a better alignment between corporate goals and the contribution of individual faculties and departments with a long tradition of autonomy.

> For the University of Leeds, our reputation and profile made this challenge harder. As a great institution we had to demonstrate the vulnerability of our current position, alongside the importance and achievability of our vision. Staff were not going to engage in a strategy unless its credibility and relevance could be clearly established. To achieve this we used a variety of internal and external measures of performance reputation and ranking to clearly articulate the current position and the vision... Considerable time and effort was dedicated to developing the vision of "by 2015 our distinctive ability to integrate world-class research, scholarship and education will have secured us a place among the top 50 universities in the world."
>
> Donoghue and Kennerley (forthcoming)

A crucial element of the vision is the selection of niche domains of research toward which the institution will seek to build and maximize its comparative advantage. In that respect, it is important to underline that a research university—even a world-class university—most likely cannot excel in all areas. Harvard University, widely recognized as the number one institution of higher learning in the world, is not the best-ranked university in all disciplines. Its strengths are especially noted in economics, medical sciences, education, political science, law, business studies, English, and history.

Conclusion

The highest-ranked universities are the ones that make significant contributions to the advancement of knowledge through research, teach with the most innovative curricula and pedagogical methods under the most conducive circumstances, make research an integral component of undergraduate teaching, and produce graduates who stand out because of their success in intensely competitive arenas during their education and (more important) after graduation.

There is no universal recipe or magic formula for "making" a world-class research university. National contexts and institutional models vary widely. Therefore, each country must choose, from among the various possible pathways, a strategy that plays to its strengths and resources. International experience provides a few lessons regarding the key features of such universities—high concentrations of talent, abundance of resources, and flexible governance arrangements—and successful approaches to move in that direction, from upgrading or merging existing institutions to creating new universities altogether.

Furthermore, the transformation of the university system cannot take place in isolation. A long-term vision for creating world-class universities—and its implementation—should be closely articulated with (a) the country's overall economic and social development strategy, (b) ongoing changes and planned reforms at the lower levels of the education system, and (c) plans for the development of other types of tertiary education institutions to build an integrated system of teaching, research, and technology-oriented institutions.

Finally, the building pressures and momentum behind the push for world-class research universities must be examined within the proper context to avoid over-dramatization of the value and importance of world-class institutions and distortions in resource allocation patterns within national tertiary education systems. Even in a global knowledge economy, where every nation, both industrial and developing, is seeking to increase its share of the economic pie, the hype surrounding world-class institutions far exceeds the need and capacity for many systems to benefit from such advanced education and research opportunities, at least in the short term.

References

Aghion, P., M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell, and A. Sapir. 2009. "The Governance and Performance of Research Universities: Evidence from Europe and the U.S." National Bureau of Economic Research. Working Paper No. 14851, April 2009.

Aghion, P., M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell, and A. Sapir (2008). "Higher aspirations: An agenda for reforming European universities". Bruegel Blueprint Series. Number 5.

Aghion, P., M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell, and A. Sapir (2007). "Why reform Europe's Universities?" Bruegel Policy Brief. Issue 2007/04. September 2007.

Alden, J. and G. Lin (2004). Benchmarking the Characteristics of a World-Class University: Developing an International Strategy at University Level. London: The UK Higher Education Leadership Foundation. May 2004.

Altbach, Philip.G. (January-February 2004). The Costs and Benefits of World-Class Universities. Academe. Retrieved April 10, 2006, from www.aaup.org.

Altbach, Philip G. (2003). The Costs and Benefits of World-Class Universities. An American's Perspective. Hong Kong: Chinese University of Hong

Kong-Hong Kong America Center. Cookson, C. (2007). Universities drive biotech advancement. The Financial Times, 6 May 2007.

Csikszentmihalyi, M. (1997). Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: Harper Collins.

Donoghue, S. and M. Kennerley (2010). "Our Journey Towards World Class Leading Transformational Strategic Change". Higher Education Management and Policy. Paris: OECD. Forthcoming.

Economist (The) (2005). Secrets of success. London: September 10, 2005, Vol. 376, Issue 8443, p. 6.

Goodall, A. (2006). The Leaders of the World's Top 100 Universities, International Higher Education. Center for International Higher Education. Number 42, Winter 2006, pages 3-4.

Harman, G. and K. Harman. (2008). Strategic mergers of strong institutions to enhance competitive advantage. Higher Education Policy, 21, pages 99-121.

Holdworth, N. (2008). "Russia: Super League of 'Federal' Universities". University World News. 26 October 2008.

Institute for Higher Education Policy – IHEP (2007). College and University Ranking Systems: Global Perspectives and American Challenges. Washington DC.

Levin, M. H., Jeong, D.W., and D. Ou (2006). What is a World Class University? Paper prepared for the 2006 Conference of the Comparative & International Education Society. Retrieved April 12, 2007, from www.tc.columbia.edu/centers/coce/pdf_files/c12.pdf.

Niland, J. (2007). The Challenge of Building World-Class Universities. In Sadlak, J. and Liu, N.C. (eds.), The World Class University and Ranking: Aiming Beyond Status. Bucharest: UNESCO-CEPES.

Qureshi, Yakub. (March 9, 2007). 400 university jobs could go. Manchester Evening News. Retrieved May 20, 2007 from http://www.manchestereveningnews.co.uk/news/education/s/1001/1001469_400_university_jobs_could_go.html.

Salmi, J., and A. Saroyan, (2007). League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses. Higher Education Management and Policy. OECD, Paris. 19(2).

Salmi, J. 2009. The Challenge of Establishing World-Class Universities. Washington D.C., The World Bank.

Schwartzman, J. (2005). Brazil's leading university: between intelligentsia, world standards and social inclusion. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade.

Shanghai Jiao Tong University. (2007). Academic Ranking of World Universities 2007. Retrieved March 30, 2008, from http://ed.sjtu.edu.cn/ranking2006.htm.

The World Bank. (2002). Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. Washington, DC: The World Bank.

THE. (2007). The Times Higher World University Rankings 2007. Retrieved March 30, 2008, from http://www.thes.co.uk/worldrankings/.

Tierney, W. and M. Sirat (2008). "Challenges Facing Malaysian Higher Education". International Higher Education. Boston: Number 53, Fall 2008, pp. 23-24.

University World News (2008). China: Growing competition for top students. Retrieved 14 June 2008 from http://www.universityworldnews.com

Williams, R. and Van Dyke, N. (2007). Measuring the international standing of universities with an application to Australian Universities. Higher Education. 53, pp. 819-841.

Yusuf, S. and K. Nabeshima (2007). How Universities Promote Economic Growth. Washington D.C.: The World Bank.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm IV / Sayfa 117-124

Developing Innovative and Entrepreneurial Behaviour of Universities Through Introducing Disciplines, Specialities, Chairs, and Institutes of Entrepreneurship

Prof. Dr. Kiril Todorov
Professor and Chairman of the Bulgarian Association for Management Development and Entrepreneurship, Head of Chair of Entrepreneurship, Faculty of Business, University of National and World Economy, 1710 Sofia, Bulgaria

Abstract

Many universities in the globe are looking for more innovative and entrepreneurial behaviour to meet increasing competition in the education field and requirements of business practice. They try to develop more appropriate strategies, flexible organisational structures, dynamic organizational culture and higher motivation of academic staff. Recent practice shows one of the best ways to improve university behaviour is to introduce more innovative, relevant to the real practice disciplines, majors, chairs and institutes. Leading field in this context is entrepreneurship. Entrepreneurship is recognised as "the business discipline of the 21st century".[1] As an engine of socio-economic development in global, multicultural, knowledge-based environment, entrepreneurship has to cope with the increasing requirements. In this sense, investigating, teaching and training today's and next generation entrepreneurs to meet new challenges is an imperative. Following this understanding, many universities put entrepreneurship as a priority in their curricula and develop different supporting structures. The purpose of this paper is: to show how introduction of the business discipline of 21st century – entrepreneurship – fosters an entrepreneurial culture and helps young people with potential to start their intelligent business. Some good practices in different countries are analysed and estimated. The case of the University of National and World Economy (UNWE), Sofia, is shown as a core example of good practice, with its 20 years' experience in the field of entrepreneurship research, teaching and training. UNWE is recognised by EFMD as a holder of best practice in entrepreneurship training.

Key words: Good practice, entrepreneurship disciplines, innovative and entrepreneurial behaviour.

Introduction

Today's society and economy in a national, regional and global context is characterized by distinct characteristics and trends such as:

- The growing competition without borders (growing challenges, but also increasing opportunities for business).
- The fast developing knowledge economy as a basis for building sustainable competitive advantage in business and other areas.
- The increasing role of innovation (in the broad Schumpeterian sense) as a key tool for success in the competitive struggle.

[1] As highlighted in the speech of Professor Ken O'Neill (ex-president of the International Council for Small Business) by the occasion of receiving Doctor Honoris Causa degree from the University of National and World Economy, Sofia, Bulgaria, 1998.

- Changing values and behavior of young people, striving for self-realization and independence, especially of those studying and graduating from the university.

Hence we can formulate the possible answers and solutions to those challenges and opportunities, mainly through intensification of entrepreneurship as an engine of socio-economic development and of universities as sources of fundamental and applied knowledge to the young people for centuries.

If we look a little deeper into things, we will see there is both an increase in entrepreneurial activity and increasing role of entrepreneurs due to the important social and economic problems which they solve: economic growth and diversification, unemployment, regional development; technological development (though a minority of enterprises are concerned here, but their large absolute number makes possible the diffusion of innovation in their interactions with stakeholders and institutions), the business internationalization. To those already routine tasks in established market economies, that decide entrepreneurs and their companies, we need to add the specific tasks they decide in the newly established market economies: changing the economic and business structure (by large state companies in the planned economy to a large number of micro, small and medium-sized private enterprises), creating a strong middle class, consisting of entrepreneurs, managers, experts, qualified staff, development of new (entrepreneurial) culture in society, especially among the young and intelligent people (most of whom study at colleges and universities).

Hence the main question is how the entrepreneurial activity based on knowledge and innovation as competitive advantage to attract young people with potential in order to grow into a new generation of regional, national and global business leaders. And here comes at first place the role of universities as the largest (often only potential) incubator of young talented people and future political, business and social makers. And the dilema: Can today's universities fulfill this role expected by the economy and society? Are the universities ready (prepared) for the fundamental changes that lie ahead, to become more flexible, innovative and adaptive and standing closer to the needs of business practice and society in general? Will the dinosaurs take the sharp turns which will appear?

Universities (Should) Change: The Entrepreneurial University

There is a hot and long discussion in academia (and not only there), what is the today's University - reserved for the academic environment, somewhat aristocratic, standing over the everyday problems or flexible, practically focused, deciding (anticipating) the problems of the[3] economy and society. Due to the limitations in the size of the paper we will highlight the most important points.

An interesting aspect here brings Wissema H. , who notes: Medieval (scholastic) - *First-generation University* aims to ensure mostly knowledge (often originating from ancient times) and give prestige to the society of graduates. *The second generation*, *Humboldt University*, combines research and education, but without implementing (usually) the generated knowledge in practice. *Third*, *today's generation universities*, H. Wissema see as a place, a framework, and mechanism for implementing the principles of free entrepreneurship through companies, calling them technostarters. Here he has in mind primarily the technical universities, creating their own start-up companies. If we follow closely the discussion for today's and the near future type of university, we see that many researchers and teachers support the entrepreneurial type university, leaving a room for a smaller number of universities, protecting their academic and fundamental purposes. In practice, however, changes in these hard inertial systems are not so easy!

These long discussions (lasting many years) initiate a number of studies in this direction, including by reputable international institutions. Thus a study initiated by the European Commission, focuses on the following: „ Europe needs to stimulate the *entrepreneurial mindsets* of young people, encourage innovative business start-ups, and foster a culture that is friendlier to entrepreneurship and to the growth of SMEs. The important role of *education* in promoting more entrepreneurial attitudes and behaviours is now widely recognised".[4]

The expert group prepared this project underline that the primary purpose of entrepreneurship at higher education level *should develop entrepreneurial capacities and mindsets.*

[2] The comparison, of course is related to the universities lagging behind.

[3] Wissema, H. (2006), T*echnostarters and Universities of Third Generation*, University of Forestry, Sofia, Bulgaria.

[4] Best Procedure Project: *Entrepreneurship in higher education*, *especially within non-business studies*, (Final Report of the Expert Group) conducted by the European Commission – Enterprise and Industry Directorate – General, March 2008.

To be the Higher Education entrepreneurial it needs to have:

- *a strategy and action plan* for entrepreneurship education and encouraging young entrepreneurs;
- *entrepreneurship education department* to introduce, develop and coordinate entrepreneurship programmes;
- *motivation system* for academic staff teaching and researching entrepreneurially;
- rules, defending *intellectual property;*
- *credits for working on enterprise projects.*

Another very interesting study of OECD[5] analyses the entrepreneurship education in universities and what needs to be implemented for successful entrepreneurship results among students. The study underlines some very important activities to be made:

- *Strategy* – promoting research, education and practical implications;
- *Incentives and rewards for professors;*
- *Financing and development of human resources* – what is available, from which sources the entrepreneurship to be promoted;
- *Human resources development* – to recruit and promote stuff with special knowledge and skills – firstly among academic entrepreneurs;
- *Start up infrastructure* – through mentoring, grants and incubation facilities;
- *Entrepreneurship education* – different courses and programmes at different level need to satisfy different interests of students;
- *Evaluation* – very important step to estimate effectiveness and efficiency of resources spent to achieve the purposes (during the teaching process and after finishing university – students' realization).

These studies and other similar investigations (for example such of EFMD) show the main characteristics and requirements to the university to promote successful entrepreneurship education and to have more entrepreneurial behaviour itself.

So, what is the entrepreneurial university as a whole? Based on different investigations, expert consultancy and our own 20-year experience in helping one Humboldt type university to become more entrepreneurial we could state:

- External influencing factors need to be predicted and taken into account and every university has to cope with challenges and having clear vision to give them respective responses.
- Every university needs deep internal changes in strategy, organizational structure, culture and staff.
- Every university has to introduce in successful way entrepreneurial, infrastructural education facilities and to motivate the supporting staff.

Now we could find some very interesting examples over the world in this context as a good practice for followers.

Entrepreneurial Universities: Good Practices

There are a number of entrepreneurial universities around the world with their innovative and successful entrepreneurship programmes. Of course, by many (well known) researchers, leading universities are the USA ones, since Professor Myles Mace introduced the first entrepreneurship course at Harvard. The knowledge, skills and expertise accumulated in this field give them initial advantage. The difference between USA and Europe is mainly in that: Americans are more multidisciplinary and practically oriented, with much more private financial support for entrepreneurial education; Europeans are more fragmental and there is a big differentiation between counties in: wideness, deepness of the entrepreneurial research and education and their financing.

Due to limitation of the paper length here we will show some European good practices in entrepreneurship education (Americans are leading, of course).

[5] Hofer, A., J. Potter (2010), *University Entrepreneurship Support: Policy Issues, Good Practices and Recommendations*, a note, prepared for the Directing Committee of the Local Economic and Employment Development Programme of the OECD.

The Entrepreneurship House at Grenoble Universities (France)[6]

This is a joint initiative by the four Grenoble Universities. Its objective is to *promote and disseminate entrepreneurship among students on the Grenoble campus.* This is achieved by promoting entrepreneurship by raising awareness through teaching programmes and providing assistance through the Entrepreneurship Network. Partnerships are established with the socio-economic environment: financing by the region and local communities; cooperation with the local organisations dedicated to start-up assistance.

Around 3,000 students participate each year, and 50 courses are set up inside the academic syllabus in the four Universities. Based on the "Grenoble Entrepreneurship House" (created in 2002), six new regional "Entrepreneurship House" projects in France have been launched since 2004: Nantes, Limoges, Poitiers, Aix-Marseille, Lille, Clermont-Ferrand.

The Stockholm School of Entrepreneurship (Sweden)[7]

The Stockholm School of Entrepreneurship (SSES) is collaboration between Stockholm's top five schools. It is established to provide the member schools' students with education, training and inspiration in applied entrepreneurship. The SSES is recognised as a leading academic facility in the area of innovation and entrepreneurship. The school utilises the exciting and diverse academic environments of its member institutions, gathering their innovative and entrepreneurial competences all under one roof in a joint education programme. SSES members are: Stockholm University; Stockholm School of Economics; Karolinska Institute; University College of Arts, Crafts and Design, and KTH Royal Institute of Technology.

Dynamic Entrepreneurship, Leon Kozminski Academy of Entrepreneurship and Management (Poland)[8]

This is a nation-wide programme to enhance entrepreneurship education in higher education institutions in Poland. Instead isolated individual efforts from each university, the Programme established a network platform and provide tools and mechanisms for the fast-track introduction of entrepreneurship courses, primarily at polytechnics, universities, agricultural schools, etc.

The Programme was initiated in 2004 to develop methodology and tools for teaching entrepreneurship courses at the academic level in Poland. First the teaching methods, tools, cases, etc. were tested at the Kozminski Academy (business school).

Since the beginning of 2006, when the Programme became fully operational over 1000 students have been trained in entrepreneurship with the use of the methodology, tools, electronic platform and textbook generated by the Programme. Pilot entrepreneurship courses have been launched in some 30 higher education (mostly non-business) institutions throughout Poland.

The "Entrepreneurial University", Technical University of Munich (Germany)[9]

With its profile of sciences, engineering, medicine, and life & food sciences, the Technical University of Munich (TUM) has chosen to dub itself "The Entrepreneurial University". The TUM seeks to provide an entrepreneurial setting, where students of all disciplines are encouraged to think and act entrepreneurially. A great variety of interdisciplinary research and education is supported in different ways.

The *KfW* Endowed Chair in Entrepreneurial Finance and the *UnternehmerTUM* are the TUM institutions for entrepreneurship education on a scientific and applied level. Both institutions offer a wide variety of lectures, seminars and hands-on approaches for students from all faculties to engage in the topic of entrepreneurship. A special focus is placed on interdisciplinary training, and students from all faculties are encouraged to join the courses and work in interdisciplinary teams.

[6] Best Procedure Project: *Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies*, (Final Report of the Expert Group) conducted by the European Commission – Enterprise and Industry Directorate – General, March 2008.

[7] www.sses.se

[8] Best Procedure Project (2008), op. cit.

[9] Best Procedure Project (2008), op. cit.

Building an Entrepreneurial University Through Internal Changes and Structures: The Example of University of National and World Economy (UNWE), Sofia, Bulgaria

The Beginning

The remote beginning was set up with specializations of three professors from the Chair of Economics and Management of Industry at UNWE in Germany, Finland and Denmark during the period 1986-1987.[10] Results of these specialisations were the visits implemented later by professors from Finland and Denmark since the time of the planned economy. Through their lectures and discussions with the Bulgarian colleagues from the chair, and with colleagues from other countries, the initial conditions for the implementation of entrepreneurial training were created, firstly in speciality Economics and Management of Industry.

In December 1990 by the initiative of the author of this paper a Bulgarian-Danish seminar on *"Business Entrepreneurship: Implications for the Bulgarian Universities"* was conducted at UNWE. As a result of the seminar some important results have been achieved, which several months later (March 1991) led to the launch of the first subject *"Fundamentals of Entrepreneurship"*.

The Period 1991-1995

Difficulties involved every beginning, including and especially Bulgarian (to be built similar developments in conservative and inertial systems in nature such as universities) are very large and the problems are overcome with lot of significant personal efforts. This may indicate such barriers as resistance of the old professors, lack of finances for the supply of textbooks, practical materials and other information in Bulgarian; absence of didactic and methodological materials, and especially the lack of trained teachers. There was only one small guide of Barclays Bank.

Despite the difficulties listed the achievements during this period are many. One is that since 1992, in the learning process is embedded new optional course "Managing a small company", to which even today the interest of students is still great. Thus closes the circle: the creation of new business in the first discipline to the management and growth of the company created - through the second discipline.

The Period 1995-2006

Experience and active efforts in the field of teaching and research in entrepreneurship has helped to pass a new stage - the stage of maturity. Our achievements have been recognized abroad. More and more foreign colleagues began to visit UNWE, especially in the frame of international projects involving researchers and lecturers from different countries.

In 1995 started a major project under the Tempus Programme *"Development of entrepreneurial training and development of centers for the development of entrepreneurial education in Bulgarian universities"*. It involves from Bulgarian side four Bulgarian universities, business schools, associations and consulting firms. Foreign partners are the University of Ulster, Belfast, Autonomous University of Barcelona, School of Management De Vlerik at the University of Ghent, Belgium. Thanks to excellent cooperation between the partners the project was implemented successfully and have set up four centers for entrepreneurship development respectively in UNWE (as methodological mother), Technical University of Plovdiv, the Academy of Economics – Svishtov and Veliko Tarnovo University.

Development of research on entrepreneurship in the newly created centers where researchers and teachers in entrepreneurship leads to collaboration and intensification of teaching and raising its quality. Just at that time made a boom in the number of SMEs in Bulgaria. So the development in parallel to the growth of SMEs and research for them (and some in anticipatory plan) made contact higher education institutions - business stronger.

Of the four centers-most intense activity developed Center for Entrepreneurship in the UNWE. A key moment in its activities is the preparation of future teachers and researchers in entrepreneurship. Successful practice is through intensive and selective work with students to attract the best and most motivated among them to prepare dissertations.

[10] The author of this paper conducted a long-term specialization on the problems of the market economy, entrepreneurship and small business at the University of Copenhagen, Copenhagen Business School, as well as at the Danish Technical University and the University of Aalborg

This period is very fruitful for the preparation of textbooks, teaching aids, books and other publications in the field of entrepreneurship and small business. The approach is to maximize the results of the research, development and training with local and foreign companies and other partners.

In 2005 the Center was transformed into the Institute for Entrepreneurship Development (IED), which leads to new challenges and development.

The Period 2006 - to Date (the New Beginning)

If we paraphrase the concept of life cycle of the company, after maturity should be a new development. All signs indicate that entrepreneurial training at UNWE as a whole is entering a new stage - the stage of a qualitatively new development. What are the main reasons for this?

- Increase the demand for entrepreneurial skills of more students led to the introduction of a new elective course *"Fundamentals of entrepreneurship"* in university first level, launched in 2006. The beginning was very promising – it was elected by many students, most of them with strong potential and motivation. The lectures are problem-discussion oriented, with many practical examples. In seminars students play roles of presenters (business cases), opponents and moderators. The most pragmatic of them prepare business plans by their ideas.
- Once there is accumulated enough knowledge and experience as a critical mass, was concluded that the intensive development of entrepreneurship education worldwide, concludes that it is necessary to establish a separate Chair of Entrepreneurship to cover the increasing demand for this type of training now in other specialties. And although having overcome some subjective difficulties (opposition from some colleagues), in the spring of 2006 the new Chair of Entrepreneurship as a unit of the Business Faculty happened. The composition is well balanced by people with experience and influence and promising young assistant professors (researchers) working on projects of IED. This fastens and institutionalizes established no links between research (results) and learning process.

The total accumulated experience, including the reporting of positive and negative feedback after the introduction of the course "Fundamentals of entrepreneurship" and the creation of the Chair of Entrepreneurship leads to the natural conclusion that it is necessary to have separate bachelor's degree in Entrepreneurship - since the autumn of 2007. We intend to introduce a master degree programme "Entrepreneurial Management".

The new specialty "Entrepreneurship" has a great interest among students. The curriculum in the specialty and teachers built institutional infrastructure and waste teaching techniques and available research results are a guarantee for modern, effective and practically oriented learning. The aim is to create new generation entrepreneurs prepared to work successfully in dynamic and competitive international business environment.

The team of IED and the Chair of Entrepreneurship cooperates closely with the Bulgarian Association for Management Development and Entrepreneurship (BAMDE), established in 1997. The Association brings together leading Bulgarian training institutions in management and entrepreneurship and provides a link between them and companies in need of training or consulting.

IED, BAMDE and Chair of Entrepreneurship organize and hold courses to address the need of practical training for start-up entrepreneurs, existing entrepreneurs and managers of small firms, and managers in large firms. Their clients are foreign companies who wish to find a Bulgarian partner to enter the Bulgarian market or other foreign markets.

The close collaboration between the teams of IED, Chair of Entrepreneurship and BAMDE is a successful model of a bridge, built between science and business (Fig. 1).

The model has already been presented at prestigious entrepreneurship forums. It received an international recognition – in 2009 the European Foundation for Management Development (EFMD) distinguished UNWE and its partnership with BAMDE as an example of good practice in entrepreneurship education in Europe, along with other West-European universities. After that EFMD and BAMDE signed a partnership agreement.

What more important results were achieved at UNWE after introducing entrepreneurial structures, programmes and curricula:

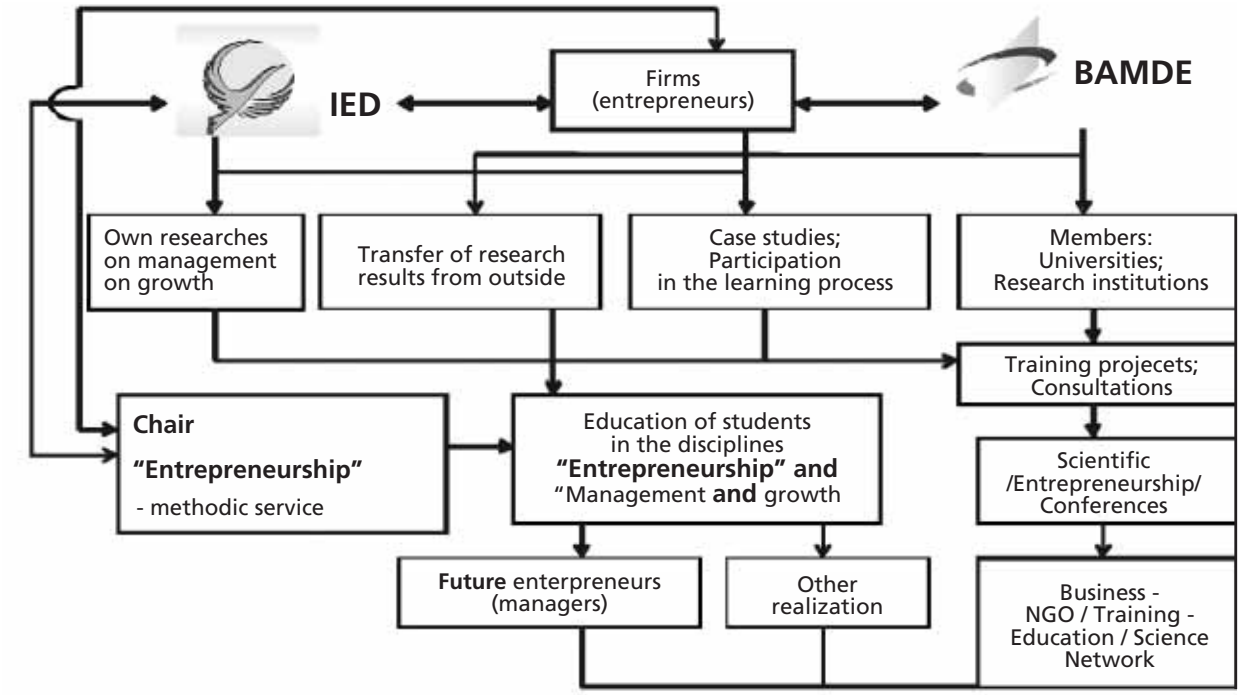


Fig. 1: Education - training - business interrelations model.

1. At University level
- Better respond to the needs of the society and economy (business) and closer interaction between university and business (we marked more proactive behaviour of business community to collaborate with university in the frame of different entrepreneurial programmes).
- Development of university image among stakeholders, business and society.
- Encouraging more university structures (faculties, chairs, specialties and stuff) to collaborate with new entrepreneurial structures and facilities – many frozen/sleeping structures had to move in order to survive in this new environment (indirect effect).

2. At students level
- Developing new (entrepreneurial) culture through "learning by doing" – participation and preparation of different learning forms: analyses, business plans for start-ups, business projects (management and growth), networking with entrepreneurs.
- Higher degree of motivation for independence and self-responsibility, risk taking and unlocked students` potential.
- A number of students (approximately 140 for 15 years) started their own business thank to entrepreneurial education. Part of them are active partners in the university entrepreneurship programmes and they even teach students on practical issues.

Main obstacles we meet:
- In the beginning: passive and active resistance by the leadership, some colleagues and administrators – because of feeling danger or due to misunderstandings;
- Many extraordinary efforts have to be put in empty balloons – for example, we had to prepare a "white book" to show how intensively the entrepreneurship education is developing;
- Difficulties in finding finance. Since its establishment IED has been self-financing structure. Providing resources is a very difficult task but we survive and even develop thanks to many personal efforts;
- Preparation of teachers, start-up facilities, etc.

Conclusion

In this paper we tried to show the very intensive development of entrepreneurship university education, helping universities to be more entrepreneurial. Of course this is a long way of preparation and changes and such universities cannot cover all the necessary elements and requirements in short term, indentified by different research (EU, OECD, EFMD). Our own 20 years' experience in this field confirms this conclusion. At the same time in every changing situation we could meet a combination of common and specific successful factors, structures and changes (like UNWE example).

We believe is that the process of transforming the Humboldt type of university into entrepreneurial one require actions of academic entrepreneurs as pioneers (by Schumpeter) with their dreams, enthusiasm, risk taking and responsibility to be agents of such changes

References

Best Procedure Project: Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies, (Final Report of the Expert Group) conducted by the European Commission – Enterprise and Industry Directorate – General, March 2008.

Hofer, A., J. Potter (2010), University Entrepreneurship Support: Policy Issues, Good Practices and Recommendations, a note, prepared for the Directing Committee of the Local Economic and Employment Development Programme of the OECD.

Wissema, H. (2006), Technostarters and Universities of Third Generation, University of Forestry, Sofia, Bulgaria.

www.sses.se

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm IV / Sayfa 125-131

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Innovative Universities: When, Why and How?

Prof. Dr. Daniel P. Resnick
Professor Emeritus of History, Director, Center for History of the University,
Carnegie Mellon University, Pittsburgh, Pennsylvania, USA

Abstract

Even as investment in higher education grows across the world, America's top research universities continue to enjoy a special cachet. The very best are highly ranked and enjoy a vibrant culture of innovation. Their fundamental research has produced breakthroughs in products, processes, enterprises, career opportunities, and continuing scientific and technological advance. Each of the top U.S. universities is a global incubation center. Like magnets, these institutions pull in students and faculty from other countries. Other nations, despite some misgivings, do not see this temporary outflow as part of a zero-sum game. They expect that their own universities, laboratories, scientists, engineers, and enterprises will benefit from this investment in human capital. It has taken America's top universities seventy-five or more years to reach their current pinnacle. In this paper, we will ask three questions. When did these institutions emerge? Why? And how are they sustained? Answers to these questions will be relevant to government policy-makers, leaders in higher education, the science and technology community, and those who play a role in the foundations and philanthropy. What is required to create and sustain an innovative research university? Our paper offers answers to this question based on the American experience. Policy-makers and educational leaders in the U.S. and other nations should find our argument relevant. Both will want to learn from this examination of a significant experiment in institutional development and public policy.

Key words: Research universities, innovation, global, policy-makers, public policy, higher education, history, culture.

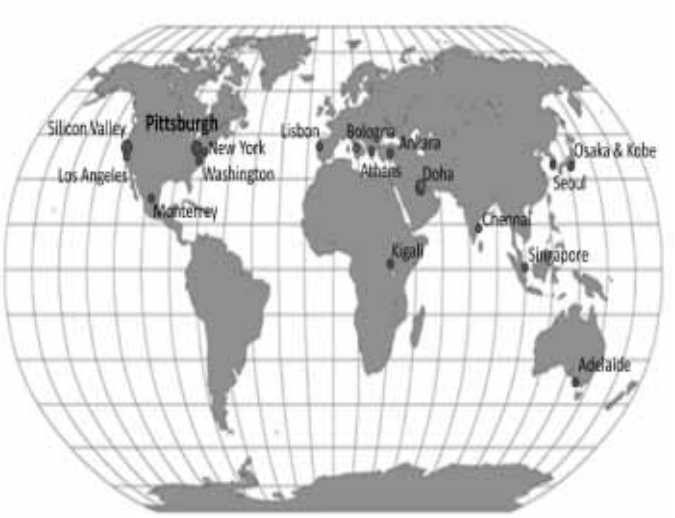
Introduction

The current challenge that universities face is to think strategically and act boldly. Universities are making changes to culture, structures, and outreach that maximize their impact on society. To do this, they re-design the way faculties work, leadership is exercised, and students are recruited and instructed. They work to re-think how industry engages with education, technology enhances learning, and institutions learn from one another. As they do so, they engage globally with governments, industry, faculty, and students. Some consider the strategic thinking behind these actions a managerial revolution; others see it as entrepreneurialism (Keller, 1983; Thorp and Goldstein, 2010). We view the change-making institutions as core innovators.

Which universities in the U.S. are leading this now global process of root-and-branch innovation? They are, in my view, the private research universities. Their circumstances have made them more resourceful than the public institutions. They are, on the whole, smaller than the flagship state universities, less dependent on state funding for day-to-day operations, and much less bureaucratic. They have had to sustain themselves and grow through

their own leadership, management, patronage, faculties, and governance. It is a credit to the distribution of wealth and talent in the U.S., management skills, and strong regional loyalties, that some of the public institutions have also become centers of research excellence. They have, however, been more encumbered by the politics of state funding and regulation and have, because of that dependence and constraint, been less able to chart their own direction (Duderstadt and Womack, 2003). The private research universities have had to face the challenges of the market more directly; when they plan for the future it is with a much greater sense of agency. They remain the focus of this paper.

Innovation has been embraced as a strategy for smart growth in no university more than Carnegie Mellon, founded in 1900 (Resnick and Scott, 2005; Schaefer, 1992). With Stanford, founded in 1891, it is the youngest of the major research universities. In little more than a century, it has transformed itself from a local and then regional technical school and arts conservatory into a cosmopolitan center of research and learning with collaborative programs around the world. When faculty talk about how this was achieved, they refer to the university's clear taste for problem-solving, and its willingness to go beyond disciplinary boundaries and seek interdisciplinary collaboration. Herb Simon, Nobel prize laureate, saw our innovation in the founding of new departments and centers and the radical commitment to quality and excellence. (Simon, 1996, 1991). Other faculty have noted the university's work ethic, curiosity about the world, and passion for technology. Universities, however, are complex organisms, and success requires a discipline that extends through every part of the system. Are there rules for innovative universities to follow? Based on Carnegie Mellon's example, we have listed three at the end of this paper.



European Models

How did the U.S. develop research universities? American higher education owes a great debt to Europe. Before independence in 1776, the American colonies had only nine chartered colleges, almost all of which prepared students for the clergy (Veysey, 1965; Rudolph, 1962, 1990). The exception was Benjamin Franklin's Academy, the forerunner of the University of Pennsylvania. After independence was declared in 1776, this small nation, then with fewer than four million people, was pre-occupied with farming, building, mining, business, exploring the Western territories, and securing its borders. Those Americans who sought advanced educational opportunities went abroad to more developed societies for courses, degrees, and directed touring. When they returned, the institutes and graduate programs they established were based on European models.

Great Britain provided the model for America's undergraduate residential colleges, but France and Germany provided the models for graduate education (Anderson, 2004). Americans turned to France, particularly, for knowledge about how to meet the needs of a developing nation in bridges, roads, mines, and dams (Emmerson, 1973). Civil and military engineering drew on the practices of the Ecole Polytechnique, and the schools of mining, bridges and roads. French programs heavily influenced the curriculum of West Point (founded in 1802),

Rensselaer Polytechnic (founded in 1824), and other newly created institutes of technology (Seely, 1993). Those interested in public health, sanitation, and urban planning traveled to France in the first half of the 19th century, in significant numbers (Bertier de Sauvigny, 1985).

American research universities were developed on the German model in the last quarter of the nineteenth century (Geiger, 1986, 2004; Clark, 2006). Americans who went abroad to do graduate work were impressed by the passion for basic research, the organization of laboratories, and the seminar as an institution. When they returned, they became the first generation of graduate faculty in the research universities, organizing disciplinary research and recruiting other faculty and graduate students. The new research universities granted masters' and doctors' degrees, maintained strong undergraduate baccalaureate programs, guided doctoral research, set up science and engineering laboratories, built up libraries, conducted graduate seminars, and founded scholarly journals. (Brown, 1995) After these schools were created, Americans no longer had to go abroad for advanced study.

Johns Hopkins was the first American research university, founded in 1876, a century after the new nation's independence. It was a private institution, created by the benefaction of a Quaker businessman. The gift was the largest by any donor at that point in American history. The German universities, not sharply distinguished one from another in American eyes, provided the model (Hawkins, 1960). American universities, however, modified the model in many ways, making administration much less autocratic, diminishing the control of research direction by chair holders and institute directors, empowering faculty, and encouraging the foundation of professional schools in areas where they had not existed before. In this way, the underlying cultural values of the new nation shaped its research-oriented university institutions.

Private Research Universities

By 1900, there were nine private research universities, out of a total of fourteen. They founded a professional grouping of public and private institutions to promote their common interests - the Association of American Universities [AAU]. The nine private founding members, still active within the association, are Columbia, Chicago, Cornell, Harvard, Johns Hopkins, Penn, Princeton, Stanford, and Yale. The three public members are University of California, Berkeley; University of Michigan, Ann Arbor; and University of Wisconsin, Madison. Even though subsequent membership has been by invitation only, and has required the support of three quarters of the members, the rolls of the association have grown in the course of the last 110 years from fourteen to sixty-one. There are currently twenty-six private research universities in this group, along with 35 publics. McGill and the University of Toronto joined as Canadian members in the 1920s (AAU, 2011). A comparable group of twenty leading universities with major research achievements in the United Kingdom, known as the Russell group, was founded in 1994. Unlike the American case, all of the UK group members are state-supported institutions (Russell, 2011).

They innovated in creating schools, departments, and disciplines, from chemistry and philosophy to engineering and education. Research required major investments, and they understood that the cost of this research in released time to staff and equipment for laboratories was their responsibility. They would, of course, assist faculty in finding additional funds from industrial or private sources. The federal government was not yet a significant provider of funding. Although the Merrill Act (1862), the Hatch Act (1887), the Smith-Lever Act (1914), and the Smith-Hughes Act (1917) opened up small streams of federal funding for agriculture and then vocational training, most of that would be directed to public land-grant institutions.

Knowledge and skills in America were also being developed on a separate track, outside the universities. The new nation was more preoccupied with invention, questions about how things worked, and practical technical training than it was by formal learning (Hughes, 1989). The bulk of applied research was supported by industries and localities in industrial laboratories or the burgeoning technical institutes (Servos, 1994).

Thomas Edison founded Menlo Park, America's first industrial laboratory, in the same year that Johns Hopkins was established (Israel, 1998). More than twenty independent technical institutes and engineering colleges were founded from 1824 to 1900. Some—like Massachusetts Institute of Technology (MIT, founded in 1861), California Institute of Technology (Caltech, founded as 1891 as Throop University), and Carnegie Institute of Technology (Carnegie Tech, founded in 1900, predecessor of Carnegie Mellon)—would later transform themselves into technological universities and form an association to advance their common interests in engineering and technology-based education. The AAU, however, remained the principal voice of America's research universities. MIT and Cal Tech were invited to join in 1834, and Carnegie Mellon in 1982.

Growth After the Second World War

America's research universities did not grow very much in the interwar period, the second half of which was marked by the longest and deepest recession in U.S. history. The picture changed 1939-45, however, when university scientists and engineers began collaboration on a very large scale with federal agencies, one that after seventy years is still ongoing. The main wartime effort, the Manhattan Project, came to federate many others (Groueff, 1967; Rhodes, 1986). An extraordinary feat of engineering—an American, British and Canadian research and development effort—more than 100,000 people would be employed at more than thirty sites to develop an atomic bomb. Vannevar Bush (Zachary, 1997), who had been Dean of Engineering at MIT, and an inventor in his own right, was a key figure in the policy-making that made this project possible. He served as President Roosevelt's unofficial scientific advisor and was Director of the Office of Scientific Research and Development, bringing some six thousand scientists into the war effort. The President asked him to develop a post-war plan for carrying forward into peacetime the wartime collaborative relationship of industry, universities, and the military.

Science, The Endless Frontier (Bush, 1945,1960), the title of the report that he submitted, has served as the blueprint for post-war development in areas that ranged from basic research funding to national security and public investment in the education and training of engineers and scientists. "Basic research," Bush argued, "leads to new knowledge. It provides scientific capital. It creates the fund from which the practical applications of knowledge must be drawn. New products and new processes do not appear full-grown. They are founded on new principles and new conceptions, which in turn are painstakingly developed by research in the purest realms of science." (Bush, 1945, p. 19).

Industry itself dominated the field of applied research, but basic research belonged to the universities and would make its own contribution to applications. Given the pragmatism of American culture and the unknown outcomes of research, basic research would yield technological advances. "Today," he wrote, "it is truer than ever that basic research is the pacemaker of technological progress. In the nineteenth century, Yankee mechanical ingenuity, building largely upon the basic discoveries of European scientists, could greatly advance the technical arts. Now the situation is different" (Bush, p. 19).

Bush, who had worked in both universities and industry, knew that industry rarely allowed investigators to push ahead on their own agendas. Freedom to investigate was lacking in the industrial laboratories but essential for progress: "Industry is generally inhibited," he wrote, "by preconceived goals, by its own clearly defined standards, and by the constant pressure of commercial necessity. Satisfactory progress in basic science seldom occurs under conditions prevailing in the normal industrial laboratory. There are some notable exceptions, it is true, but even in such cases it is rarely possible to match the universities in respect to the freedom which is so important to scientific discovery" (Bush, p. 19).

Implementing the Vannevar Bush Plan

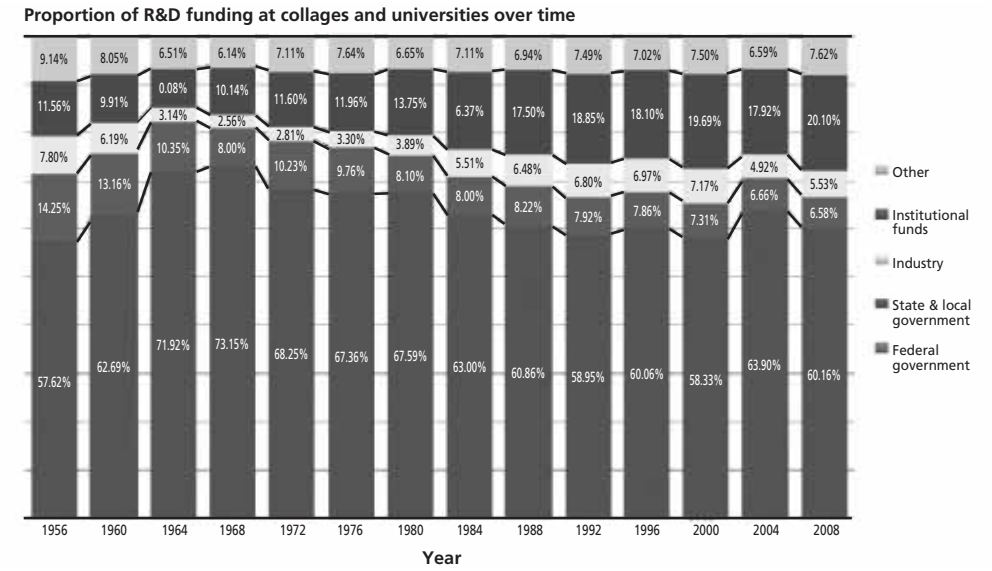
University spending for basic research between the two world wars had increased by only one-half, and work in the endowed research institutes had declined. Bush estimated that in 1940, industrial spending was about $250 million, internal government research spending $69 million, college and university spending $31 million, and research spending in endowed research institutes $4.5 million (Bush, 1945, pp. 6-7, 20). To change the research environment after the war ended in 1945, he proposed a federal expenditure that would rise to $50 million per year after a 5-year period, and stay at that level (p. 22). The first appropriations by Congress, however, were below that level. The funding patterns did not change radically until the launching of Sputnik in 1957.

Bush's main agenda was three-fold: Creation of a national research foundation, later called the National Science Foundation, to oversee investment in science and education; funding for medical research; and support for scientific research on military projects. Members of the AAU were the agents best equipped to carry forward this ambitious science and technology plan. They would provide the means for replacing research in a war-battered Europe with American knowledge. Their efforts would advance national goals in science, education, health, and security.

This vision started to describe reality in key areas after the Soviet Union launched a satellite into space. An estimate $20B per year in 2000 constant dollars made its way to the universities from the late fifties to 2004. Medical research, the sciences, defense, and technology were the principal beneficiaries; the K-12 pipeline, along

with the humanities, and the social sciences, was underserved, as the attached figure showing the major funding agencies indicates.

Federal research funding came to account for a large share of research university budgets. In retrospect, we note that heavy support for basic research created a tight and dependent relationship between federal agencies and the strongest universities. The attached figure, based on data collected by the author of this paper, illustrates this development for five front-running schools, 1970-2010.



Spending rose and fell within agencies, uncoordinated by central oversight, creating problems of continuity, space, and staffing for the universities. Federal grants did not pick up all indirect costs. Overhead recovery was capped below actual outlay, as universities found themselves responsible for an ever-increasing share of research expenditures. Robert Berdahl, President of the Association of American Universities, highlighted these and other problems in his 2009 report to the National Research Council Committee on Research Universities. The attached figure accompanied that report (Berdahl, 2009).

The leading research universities were innovative. They were able to incorporate new programs, compete for funding, modify faculty size, diversify, and sustain lively undergraduate programs in the face of both opportunity and uncertainty. They were well prepared for a partnership in which 70 federal agencies in all provided a total of 31.2 billion dollars to America's colleges and universities in 2010 (Berdahl, 2010). How did they do it? From the lessons of their experience, we can extract a few rules: plan strategically, benchmark performance, and reward achievement. Carnegie Mellon embraces these precepts enthusiastically, even though they appear in no rulebook or manual.

Plan Strategically

Universities move forward by seizing opportunities or creating them. Yet, the great distraction of innovative universities is opportunism. To stay on track, universities develop strategic plans. These plans establish priorities for investment in sites, programs, and people, and a rationale for decision-making. At the beginning of the process, there may be disagreements; at the end there will be consensus.

The creation or renewal of a strategic plan is high on the agenda of an incoming president. In the planning process, the president shows his or her ability to engage with different university constituencies and mobilize them. The president will work with trustees, faculty, staff, alumni, and students to develop a mission statement, a set of priorities, and an implementation strategy. As leadership teams are appointed in each area of concern, the president learns where investments need to be made and who can be the most effective leaders. Planning begins with a vision. Strategic plans need to be reviewed periodically, and Carnegie Mellon posts its plan and milestones in the planning process online (Carnegie Mellon Strategic Plan, 2008).

Benchmark Performance

Faculty members belong to departments, centers, schools, and institutes. In an innovative university, the institution demands quality and excellence. Some areas will need to expand and others to shrink. The best way to validate internal judgments of quality and need is to invite assessments by external peers who have talked on-site with faculty and students, reviewed documentation, and discussed their impressions and judgments with advisory board colleagues before presenting them to the president and provost.

Through the advisory board visits, many goals are achieved. The units are led to review their own goals, priorities, successes, and needs in preparing for the visit; the president and provost receive the best external assessment available on the strengths and needs of a unit; and individual members of the Board of Trustees gain the information they need as stewards through an in-depth, up-close view of an academic unit. Carnegie Mellon has posted a detailed description of its advisory board process online (Carnegie Mellon President's Advisory Boards, 2011).

Reward Achievement

Innovative private universities are corporate entities, but they are also communities—online and face-to-face. They share news of achievement, new arrivals, seasonal rituals, retirements, and inevitably deaths. The campus media provide a rich information network to keep faculty, staff, students, and alumni apprised of what is happening, and encourage them to celebrate the successes of others.

Faculty receive awards for research and teaching, students are acclaimed for receiving fellowships, and staff are elected to lead professional associations. All these happenings are noted, and many are followed by receptions, dinners, and symposia. Although researchers may work in isolated settings, breakthroughs are immediately noted and widely heralded. In these celebrations, all receive the recognition and respect that they merit.

Undergraduate research is celebrated through an annual Meeting of the Minds symposium, with presentations and prizes. It is rare to find a university event that does not offer refreshments of some kind, and students on limited budgets with voracious appetites will congregate at these events. A Carnegie Mellon undergraduate this past year developed an application for mobile devices that machine reads university digital calendars to direct undergraduate users to on-campus meetings with free food. Needless to say, students at peer universities were very interested in this application. This was an unanticipated by-product of a campus that celebrates community achievement.

Conclusion

Visitors to the U.S. in the 1830s, like Alexis de Tocqueville, found it unlikely that Americans would have any reason to prize higher education and intellect. The cultivation of intellect was not a goal of American society, and its seemingly boundless resources seemed to require little schooling to exploit. The growth of science, technology, and competition began to force changes in the kind of education that was valued, but the process moved slowly. Some Americans have not yet been convinced that the federal government needs to be the major investor in basic research and that this investment will benefit America and a larger world. The reminder of Vannevar Bush in 1945 is still timely. "Today it is truer than ever that basic research is the pacemaker of technological progress. In the nineteenth century, Yankee mechanical ingenuity, building largely upon the basic discoveries of European scientists, could greatly advance the technical arts. Now the situation is different." (Bush, 1945, viii)

America's research universities, like its liberal arts colleges and technical institutes, are important contributors to the culture of America, its economic growth, and the know-how of its work force. The research universities, specifically, have produced inventions, processes, tools, and innovations that seem innumerable. John Cole, former provost of Columbia, has done an excellent job of presenting them (Cole, 2009). Moreover, many research universities have provided links to assessments of their contributions on the AAU website, http://www.aau.edu/. The great universities, however, live with a paradox. The federal research support that has made so much of their achievement possible has also created a deep dependence.

There are signs that the interest of other nations in America's great research universities and their investment in their own national institutions will encourage continuing American government support for its university sites of excellence. Private and public research universities alike look forward to renewing, extending and enhancing their partnership with the federal government. With that kind of support, American research universities will continue their international outreach and the dynamic of innovation will be sustained.

References

Berdahl, R. (2009). Renewing The Partnership: Thoughts On The Current Status Of American Research Universities. A Presentation To The National Academy's Board On Higher Education And Work Force. November 16, 2009. http://www.aau.edu/about/speeches.aspx Received April 14, 2011.

Berdahl, R., (2010). Maintaining America's Competitive Edge: Revitalizing the Nation's Research Universities. Submitted to the National Research Council Committee on Research Universities September 30, 2010. http://www.aau.edu /about/speeches.aspx Received April 14, 2011.

Brown, D.K. (1995). Degrees of control: A sociology of educational expansion and occupational credentialism. New York: Teachers College Press.

Bush, V. (1945, reprint 1960). Science: The endless frontier. Washington, D.C.: National Science Foundation.

Carnegie Mellon Strategic Plan, 2008. http://www.cmu.edu/strategic-plan/Adobe-Reader/index.html Accessed April 11, 2011.

Carnegie Mellon, President's Advisory Boards. http://www.cmu.edu/advisory-board/purpose-process.html Accessed April 11, 2011.

Clark, W. (2006). Academic charisma and the origins of the research university. Chicago: The University of Chicago Press.

Thorp. Holden and Buck Goldstein, Engines of Innovation: The Entrepreneurial University in the Twenty-First Century. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2010.

Cole, J.R. (2009). The great American university: It's rise to preeminence, its indispensable national role, why it must be protected. New York: Public Affairs.

Duderstadt, J.J, & Womack, F.W. (2003). Beyond the crossroads: The future of the public university in America. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Emmerson, G.S. (1973). Engineering education: A social history. New York: David and Charles (Holdings) Limited.

Geiger, R.L. (2004). To advance knowledge: The growth of American research universities, 1900-1940. New Brunswick: Transaction Publishers.

Goldstein, B., & Thorp, H. (2010). Engines of innovation: The entrepreneurial university in the twenty-first century. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

Groueff, Stefane (1967, 2000). Manhattan Project: The Untold Story of the Making of the Atomic Bomb. Boston: Little, Brown.

Hawkins, H. (1960), Pioneer: A History of The Johns Hopkins University, 1874-1889. Ithaca: Cornell U. Press.

Hughes, T.P. (1989). American genesis: A century of invention and technological enthusiasm, 1870-1970. Chicago: The University of Chicago Press.

Israel, P (1998). Edison: A Life of Invention. New York: John Wiley & Sons.

Keller, G. (1983). Academic strategy: The management revolution in American higher education. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Resnick, D.P., & Scott, D.S., eds. (2004). The innovative university. Pittsburgh: Carnegie Mellon University Press.

Rhodes, Richard (1986). The Making of the Atomic Bomb. New York: Touchstone.

Rothblatt, S., & Wittrock, B. (1993). The European and American university since 1800. Cambridge: Cambridge University Press.

Rudolph, F. (1962). The American college & university; A history. Athens, GA: The University of Georgia Press.

Schaefer, L.F. (1992). Evolution of a national research university: 1965-1990. The Stever administration and the Cyert years at Carnegie Mellon. Pittsburgh: Carnegie Mellon University Press.

Seely, B. (1993). Research, engineering and science in American engineering colleges: 1900-1960. Technology and Culture, Vol 34 No 2, 344-386.

Servos, J.W. (1994). Changing partners: The Mellon Institute, private industry, and the federal patron. Technology and Culture Vol 35 No 2, 221-257.

Simon, H. (1996, 1991). Models of My Life. Boston, MIT Press.

Vest, C.M. (2007). The American research university: From World War II to world wide web. Berkeley: University of California Press.

Thorp. H. and B. Goldstein (2010). Engines of Innovation: The Entrepreneurial University in the Twenty-First Century. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Zachary, G.P. (1999). Endless frontier: Vannevar Bush, engineer of the American century. Cambridge: The MIT Press.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm IV / Sayfa 132-141

Dünya Dinamikleri, Eğitim, Araştırma, Bilim ve Karar Sistemleri Etkileşimi

Prof. Dr. Orhan Güvenen

Bilkent Üniversitesi, Stratejik Karar Sistemleri, Ekonometri ve Uluslararası Ekonomi Profesörü, Bilkent Üniversitesi Dünya Sistemleri, Ekonomileri ve Stratejik Araştırmalar Enstitüsü Direktörü (DSEE), Muhasebe Bilgi Sistemleri Bölüm Başkanı, Ankara, Türkiye.
UNAM - Ulusal Nanoteknoloji Merkezi Yönetim Kurulu Üyesi ve Strateji, Ekonomi ve Sanayi Danışma Kurulu Başkanı; "Türk İstatistik Derneği" Kurucusu, Başkanı (1990-1994); Paris Üniversitesi Davetli Profesörü, "Applied Econometrics Association" Başkanı

Karmaşık Sistemlerde Toplum Yapısı, Dünya Dinamikleri, Eğitim, Araştırma ve Bilim

Dünya dinamikleri, eğitim, araştırma, bilim, teknoloji, karar sistemleri 20. Yüzyılın sonlarında ve 21. Yüzyılın başlarında, bilgi ve iletişim teknolojilerinin, üstel bir fonksiyonla artan etkisinde kaldı. Bu süreç farklı boyutlarda nanobilim ve nanoteknojilerle devam etmektedir. Oluşturduğu yüksek katma değerlerle "bilgiye yatırım" önemli düzeylerde artmaktadır. Gayri Safi Milli Hasıla'da AR-GE harcamaları oranları yükselmektedir.

Şekil 1'de Gayri Safi Milli Hasılada, dünya toplam AR-GE harcamalarının ülkelere göre yüzde oranları verilmektedir. Görüldüğü gibi, 2002'den 2007'ye ülke düzeyinde AR-GE harcamalarına ayrılan payın, genelde artış gösterdiği gözlemlenmektedir. Türkiye'nin Gayri Safi Milli Hasıla'sının, 2002'de, dünya Gayri Safi Milli Hasılası'na oranı %1.2'den, 2007'de %1.4 düzeyine yükselmiş bulunmaktadır. Türkiye AR-GE harcamalarının, dünya AR-GE harcamalarına oranı, 2002'de, %0.4'ten, 2007'de %0.6'ya geçmiş bulunmaktadır.

Şekil 2, Türkiye' de Ar-Ge harcamalarının GSYİH'ye oranını belirtmektedir. 2008 dünya ekonomik krizinin, genelde, AR-GE harcamalarına olumsuz etkisi olduğu bir gerçektir. Ancak, orta ve uzun dönemde, yukarıda belirtilen temel eğilim devam edecektir. Önemli oranda Batı'nın etkisinde olan bu dinamiğe Çin, Hindistan, Brezilya, Güney Kore, Türkiye, Güney Afrika ve çok sayıda ülke katılmaktadır. Yüksek katma değer oluşturmak bilginin daha etkin kullanılmasıyla gerçekleşmektedir.

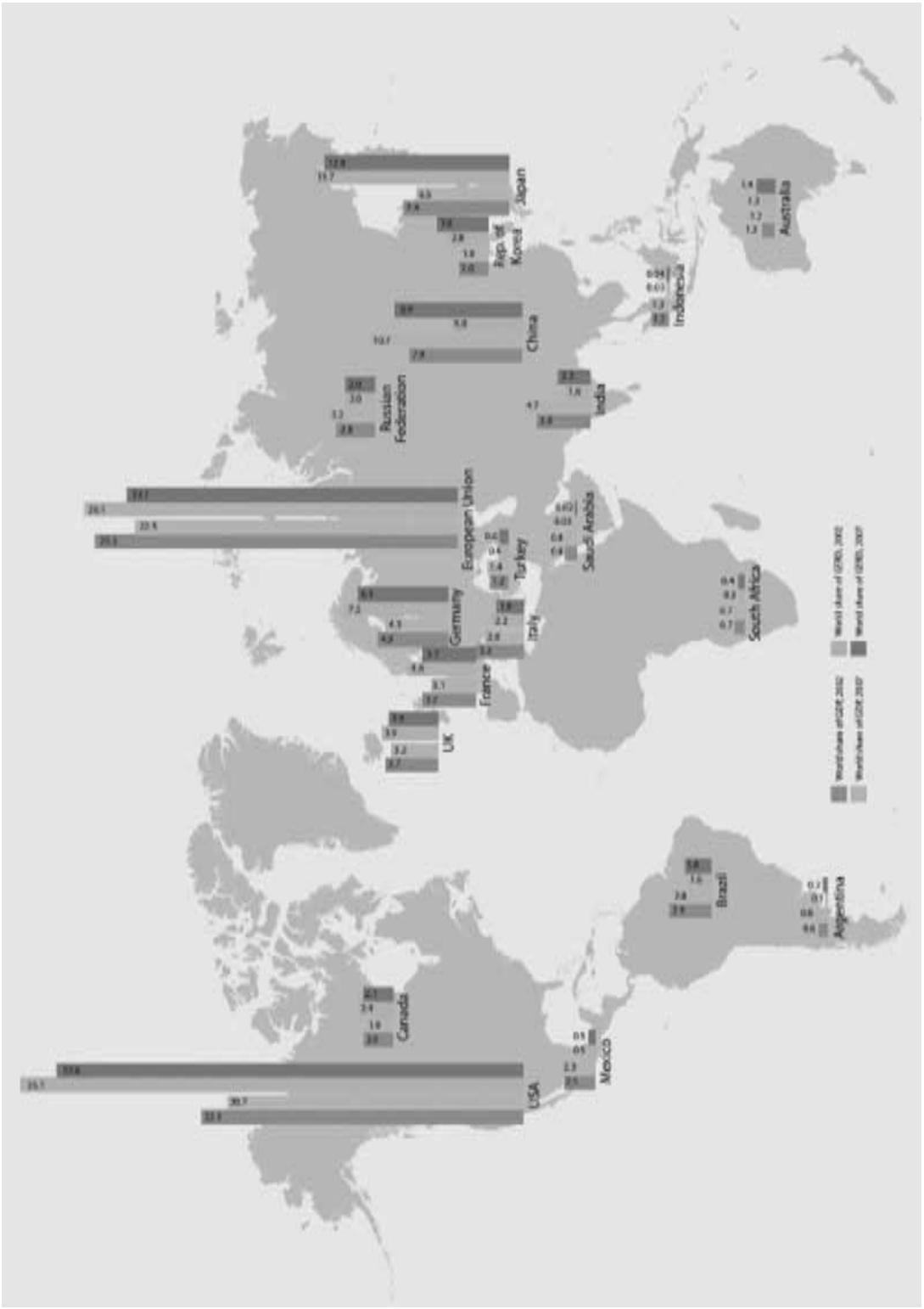
Şekil 3, 1998-2009 yılları kapsamında, Türkiye' de AR-GE harcamalarının toplamını ve Gayri Safi Yurtiçi Hasıla değerlerini, milyar Türk Lirası olarak göstermektedir. Özellikle, 2005 yılından sonra toplam AR-GE harcamalarında önemli bir artış gözlenmektedir. Beklentimiz, bu artışın Gayri Safi Yurtiçi Hasılanın %2'leri düzeyine yönelmesi ve aşabilmesidir.

2007 yılında dünyada, Gayri Safi Milli Hasıla'nın AR-GE harcamalarına ayrılan payı %1.7'dir. Bu ortalama oranın yüksek oluşunda, özellikle gelişmekte olan büyük ekonomilerin etkisi gözlenmektedir (Unesco Science Report, 2010). Dünya'da toplam araştırmacıların UNESCO Science Report verilerine göre: ABD' de %20, AB'de %20,

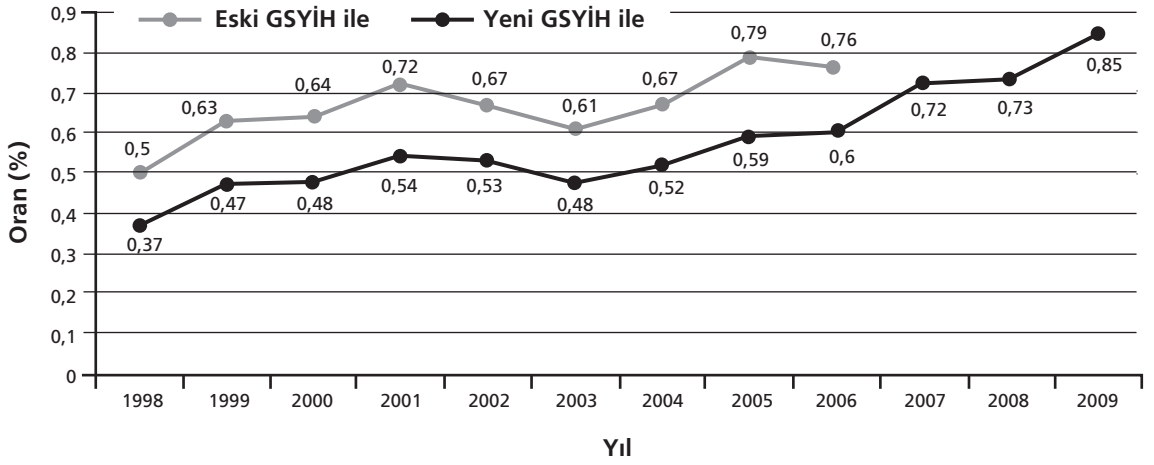
Çin'de %20, Japonya'da %10, Rusya Federasyonu'nda %7 düzeyinde olduğu belirtilmektedir. Bu 5 ülke, dünya nüfusunun %35'ine sahip olmalarına rağmen, araştırmacıların %75'ine sahiptirler (Unesco Science Report, 2010).

Şekil 4 Türkiye'de istihdam edilen onbin kisiye düşen AR-GE personeli sayısını vermektedir. Bu verinin, özellikle yukarıda belirtilen ülkelere kıyasla çok düşük olduğu olumsuz bir gerçektir.

Şekil 5 Türkiye'de finans kaynağına göre AR-GE harcamaları verilerini göstermektedir. 2005 sonrasında özel sektör AR-GE finansmanında göreceli olarak bir artış göstermekten ve aynı olgu kamu AR-GE finansmanında gözlenmektedir.



Şekil 1: Gayri Safi Milli Hasılada AR-GE harcamaları 2002-2007 (Unesco Science Report, 2010).



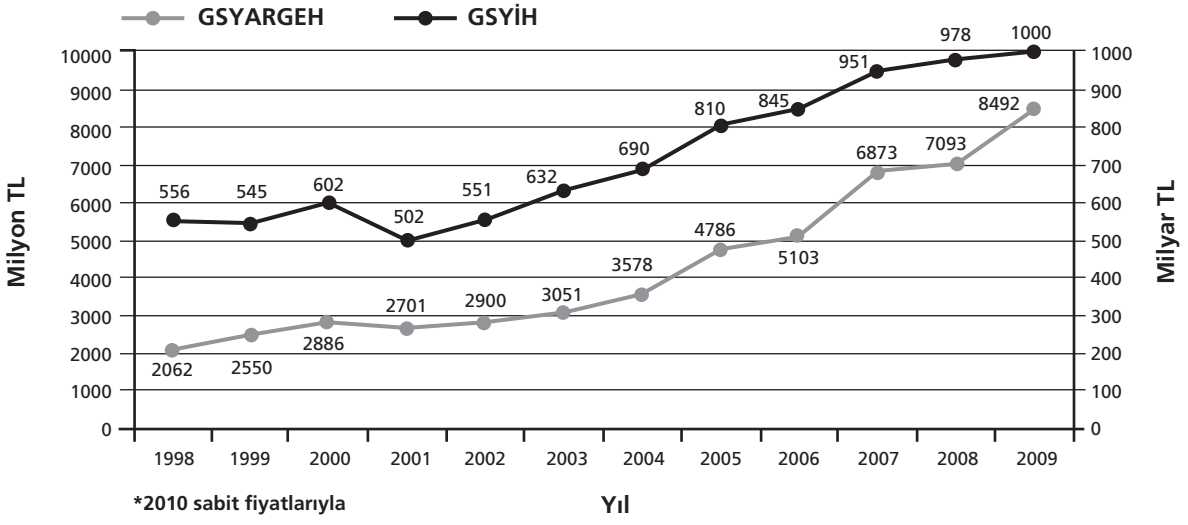
Şekil 2: Türkiye' de AR-GE harcamalarının GSYİH'ye oranı (TÜİK, www.tuik.gov.tr).

Tablo 1, 2000-2010 yılları kapsamında, TÜBİTAK tarafından üniversitelere verilen AR-GE destek miktarlarını belirtmektedir. AR-GE destek miktarlarının artışında, tüm boyutlarda, çok önemli bir yükselme olduğu gözlenmektedir.

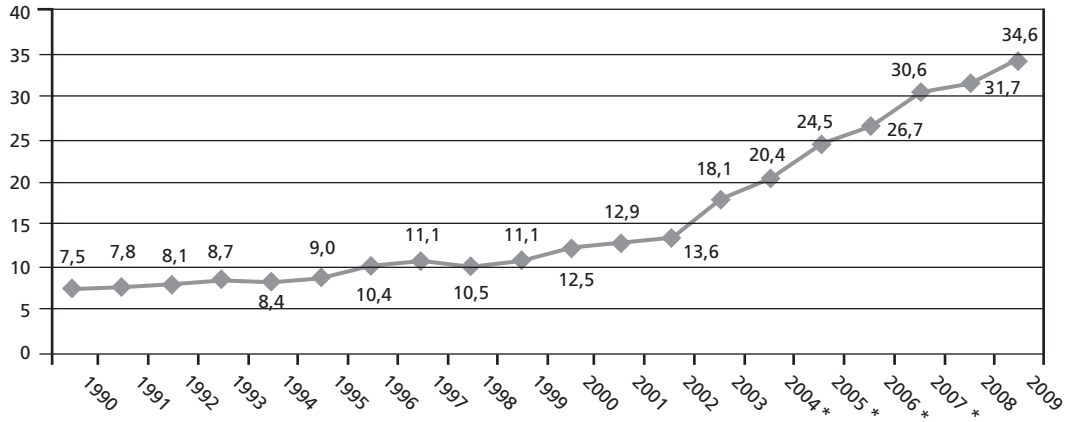
Şekil 6,TÜBİTAK akademik AR-GE desteklerini sabit ve cari fiyatlarla, 2000 – 2010 yılları için vermektedir. AR-GE genel artışında, 2005 yılı sonrası gözlemlenen artış bu grafikte de gözlenmektedir.

Şekil 7, "OECD Science, Technology And Industry Outlook", Gayri Safi Milli Hasıla'ya oranla özel sektör AR-GE harcamalarını vermektedir. Gözlemleneceği gibi 2008'de OECD' de Gayri Safi Milli Hasılaya oranla ortalama %1.6 olan özel sektör AR-GE harcamaları Türkiye'de %0.3 düzeyinde bulunmaktadır. Önümüzde kat edecek çok mesafe olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır.

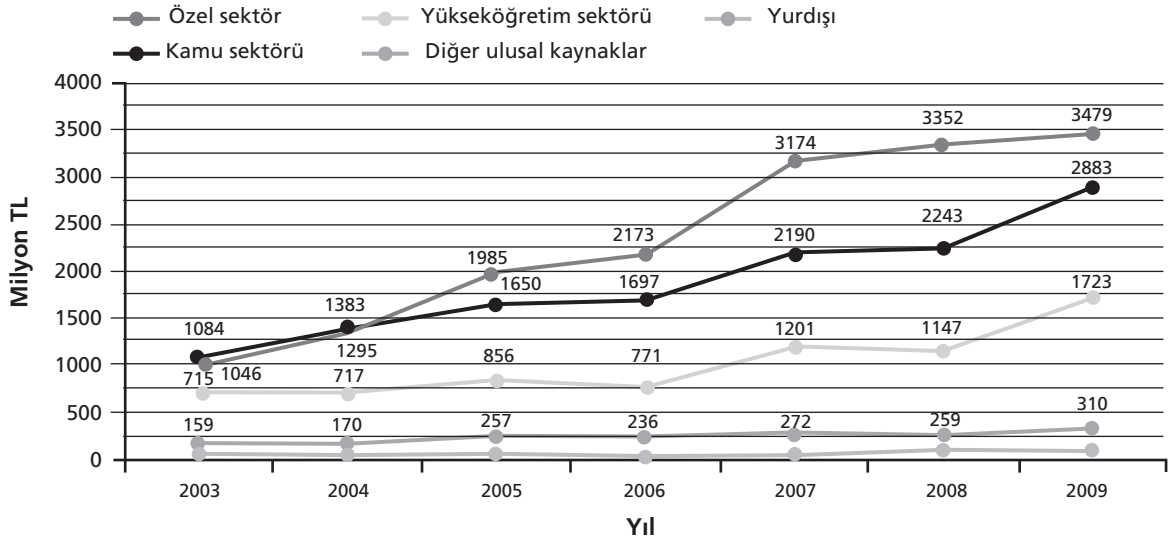
Dünya dinamiklerini yoğun tahlil etmeden, uluslararası düzey, ulus devlet, sektör, kamu, firma, birey kapsamında strateji ve karar oluşturmak, optimal dışı bir yaklaşımla sonuçlanır. 2011'de güç ve paranın gücünün yönlendirdiği sosyo-ekonomik sistemler dünya dinamiklerini belirlemektedir. 21. yüzyılda bu sistemin toplum yapısı, eğitim, çevre, etik, değerler sistemi, sürdürülebilirlik, dünya barışı kapsamında, zaman ve mekan dinamiğinde, çözüm üretebilme olasılığı çok zayıftır. Olması gereken; bilim, teknolojiler, inovasyon, üretim süreçleri, talep ve arz



Şekil 3: Türkiye'de AR-GE harcamaları (TÜİK, www.tuik.gov.tr).
GSYARGEH: Gayri Safi Milli Hasıla'da AR-GE Harcamaları; GSYİH: Gayri Safi Yurtiçi Hasıla



Şekil 4: Türkiye'de istihdam edilen onbin kisiye düşen AR-GE personeli sayısı (TÜİK, www.tuik.gov.tr).



Şekil 5: Türkiye'de finans kaynağına göre AR-GE harcamaları (TÜİK, www.tuik.gov.tr).

yapısı, değer sistemleri, kültür, etik, toplumsal sorumluluk, çevre, sürdürülebilirlik ve "İnsanlık Optimali"nin hakim olduğu kararlar sisteminin yönlendirdiği, sosyo-ekonomik sistemlere geçmektir (Güvenen, 2008). Yükseköğretim sorunlarının ve yeni yönelişlerinin de bu kapsamda değerlendirilmesi gerektiğini belirtmek, gerçekçilik olasılığı yüksek bir konumdur.

Dünya dinamikleri, eğitim, araştırma, inovasyon kapsamında incelenmesi gereken önemli bir konu da üst düzey bilim insanlarının göç dinamiğidir. Bu konuda en başarılı ülkenin ABD olduğunu söylemek bir yanılgı olmayacaktır. ABD'de özellikle lisansüstü eğitim, araştırma altyapısı, ulusal araştırma merkezleri ve üst düzey bilim insanlarına önemli olanaklar sağlamaktadır. Bu olgu, ABD'nin en üst düzey teknolojilerde yalnız yayın olarak değil, aynı zamanda araştırmaların, yüksek düzeyde ticari katma değer sağlamasını gerçekleştirmektedir. Bir anlamda, ABD'nin gerek ekonomi gerek askeri gerekse uluslararası ilişkilerde etkinliğinin kaynağının "ilk sinyal"ini oluşturan ve temelini teşkil eden bu olgudur. Avrupa Birliği ülkeleri de, kendi üst düzey bilim insanlarının, belirli düzeyde, ABD'ye göçünü engelleyememektedir.

Küreselleşmenin de, olumlu ve olumsuz boyutlarıyla, yükseköğretim sorunlarına ve yeni yönelişlerine etkisi de, sisteme içselleştirilmesi gereken önemli bir konudur.

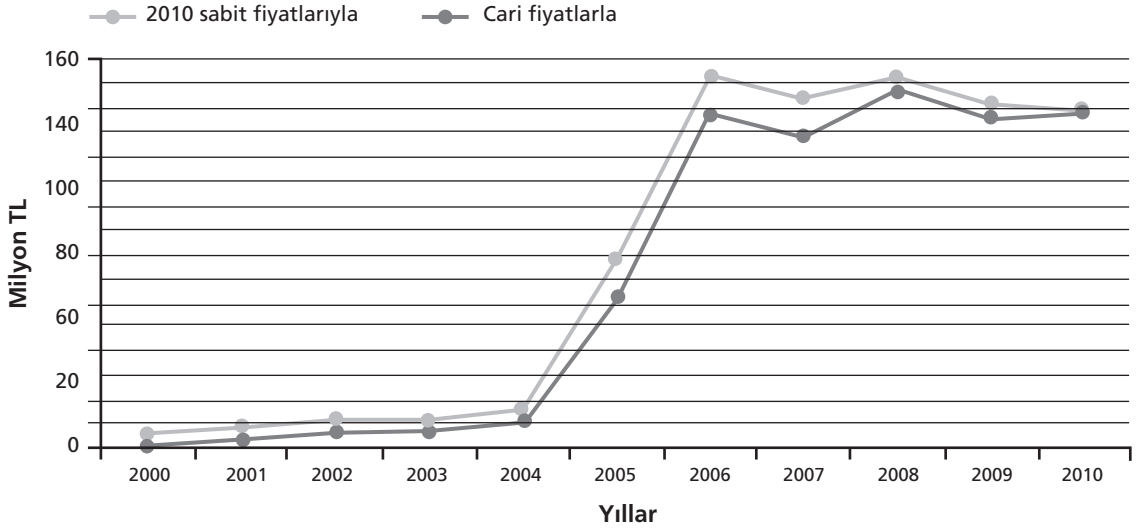
Günümüzde gözlemlenen küreselleşme, bilişim teknolojilerinin sağladığı, gerçek zamanda, dünya mali piyasalarında alıp satabilme olanağının ve reel ekonomide lojistik bir ağ oluşturmasının sonucudur.

Tablo 1: TÜBİTAK tarafından üniversitelere verilen AR-GE destek miktarları (TÜBİTAK, www.tubitak.gov.tr).

Yıllar	Yürürlükte olan proje sayısı	Yürürlükteki projelerin destek bütçeleri/	Ortalama proje bütçesi*	Sonuçlanan proje sayısı	Yıllık harcama	Proje başına ortalama yıllık harcama*
2000	846	13,7	16,2	297	5,6	6,6
2001	1,001	18,2	8,2	242	7,7	7,7
2002	1,242	27,9	22,5	263	11,0	8,9
2003	1,227	32,7	23,6	370	10,4	8,4
2004	1.353	40,0	29,5	337	14,2	10,5
2005	2,353	178,2	75,7	426	78,0	33,1
2006	3,091	322,0	104,2	559	153,7	49,7
2007	3,363	478,3	142,2	907	144,4	42,9
2008	3,165	469,2	148,3	1.239	151,9	48,0
2009	2,708	435,4	160,8	1.205	145,5	52,6
2010	2,533	395,0	155,9	1.257	138,9	54,9

*Milyon TL, 2010 sabit fiyatlarıyla, **Bin TL, 2010 sabit fiyatlarıyla.

1970'ler sonrası bilgi ve iletişim sistemlerinin sonucu olan, yaşadığımız küreselleşme, bilgi ve teknolojilerin akışını, dünya dinamiklerini hızlandırması, önemli bir olgudur. Bu gözlem, yükseköğretim için de geçerlidir. Gini oranları, küreselleşmenin son 20 yılda, dünya düzeyinde, gelir dağılımının daha da olumsuzlaştığını göstermektedir. 2010'da 69 trilyon dolar, Gayri Safi Milli Hasıla'ya sahip olan dünya toplam anlamda zenginleşirken gelir dağılımı bakımından dünya nüfusunun %40'larına yaklaşan kesimi için yoksullaşmaktadır. Bu yoksullaşmanın kapsamına giren ülkelerde yükseköğretime, eğitime ve dünya kapsamında sürdürülebilirliğe etkisi olumsuz olacaktır.

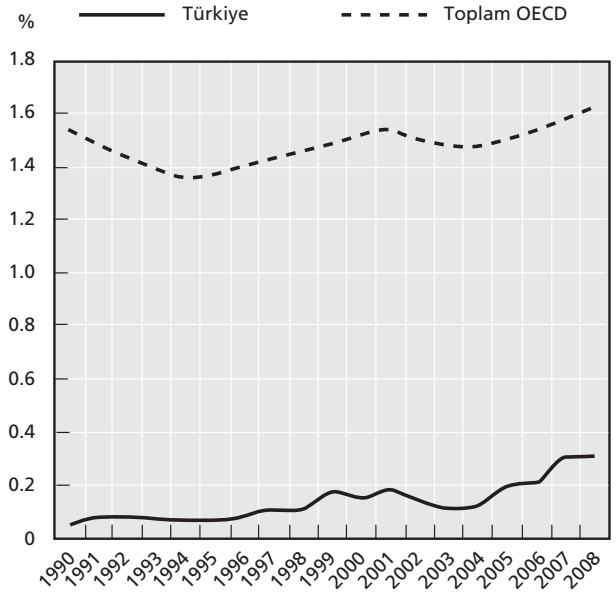


Şekil 6: TÜBİTAK Akademik AR-GE destekleri (TÜBİTAK, www.tubitak.gov.tr).

Eğitim, Araştırma ve Bilimlerarası Metodoloji

Yirminci yüzyılda ve yirmibirinci yüzyılda bilim metodolojisinin, özellikle sosyal bilim metodolojisinin altküme ve kısmi tahlil yaklaşımı uyguladığı bilinen bir olgudur.

Altküme ve kısmi tahlil yaklaşımı kısa dönemde toplum ve ekonomi yapılarının incelenmesinde belirli çözüm getirmekle beraber, özellikle orta -uzun dönemde mekanist, "kısa dönemci" ve genelde yüksek alternatif maliyet oluşturan bir konumdadır.



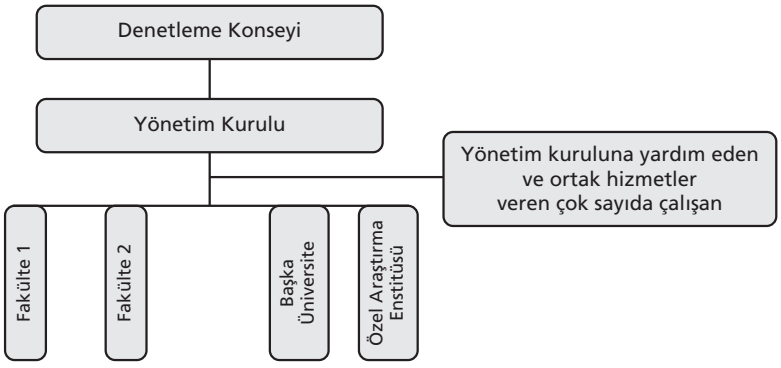
Şekil 7: Gayri Safi Milli Hasıla'ya oranla özel sektör AR-GE harcamaları (OECD, 2010).

Toplum ve ekonomi yapıları, matematik anlamda karmaşık, kaotik, belirsizlik düzeyi yüksek ve öngörülmesi güç olgulardır.

Bilimlerarası bir yöntem izlenerek, bilginin akışı doğrultusunda, tüm farklı yapıların, matematiksel karmaşıklık, kaos ve belirsizliğin yüksek olduğu alanlarda etkileşimlerinin, asgari hata ve bilgi tahrifinden mümkün olan düzeyde arındılmasının, özellikle karar sistemlerine etkileri büyük önem taşımaktadır. Veri, istatistik, asgari hatalı bilgi, bilinç, öngörülü algılama; karar sistemlerinde, "güç sistemi"nden, "değerler sistemi"ne geçişin önkoşullarıdır (Güvenen, 2000).

Üçüncü Kuşak Üniversiteler yarattıkları bilginin kullanımını ve ticarileşmesini etkin bir şekilde takip ettiler ve bunu bilimsel araştırma ve eğitim hedefleriyle eşit önemde üçüncü bir hedef olarak benimsediler (Wissema, 2009). Üçüncü Kuşak üniversitelerde bilim insanlarının çoğunluğu, araştırmalarını bilimlerarası ekiplerle gerçekleştirmektedirler. Lisansüstü dersleri çoğunlukla, bu araştırma ekipleri tarafından sağlanmaktadır.

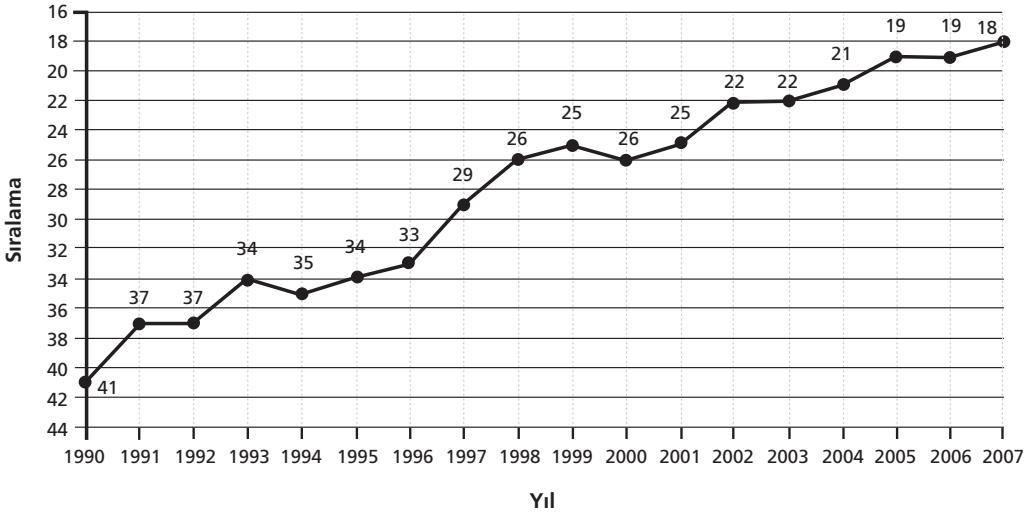
Şekil 8, 3. Kuşak Üniversitelerde, fakülteler ve fakültelerarası disiplinlerötesi ekipler ile örgütlenmiş üniversite yapısını açıklamaktadır. Önceki paragraflarda belirtilen bilimlerarası metodolojinin önemi bu yapılanmada açıkça gözlenmektedir. 21. Yüzyılın bilim metodolojisi bilimlerarası olmak konumundadır. Eğitim, araştırma, sanayi, iş dünyası ve ekonomik katma değer oluşturma optimalinde, bilimlerarası metodoloji uygulanması gerekli bir koşuldur.



Şekil 8: Fakülteler ve fakültelerarası disiplinlerötesi ekipler ile örgütlenmiş bir üniversitenin yapısı (Wissema, 2009).

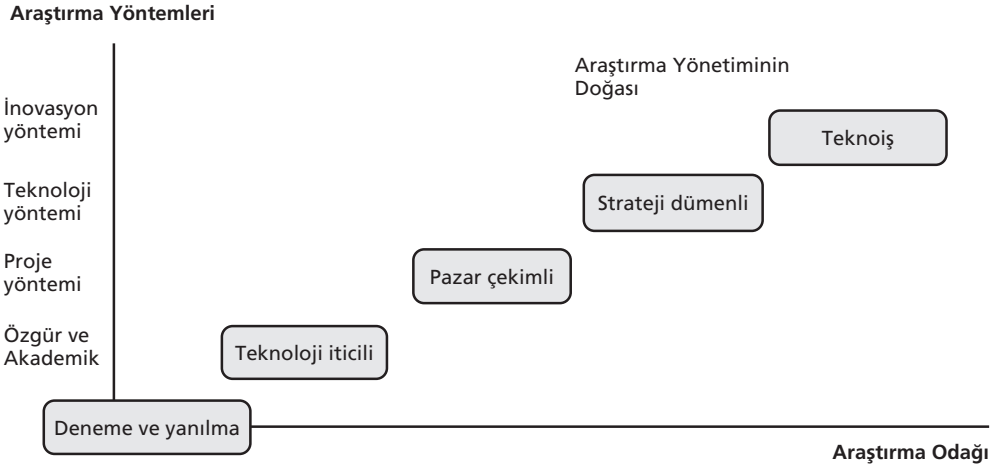
Bilimsel yayın kapsamında, Türkiye 49.700 araştırmacıyla dünya toplam araştırmacılarının %0.7'sine tekabül eden bir yapıya sahiptir. Aynı zamanda Türkiye'de 1 milyon kişiye 680 araştırmacı tekabül etmektedir (Unesco Science Report, 2010).

Şekil 9, bilimsel yayın sayısı bakımından Türkiye'nin dünya sıralamasında 18. olduğunu belirmektedir. Takdir edileceği gibi, bilimsel yayınların patent, inovasyon ve katma değere dönüşmesi, yayın sayısına gerçek anlamını vermek durumundadır.



Şekil 9: Bilimsel yayın sayısı bakımından Türkiye'nin Dünya sıralamasındaki yeri (Thomson's ISI Web of Science).

Şekil 10, araştırma yöntemi rejimlerinin evrimini belirten anlamlı ve işlevsel bir yorum getirmektedir. İnovasyon yöntemi ve teknoiş yapısı, ulaşılması gereken hedefler olarak belirmektedir.



Şekil 10: Araştırma yöntemi rejimlerinin evrimi (Wissema, 2009).

Yükseköğretim, Araştırma, Bilgi Sistemleri, Bilgi Güvenliği, Bilgide Tahrif, Karar Süreçleri Etkileşimi

Toplam bilgi sisteminin bilimsel nitelik taşıyan oranının yaklaşık %3'ler düzeyinde olduğunu belirtmek önemli bir hata payı taşımamaktadır. Bilimsel nitelikte bilginin de hata payları taşıması doğaldır.

Bu hataların bir kısmı, araştırmacının dürüst, yansız yaptığı değerlendirmelerden kaynaklanmaktadır. Bir kısmı ise, "bilgide tahrif" kapsamına girmektedir (Güvenen, 2010). Bu kapsamda sistemi yönlendiren en belirgin açıklayıcı değişken, güç ve paranın gücünün yönlerdirdiği sosyo-ekonomik sistemlerdir.

Toplam bilgi sisteminin %3 dışında kalan büyük oranı bilimsel nitelik taşımayan bilgidir ve temelde güç ve paranın gücünün yönlendirdiği bir bilgi sistemidir.

International Data Group (IDG) tarafından Mart 2008 yılında yapılan araştırmaya göre 2007 yılındaki, elektronik ortamda kayıtlı, veri miktarı: 2.25 x 1021 bits (281 milyar gigabytes).

Bir roman sayfası yaklaşık olarak 250 kelimeden oluşacak olursa ve yaklaşık olarak 2000 karakter içeriyorsa;

2.25 x 1021 bits = 140.6 x 1015 roman sayfası

140.6 katrilyon sayfa = 140.6 milyon (milyar sayfa)

Elektronik ortamda depolanan bilginin üstel bir fonksiyonla arttığı bilinen bir olgudur.

Tablo 2, dünyada ilk 500'de süper bilgisayarlara sahip ülkelerin listesini vermektedir. Tabloda görüldüğü gibi Çin, saniyede 2566 trilyon işlem yapan 41 "süperbilgisayara" sahiptir. İşlem hızında ABD'nin önünde geçmeyi sağlayabilmiştir.

Tablo 2: Dünyada ilk 500'de süper bilgisayarlara sahip ülkeler (www.top500.org).

Ülke	Maksimum Hız (Tflops)*	İlk 500'de toplam "süper bilgisayar" sayısı
Çin	2566	41
ABD	1759	274
Japonya	1192	26
Fransa	1050	26
Almanya	826	26
Rusya	350	11
Güney Kore	316	3
İngiltere	275	25

*Saniyede 10^{12} işlem

Tablo 3'de, 2002 ve 2008 yılında, 100 kişiye düşen toplam internet kullanıcı sayısı dünya, belirli bölgeler ve bazı ülkeler kapsamında verilmektedir. 2008 yılında, Güney Kore, 81 kişiyle 1. sırada, İngiltere 78 kişiyle 2. sırada, Almanya 3. sırada, 4. sırada ABD ve 5. sırada Japonya yer almaktadır. Türkiye'de 100 kişiye düşen kullanıcı sayısı ise 34'tür.

Haber, veri, istatistik, bilgi genelde hata payı olmayan ya da "doğru" şeklinde algılanmaktadır. Veriler, bilgiler, istatistikler, gerektiği düzeyde incelenmeden araştırma, yorum ve karar sistemlerinde kullanılmaktadır. Bu hususun yarattığı tahribat ve yanılma ulusal ve küresel düzeyde çok dikkatle araştırılması gereken bir olgudur.

Bilim metodolojisinde, "hermeneutics" (ilk kaynağa gitme) temel bir kuraldır (Gadamer, 1976).

Bilgi ve iletişim teknolojileri, sadece insanların hayatını etkilemedi, aynı zamanda topluma belirli bir bilinçlenme, firma ve kurum yönetiminde, karar sistemlerinde ve akademik hayata yeni araştırma alanları sağladı (Hand, 2007). Ancak, bilgi güvenirliliği ve bilgi tahrifatı konusunda yeni sorunlar getirdi. Bu sorunlar, tüm karar sistemlerini, araştırma ve öğretim yapısını da etkilemekte ve yüksek alternatif maaliyetler oluşturmaktadır.

"Bilgi kirliliği", çevre kirliliği kadar ciddi bir konudur ve hassasiyetle değerlendirilmesi, çözüm üretilmesi gerekir.

Bilimsel araştırma, teknoloji, inovasyon, ürün, talep zincirinin etkinliği, dünya düzeyinde katma değer oluşturabileceğimiz bilim ve teknoloji alanında dünya düzeyinde seçkin üniversite ve kurumların geliştirilmesi, Türkiye'nin geleceği bakımından büyük önem taşımaktadır. Üniversiteler, kamu, iş dünyası ile sürekli etkileşimde hedef ve stratejilerini gerçekleştiren 3. Kuşak Üniversiteler ve "Ulusal Araştırma Merkezleri" önemli bir gelişme sağlama olasılığına sahiptir. Aynı zamanda araştırma ve üretim arasında yakın etkileşim temin edebilmektedir.

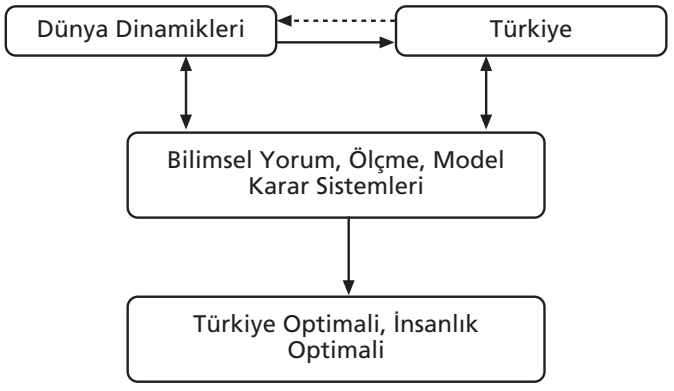
Tablo 3: 100 kişiye düşen toplam internet kullanıcı sayısı (Unesco Science Report, 2010).

	2002	2008
Dünya	10.77	23.69
Gelişmiş Ülkeler	37.99	62.09
Gelişmekte Olan Ülkeler	5.03	17.41
Az Gelişmiş Ülkeler	0.26	2.06
Avrupa Birliği	35.29	64.58
Japonya	46.59	71.42
Çin	4.60	22.28
OECD	42.25	64.03
Fransa	30.18	70.68
Almanya	48.82	77.91
Rusya	4.13	32.11
Güney Kore	59.80	81.00
Türkiye	11.38	34.37
İngiltere	56.48	78.39
ABD	58.79	74.00

Bu yaklaşım, kaynak kullanımının etkinliği, verimliliğin üstel bir fonksiyonda gelişmesi kapsamında, ispat edilmiş bir stratejidir.

İnsanların refah ve mutluluğu, toplumların, Türkiye ve dünyanın geleceği, özgürlük, bilim, değerler sistemi, kültür ve katılımcı demokrasi; tarih bilincini, stratejik öngörüyü, sorumluluğu, gerçekleştirme onur ve azmini gerektirir.

Yükseköğretim, araştırma, bilim, bilgi sistemleri, stratejik planlama, karar sistemleri "Türkiye optimali" ve "insanlık optimali" arayışında, barışa, insanlık refahına katkı sağlayabildikleri sürece, en önemli katma değerlerini sağlamış olurlar (Şekil 11).



Şekil 11: Sistem dinamikleri, karar sistemleri, "Türkiye Optimali", "İnsanlık Optimali" (Güvenen, 2010).

Bilgi ve iletişim teknolojileri internet ekonomisini, ekonomide büyümeyi, inovasyonu yönlendirmektedir (OECD, 2010). Bu olgu, özellikle çok faktörlü çok sektörlü verimlilik artışını sağlayarak ekonomide büyümeye yansımaktadır (Güvenen, 2009).

Karar sistemlerini belirleyen temel kurum ve karar alıcılar: Uluslararası dinamikler, ulus devletler, uluslararası kuruluşlar, uluslarüstü firmalar, sivil toplum kuruluşları, bireyler şeklinde belirlenebilir (Güvenen, 2009).

Dünya ekonomisinin %51'ini teşkil eden uluslarüstü firmaların uluslararası düzeyde karar sistemlerinin en etkileyici değişkeni olduğunu belirtmek yanlış olmaz.

Tüm belirtilen hususlar, yükseköğretim, araştırma, bilim kapsamında karar sistemlerine girdi teşkil eden bilginin, bilgi sistemlerinin asgari hatalı bilgi derleme, ölçme, modelleme ve yorumlamada etik boyutu gerekli koşul kabul eden yaklaşımla Türkiye ve insanlık optimaline yönelen bir amaç taşımaktadır.

Kaynaklar

Gadamer, H.-G., (1976), "Philosophical Hermeneutics" Berkeley: University of California Press

Güvenen, O., (2008), "Economic Prosperity, Interaction with Science, Knowledge and Value Systems" in A.M. Herzberg, Editor, Statistics, Science and Public Policy, Vol. XII, Queen's University, Ontario, ISBN: 978-1-55339-152-4 p.49.

Güvenen, O., (2000), "The Interaction between Econometrics, Information Systems and Statistical Infrastructure: Anticipation and Comparative Analysis in a Decisional Structure", Journal of the Turkish Statistical Association, Vol. 3, Nr. 1-2, Ankara, pp. 22-43.

Güvenen, O., (2009), (Bilkent Üniverstesi, "Dünya Sistemleri, Ekonomileri ve Stratejik Araştırmalar Enstitüsü" (DSEE) ve Stratejik Öngörü, Bilimlerarası metodoloji ve Karar Sistemleri Kapsamında Bazı Yorumlar), Türkiye'de Stratejik Düşünce Kültürü ve Stratejik Araştırma Merkezleri: Başlangıcından Bugüne Türk Düşünce Kuruluşları, Editörler: Hasan Kanbolat ve Hasan Ali Karasar, Nobel Yayınları, Ankara, s.285, ISBN:978-605-395-187-2

Güvenen, O., (2009), "Eğitim, Bilim, Teknoloji Vizyonu", Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu, Türkiye Özel Okullar Birliği, s.62, ISBN: 978-975-00250-1-3

Güvenen, O., (2010), "Lecture Notes", Bilkent Üniversitesi, Ankara, s. 127

Hand, D. J. , (2007), Information Generation, How Data Rule our World, Oneworld Publications, Oxford, ISBN: 13 - 978—85168-445-8, p.ix

OECD, (2010), Information Technology Outlook, ISBN: 978-92-64-08466-7

OECD, (2010), Science, Technology And Industry Outlook, Paris

TÜİK, www.tüik.gov.tr

TÜBİTAK, www.tubitak.gov.tr

Unesco Science Report, (2010), UNESCO, Paris, ISBN: 978-92-3-104132-7

Wissema, J.G.H., (2009), Üçüncü Kuşak Üniversitelere Doğru, Özyeğin Üniversitesi Yayınları, İstanbul, sayfa XIV, ISBN: 978-605-5625-00-9

www.top500.org

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm IV / Sayfa 142-150

Financing of Higher Education: Traditional versus Modern Approaches*

Prof. Dr. Jandhyala B. G. Tilak
National University of Educational Planning and Administration, 17-B Sri Aurobindo Marg, New Delhi 10016, India

Abstract

The 'structuralists', welfare economists and specialists in public finance who believe in the philosophy of 'welfare state' and in the role of the government in promoting welfare of the people in general, and in the externalities associated with education on the one hand, and the 'neo-liberal' economists who have staunch faith in market philosophy on the other side constitute two distinct schools of thought on issues relating to financing higher education. The debate between the two sides is intense. The structuralists argue in favour of a dominant, if not a monopolistic role of the state in financing of higher education. On the other hand, the neo-liberals argue for drastic cut in state finances and increasing reliance on markets, on private finances and even privatisation and commercialisation of higher education. In more recent years, a third school is emerging, which argues for seemingly a middle path, a method of mixed financing. While mixed financing is not altogether new, new forms of public-private partnerships are being proposed. The new modes of public private partnerships often described as a business deal, involve mainly, transfer of public resources to private sector in higher education. In fact, the third school is not much distinct from the neo-liberal school of thought. Its arguments are a part of the main arguments of the neo-liberals, though there is one major difference. When one argues for mobilisation of private finances and privatisation of higher education, the role of the state is visualised to be one of a facilitator, providing an enabling framework for the private sector to grow, and to eventually replace the public system. Those who argue in favour of PPP, argue for the State to go beyond and provide finances to the private sector for it to grow. The arguments of these schools need to be critically examined.

Key words: Financing, approaches, higher education, mixed financing.

Public Funding of Higher Education: The Welfare State Approach

Education, including higher education, is heavily, if not totally subsidised by the state in almost all the countries of the world for a long period (*see* Blaug and Woodhall, 1979; Tilak, 1997b). Higher education is financed out of tax revenues that the government mobilises through its taxation system, and is provided to the students either free or at a highly subsidised fees. This approach is embedded in the welfare state policies adopted by the newly independent countries and other countries after the Second World War. This has been the dominant pattern until recently. There exists a powerful persuasive economic logic and a social, political and historical rationale for this.

Education is a public good and higher education is at least a quasi-public good (Vaizey, 1962; Eckaus, 1964; Blaug, 1970; Levin, 1987; Tomilnson, 1986), producing a wide variety and huge magnitude of externalities.

[*] * This paper partly draws from Tilak (1997, 2004, and 2008)

Students in higher education confer external benefits on those not acquiring education. The social benefits of having a large higher educated population go beyond the increase in gross national product. Social benefits of education cannot be reduced to individual self interest. The positive externalities constitute a powerful justification for public financing of higher education.

A closely similar aspect is education is also a social merit good (Musgrave, 1959; *see* also Arcelus and Levin, 1986). It is a merit good, consumption of which needs to be promoted. People could be ignorant of the benefits of higher education, or may not be appreciative of value of education, or may not be able to foresee the implications of their investment decisions in education, and thereby may be unwilling to invest in education. But governments are expected to have better information than individuals or families, and should be wiser in understanding the implications of making long term investments and more able to look into the future and accordingly take wise decisions regarding investment in education which itself is a long term activity. The important aspect is that not the others, but the individual recipient him/herself benefits to a greater extent than he/she is aware of. Consumer ignorance is a typical case that necessitates public subsidisation of higher education.

Thirdly, public financing of higher education is advocated on the grounds of providing equality of opportunity. Ensuring equality of opportunity in education to every one irrespective of social and economic background is considered an important function of the modern State. It is held for a long time and by many that "it is necessary to provide free education at all levels and also to subsidise students' living expenses in higher education so as to guarantee 'equality of educational opportunity' (*see* Blaug and Woodhall, 1979, p.352). As an effective instrument of equity, higher education needs to be financed by the state.

A strong argument accepted by many in support of public subsidies is the existence of imperfections in capital markets. As Arrow (1993) observed, imperfections in capital markets and asymmetric information are possible justifications for the public subsidisation of higher education. In several developing countries markets are 'incomplete' and credible markets do not exist. Education credit markets are also incomplete (Kodde and Ritzen, 1985). Imperfect capital markets inhibit students from borrowing against the uncertain future returns of higher education. Problems of offering human capital as collateral, lead to under investment in education, especially among the poor families. People may not prefer to borrow to invest in education, whose gestation period is relatively very long, and may not be ready to take risk of investing in education, whose benefits are not certain. Even more importantly, the lenders would be understandably reluctant to accept risk backed only by uncertain future incomes of the reluctant debtors (Arrow, 1993). Hence the need for public finances.

Fifthly, higher education is a sector, which is subject to economies of scale, or increasing returns to scale. Average costs of providing education declines as enrolments increase. If a production process is characterised with decreasing average cost conditions, it may be more efficient for government to operate this process. University systems, scientific equipment, libraries, etc., cannot be used on a small scale. Hence it may be more efficient for government to produce it and provide it free (or at a price equal to the marginal cost) (Colclough, 1996). So government monopoly of higher education is viewed desirable, compared to allowing many producers in the field.

There are several other arguments: pubic financing is necessary to protect democratic rights; to promote cooperation instead of competition; to promote national values, and so on. Given all this, it is natural that governments in most countries of the world liberally financed higher education for a long time, without relying on private finances. Higher education is provided to the people free or almost free with token levels of fees and even offering liberal scholarships and stipends.

Neo-Liberal Models of Funding

Of late several questions are being raised on the rationale of state financing of higher education and alternative methods of financing are being increasingly searched and practiced. Important ones among them include, levy of high levels of fees, introduction of student loans, raising of private finances and finally privatisation of higher education. All these are adopted simultaneously. The first three and sometimes all the four are also referred to as cost recovery measures. The most popular one among these cost recovery measures is introduction of tuition and other fees where it is not levied and substantial enhancement of fees so that the fee revenues form a large proportion of costs of higher education. The second most important cost recovery measure is student loans, which is being increasingly advocated as a reliable method of financing of higher education. It is held that an elaborate method of student loans would make higher education system totally self-funding with the revolving fund created out of loan repayments. The neo-liberals also recommend performance-based funding in lieu of block grants system of fund-

ing higher education institutions, and also funding students in the form of vouchers rather than grants to institutions, etc. Besides, higher education institutions are also required to generate resources for non-governmental sources, from industry, through consultancy, sale of services, renting of buildings, etc., and even by 'going abroad', attracting foreign students who were levied higher levels of fees. Another measure often suggested in this context is building university-industry relations. The other measure that finds strong encouragement from the neo-liberals is to allow private sector to set up and run universities and institutions of higher education either as not-for-profit or for-profit institutions. The neo-liberals favour growth of private institutions at such a rate that private institutions dominate the higher education scene and eventually replace the whole public system of higher education.

The several arguments put forth by neo-liberals are essentially of three kinds: efficiency arguments, equity arguments, and pragmatic considerations.

First, the social rates of return are found to be consistently lower than private rates of return to higher education, and hence it was recommended that public subsidies could be reduced, and individuals could be asked to pay for their higher education. Besides, the returns to higher education are much less than those to school education (Psacharopoulos, 1994; World Bank, 1994). So on grounds of efficiency, it is suggested that governments should not finance higher education and it needs to be financed through student tuition and other measures of cost recovery.

Secondly, is argued that public funding of higher education produces perverse effects on distribution, increasing income inequalities by transferring the resources from the poor to the rich, as the education (particularly, but not exclusively higher education) subsidies accrue more to the rich than to the poor and that cost recovery measures can reduce this regressive nature in public financing of education, and thus may in fact contribute to equity in distribution of public resources (Psacharopoulos, 1977; Blaug, 1982; Mingat and Tan, 1986; Jimenez, 1987; World Bank, 2000, p.80). Reduction in education subsidies in general is also advocated arguing that subsidies in higher education could be targeted to the poor only (World Bank, 1994).

Thirdly, governments in developing as well as advanced countries are increasingly facing resource crunch. Economic reform policies adopted in many developing countries, broadly known as structural adjustment policies also necessitate cuts in public expenditures across the board. Higher education is viewed as one sector, where public expenditures can be reduced relatively easily. Then without significant levels of cost recovery, public budgets will not be able to meet the social demand for higher education, and higher education may suffer from severe degree of under-investment (Psacharopoulos, 1986, p.563). Cost recovery measures will allow an increase in the supply of and access to education (Mingat and Tan, 1986; Jimenez, 1989).

It is also claimed by some that cost recovery measures also contribute to improvement in the quality of education, by providing better and serious student inputs into the system, who will be diligent about studies and vigilant about costs, and accordingly demand seriousness from teachers, and educational administrators that results in improvement in internal efficiency of education. It is also argued that any good or service provided free or at a heavily subsidised price, is not valued by the consumers, and cost recovery measures like fees makes the people to appreciate the value of higher education. By making higher education expensive from the students' point of view, the 'baby sitting' role of higher education will be reduced, thereby students' wasting of time in education (McMahon, 1988), and their 'excessive consumption' of higher education would be reduced (Stiglitz, 1986, p.316).

There are also several other arguments. Public subsidisation is not needed to promote equity or to promote democracy (Tooley, 2000). It is also contended that with heavy subsidisation by the State, higher education institutions become vulnerable to government control and they loose autonomy which is important for higher education institutions to flourish; it is inefficient to give subsidies (in the form of grants to institutions) since it offers no incentives to allocate the resources efficiently; it may not be desirable to subsidise higher education, while basic needs such as basic education and health care are not adequately funded; in other words, public resources get misallocated; etc. (*see* World Bank, 1995).

An Assessment of the Arguments

The debate between the two sides, familiarly known as welfarist versus neo-liberal groups, is intensifying in the recent years. How far are the arguments and counter arguments valid? While it may be possible to marshal enough evidence to argue on either side, there are some aspects that stand out very clearly in favor of public financing of education, which are rarely questioned. For example, even those who oppose pubic subsidisation of education recognise that education produces a huge magnitude of externalities. Even Friedman (1962, p.86) implicitly agreed that because of externalities, associated with education, it should be publicly financed. Though

all the social benefits cannot be identified and measured accurately, there is still a consensus that they are substantial. The other aspects widely shared are: public and *quasi*-public good nature of higher education, its merit good nature, market imperfections, and economies of scale. Further, many arguments made against public subsidisation do not have unqualified support either from theory or empirical evidence. Based on sound economic reasoning, Vaizey (1962, p.34) concluded that "publicly financed education is a legitimate end of public activity, even to extreme exponents of 'classical' economic doctrine." (p.34).

The case against public financing of higher education in the recent years was first developed in developing countries that these countries do not have adequate resources at their disposal, and that the scope for restructuring the public budgets, and thereby for increasing the subsidies substantially to education is rather limited. Now, the argument is no more confined to developing counties, as rich countries too face severe shortage of public resources for higher education. The argument in any place is not an argument per se against public subsidisation.

There is a general argument that higher education subsidies are regressive in effect. It is also stated, that public subsides to higher education accrue to the better-off sections of the society, while those to primary education accrue to the masses and hence pubic subsidisation of education produces perverse effects on distribution (Psacharopoulos, 1977), a finding that was proved wrong by Ram (1982). Ram has concluded in a cross-country analysis, "there is little evidence in favor of the postulate of a significant disequalizing effect of public subsidy to higher education. If there is such an effect at all, it appears to be stronger in the DCs than in the LDCs" (pp.45-46). Torstel (1996) further showed that public subsidisation of education would even correct distortions in taxation and hence it is efficient to subsidise education. In a careful review of several studies, and after standardising their results, Leslie and Brinkman (1988, p.118) found that "higher education in most cases does contribute to progressivity and moreover that when the analytical methods employed are most advanced, progressivity is found without exception." Further, as Johnson (1984) demonstrates, it may be justified to tax the poor to finance higher education of even the rich, because of the externalities, associated with higher education (of the rich), which can be relatively rich in a permanent income sense. The poor (or less able) also realise a portion of the gains from the rich (or more able) receiving higher education.

Public financing of higher education need not necessarily be regressive. It depends upon the nature, type and kind of public subsidies. It is also shown that the solution to regressive effects of subsidies lies in progressive taxation system, rather than in eliminating or reducing public subsidies. The argument that cost recovery in higher education will reduce income inequalities is based on the evidence that a substantial number of the students in higher education is from higher income groups. But poor students do not come in large numbers to higher education, as higher education is costly: high non-tuition costs of the students, including opportunity costs of higher education, even if tuition costs are nil. Introduction of cost recovery measures would only aggravate the bias in the distribution of enrollments in favour of the rich. Thus any attempt to reduce subsidies would aggravate this problem further. Moreover, essentially due to public subsidisation of higher education, today higher education in many developing countries is no more elitist; it is somewhat democratised with a large proportion of students belonging to lower socioeconomic strata of the society participating in higher education. That cost recovery measures on their own restrict the access to education of the poor, and result in inequities in education, is least challenged. For the same reason, the advocates of cost recovery suggest introduction of scholarships and loan programmes along with cost recovery measures to reduce the ill effects. But the ill effects of the cost recovery measures, even if supplemented by scholarships and loans cannot be eliminated altogether.

With respect to the argument relating to the quality of education, it can be noted that as ability to pay and student motivation or ability to learn are not necessarily positively correlated, the students need not necessarily be more diligent as claimed by the advocates of cost recovery (*see* Colclough, 1991, p.202).

All the measures of cost recovery are associated with major problems that neo-liberals do not necessarily acknowledge. A major trend in the recent years has been increased efforts on cost recovery through introduction of tuition fee in those societies where higher education used to be provided by charging no fees, and increase in fee rates in others where fees already existed. Though earlier a good number of countries used to provide higher education free, now except for a few countries (e.g., Brazil, Sri Lanka, Tanzania and some east and west European countries) a majority of countries charge fees in higher education, some small and some reasonably large amounts. Tuition fee was introduced in higher education in China in 1997, in Britain in 1998, and in 2001 in Austria. It is to be introduced in Sweden in 2011. Still in a very few countries such as Finland, tuition fee is not allowed in higher education by national constitution. But such countries are very few. Some countries (e.g., India) have also hiked tuition fee selectively to equal the costs, while providing free or subsidised higher education to some or many students. This dual track system of tuition fee is common now in many countries of the former Soviet Union. This

dual track of fee system is able to generate as much as 50 percent of the total revenue of the universities in the most recent years in Russia. On the whole, steep increases in tuition fees in the recent past have been the common feature in most countries – developing and even in advanced countries such as US. For example, in China, tuition fee increased between 1996 and 1999 at a rate of 40 percent! While tuition fees alone may not form a significant proportion of income of the universities, fees that include all kinds of charges collected from students, seem to be accounting for higher and higher proportions. For example, in some public universities in India, corresponding figures are found to be as high as 50-60 percent. In South Korea and Chile all types of student fees in public universities accounted for nearly 40 percent of the costs.

The suggestion for fee reforms – mainly steep increases in fee to a very high rate of cost recovery, is based on the premise that demand for higher education is not fee-elastic and hence increases in fees would not result in decline in enrolments in higher education; and that students, given high private returns, are willing to pay for higher education. Further it is argued that given the inadequacy of public resources, the 'willingness to pay' has to be tapped to the greatest extent possible. But steep increases in fees in public institutions are indeed problematic, as fees are basically regressive in nature. The adverse effects on demand for higher education of the poor are also being felt by many. Strong social protests against fee hikes are seen not only in developing counties, but also in countries such as England. Exclusion of the poor in having education will result in loss in overall equity as well as efficiency of the economy. For the same reason, very few developed countries charge fees above 15-20 percent of costs of higher education, on average.

Loan as a method of financing of higher education was introduced in recent years in many countries such as China and Thailand where it did not exist earlier, and was revitalised in many other countries where it existed with a view to increase the rates of recovery of loan amounts. Several loan programmes were changed into income-contingent loans (e.g., in Australia and UK). Income contingent loans were also introduced in New Zealand and South Africa; and government-operated loan schemes were replaced by commercial bank-operated loan schemes in India.

Loans are slowly becoming popular among students, particularly among those belonging to better-off sections of the society. But loans as a mechanism of financing of education is associated with certain inherent weaknesses, apart from poor rates of recovery. First, in many societies, psychologically, loans in general are not welcome. When needed, poor people may not mind borrowing for investment in physical capital, or other productive sectors that have shorter gestation periods, or consumer durable goods (Maynard, 1975), or even for necessary consumption activities like marriages, but not for 'invisible' human capital formation, whose benefits cannot be identified, if identified cannot be comprehensively quantified, even if they can quantified, they are not certain, and even if they are certain, they flow after a long gestation period. Concerns about increased levels of student indebtedness have both psychological and socioeconomic dimensions, which led to reforms in Sweden where every student over the age of 16 years gets a loan. Further, the view that grants to students need to be preferred to loans is also receiving appreciation in Sweden and other countries (*see* Morris, 1989; Shackleton, 1993). Secondly, loans involve both higher perceived and higher actual personal costs than others (like grants) (Colclough with Lewin, 1993, p. 172), which would affect the demand for education particularly of the poor families as students from lower socioeconomic backgrounds would be reluctant to saddle themselves with debt burden (e.g., as reported in case of Jamaica; World Bank, 1993), thus entrenching further the inequalities in access to education. As the Robbins Committee (1963, para 647) warned long ago, the loans would have "undesirable incentive effects." As Alfred Marshall (1890) noted, imperfect capital markets lead to under-investment in education. As most types of loans require collateral provisions that provide lenders compensation in the event of default of loan, loans may not be available to the poor due to problems of repayment particularly in economies characterised by imperfect capital markets on the one hand, and low standards of living on the other. Though capital market does exist to some extent in some countries, it is not adequate to float educational loans efficiently. It is also feared that student loans would work as a 'negative dowry', and accordingly will have serious adverse effects on enrolment of girls in higher education in not only UK (Robbins Committee, 1963, p.211), but also in many other developed and developing countries where dowry is an important social phenomenon, and also in those countries where it is not, but husbandal obligations are an accepted phenomenon. Finally, even in advanced countries, the rate of recovery of loan amounts is very low. The fundamental assumption underlying loan programmes is that higher education is not a public good, nor a social merit good, but is a highly individualised private good, as the mechanism of loans shifts the responsibility of funding higher education from the society to the families, and more importantly within families from the parents to the individual students themselves. This is indeed a dangerous assumption (*see* Tilak, 2009b).

Thirdly, generation of non-governmental resources. Governments began insisting on the public universities to generate resources from 'third parties' such as corporate sector and the community at large. Accordingly, public universities in many countries have developed various kinds of mechanisms of generating funds from the corporate sector by selling their services, mainly consultancy and sale of physical products and patents. Generation of revenues from alumni also comes close to this category, as only those alumni who are well placed in corporate sector are able to contribute to their alma-meter. Corporate sector also finds it convenient to provide research funds to universities and research institutions, if such projects benefit their business. An increasing reliance on corporate funds by the universities may shift the balance of higher education in favour of those activities where the commercial possibilities are the greatest, finally changing even the very character of higher education institutions. Traditional academic disciplines of study and research give way to market-relevant, resource-generating studies. Reliance on corporate funds may also lead to distortions in research priorities and even the research outcomes (Bok, 2003).

Fourthly, privatisation has become the *mantra* of the day everywhere. Many modes of generation of funds for higher education some of which are described above, do mean privatisation of public higher education. More directly, governments in many countries seem to be increasingly get wedded to the neo-liberal philosophy that exemplifies the role of markets in every sphere, and they promote the growth of private higher education institutions, most of which can be described as 'for-profit' institutions. The wave of privatisation of higher education has become so strong that even those higher education systems that were predominantly public, began to emerge 'predominantly private' in a very short period, making the relative presence of the public higher education sector almost invisible (Tilak, 2009a). The newly emerging private sector is not based on the principle of philosophy, but on the considerations of profit. As such, they widen inequalities in access to higher education and cause serious damage to the public good nature of higher education. It is also important to note that economies with predominant private higher education systems have not necessarily developed much – educationally or economically, or even socially and politically. Further, privatisation leads to commercialisation. In fact, it is difficult to make any distinction between the two. Both depend on profits, lead to rising costs, and decline in quality (Bok, 2003; Kirp, 2003; Weisbrod, 1998).

In the overall context of globalisation, under the name of internationalisation, many universities have been following aggressive policies of attracting foreign students, and the foreign students are charged fees above the costs, so that they cross-subsidise the higher education of the native students, if not help in making surpluses. It is unfortunate that even some of the best universities of the world, such as Oxford and Cambridge also seem to be adopting the same approaches, contrary to what they used to do earlier, viz., offering scholarships to foreign students to attract and promote best talent. In the framework of the WTO, many countries find it convenient further to sell cheap higher education degrees to gullible students in developing countries by adopting different modes under the GATS. Universities are fast becoming entrepreneurial institutions both domestically and internationally.

The use of the estimates on rates of return to education in support of arguments against pubic subsidies is found to be not proper. First, the high levels of private rates of return may not even sustain themselves long, as already experienced by some countries, reducing the students' willingness to pay. Secondly, private rates of return will decline if public subsidies are drastically reduced or altogether withdrawn, making investment in education unattractive from individual point of view. Thirdly and more importantly, it is now well noted that the social rates of return to education are not *true* social returns: except for tax benefits, no other social benefits are considered in the estimation of social rates of return to education. Hence, it is contended that rates of return cannot be used to argue against public subsidies in higher education (e.g., *see* Task Force on Higher Education and Society, 2000, p.39) or even for any sound public policy in education (Majumdar 1983). Further, properly estimated social returns could be much higher than not only the earlier estimates on social rates of return, but also higher than the private rates of return (*see*, e.g., McMahon, 1999; also Weale, 1992).

There are also a few who feel that education may not qualify to become a public good, as the criteria of 'non-exclusion' and the 'free-rider' do not apply. It is mentioned that one's admission to a school may mean denial to somebody else, as the number of places in schools could be restricted (*see* Eicher and Chevaillier, 1993, p.478). What is important is to check the applicability of the criteria of non-exclusion and free rider not to consumption of the service (admission in school), but to receipt of the benefits of education. After all, people who have not gone to schools cannot be excluded from getting benefits of having educated population in the neighborhood.

Lastly, it has to be noted that many of those who argue for increased cost recovery in higher education do not oppose public subsidisation *per se;* on the other hand, since there is 'limited scope for increased public spending,'

it is argued that additional resources have to be mobilised through a variety of measures (e.g., Mingat and Tan, 1986). Some of them also recognise that public subsidies can increase efficiency (e.g., Arrow, 1993).

Unfortunately, the neo-liberal prescriptions underplay the externalities and the quasi-public good benefits of higher education. Further, Bates (1993, p.10) argues, cost recovery measures remove the 'social' nature from the economics of social goods. These measures also emphasise the role of market (and price) mechanism, private sector in general, and on the need for reduced role of the state. But the externalities or spill-over benefits of education are indeed are very large. Even if externalities cannot be quantified, it is clear that they do exist (Summers 1987), and so one should refrain from being dogmatic (Hope and Miller, 1988, p.40). The presence of educated labour force, increases the productivity of the less educated as well (Johnson, 1984; Lucas, 1988), which is an important externality. Besides, large evidence exists on the effects of education on economic growth, income distribution, infant mortality, life expectancy, health conditions, fertility rates, population control, etc. Weale (1993, p. 736) argues that these externalities are particularly important in developing countries. In addition, in case of higher education, 'dynamic externalities' (Stewart and Ghani, 1992) may be very important. Higher education adds to the stock of knowledge of the society, which is an important externality. The externalities of education cross over generations. Higher education is also viewed as a major instrument of social mobility in developing countries like India. In short, as Snower (1993, p.706) noted, "the uncompensated benefits from education are legion."

To conclude, if examined thoroughly, many of the arguments of the neo-liberals do not stand valid. They have neither theoretical nor empirical support. As Vaizey (1962, p.36) observed, “the opposition to a publicly-financed system is a political opposition to paying taxes rather than an attitude ineluctably derived from the mainstream of economic reasoning.”

Summary and Conclusions

Higher education has been at crossroads. Conventionally, higher education, including higher professional education, is heavily subsidised by the state in almost all countries. This has been justified by the recognition of education as capable of producing externalities, as a public good (and as a quasi-public good in case of higher education), as a merit good, as a social investment for human development, and as a major instrument of equity, besides as a measure of quality of life in itself. It is well noted that markets cannot ensure optimum supply of education, and that left to the individuals or the market mechanism, social investment would be below optimum or socially desirable levels. Recent trends in funding higher education are associated with changing perceptions on the role of higher education. As a result, business models are adopted in setting and running universities. Private universities, commercial universities, corporate universities and entrepreneurial universities are becoming the order of the day (*see* Tilak, 2010). The several basic characteristic features of higher education, such as higher education as a public good, merit good, social investment, and as a human right are under attack. In the current wave of market reforms, the long-cherished and well-established role of the State in higher education is being increasingly questioned. Most importantly, the launching of neo-liberal economic reforms in most developing and developed countries of the world has led to shrinking the pubic budgets for higher education. The reform policies clearly involved drastic cut in public expenditures across the board, including higher education, and introduction of neo-liberal approaches to financing of higher education. Questions are being raised on the rationale of public subsidies, and it is also being indicated that it is both desirable and feasible to reduce, if not eliminate altogether, the public subsidies in the education sector. Recent evidence shows that many universities are experimenting with cost recovery measures, generating resources from student fees, and other non-governmental sources. The effects of these cost recovery measures on the quantity, quality and equity in higher education need to be examined for sound policy making.

I have presented in this paper a quick review of some of these arguments being made in favor of and against public financing of higher education and restated how important it is for the state to finance higher education. It is argued that significant reduction in public subsidies to education is neither feasible, nor desirable, even if feasible. Basically it has to be noted that any method of cost recovery restricts demand for education, and as education is a social merit good it is argued that it should not be rationed on the basis of ability to pay by the consumers (Weisbrod, 1988).

To conclude, the UNESCO World Conference on Higher Education in 1998, the Report of the international Task Force on Higher Education and Society sponsored by the World Bank and the UNESCO (2002) or the World Bank (2002) policy paper on higher education which underscored the importance of public higher educa-

tion in national development have not made any significant impact on the policies of the governments or of the international development organisations relating to funding higher education, which tend to forget the golden rule in education, viz., *the best method of financing higher education is financing by the State out of its tax and non-tax revenues.*

In short, it is imperative that the State shoulders a major responsibility in financing higher education. Progressive taxation, and funding higher education out of general tax revenues, may still be the best option. All other sources of finances, including fees, should be viewed only as peripheral ones, supplementing public expenditures. Very specifically it has to be noted that increasing reliance on student fees may produce regressive effects in the system.

References

Arcelus, F.J., and A.L. Levine (1986) Merit Goods and Public Choice: The Case of Higher Education, Public Finance 41 (3): 303-15.

Arrow, Kenneth J. (1993) Excellence and Equity in Higher Education, Education Economics 1 (1): 5-12.

Bates, R. (1993) Education Reform: Its Role in the Economic Destruction of Society, Australian Administrator 14 (2-3) (April-June): 1-12.

Blaug, Mark (1970) An Introduction to Economics of Education. London: Allen Lane the Penguin.

Blaug, Mark (1982) The Distributional Effects of Higher Education Subsidies, Economics of Education Review 2(3) (Summer): 209-31

Blaug, Mark and Maureen Woodhall (1979) Patterns of Subsidies to Higher Education in Europe, Higher Education 7 (November: Supplement): 331-61

Bok, Derek (2003) Universities in the Market Place. Princeton: Princeton University Press.

Colclough, C. (1991) Who Should Learn to Pay? An Assessment of Neo-Liberal Approaches to Education Policy, in Colclough and Manor, eds., pp.197-213.

Colclough, Christopher (1996) Education and the Market: Which Parts of the Neoliberal Solution are Correct? World Development 24 (4) April: 589-610

Eckaus, R.S. (1964) Economic Criteria for Education and Training, Review of Economics and Statistics (May): 181-83.

Eicher, Jean-Claude and T. Chevaillier (1993) Rethinking the Finance of Post-Compulsory Education, International Journal Educational Research 19 (5): 445-519.

Friedman, Milton (1962) Capitalism and Freedom. Chicago: University of Chicago Press.

Hope, J., and P. Muller (1988) Financing Tertiary Education: An Examination of the Issues, Australian Economic Review 4: 37-5

Johnson, George, E. (1984) Subsidies for Higher Education, Journal of Labour Economics 2 (3): 303-18.

Jimenez, E. (1989) Social Sector Pricing Policy Revisited: A Survey of Some Recent Controversies, Proceedings of the World Bank Annual Conference on Development Economics, pp. 109-38

Kirp, David L. (2005) This Little Student went to Market, in Richard H. Hersh and John Merrow (eds.) Declining by Degrees: Higher Education at Risk. New York: Palgrave Macmillan

Kodde, D.A., and J.M.M. Ritzen (1985) The Demand for Education Under Capital Market Imperfections, European Economic Review 28: 347-62.

Leslie, Larry L., and T. Paul Brinkman (1988) Economic Value of Higher Education. New York: American Council of Education.

Levin, H.J. (1987) Education as a Public and a Private Good, Journal of Policy and Management 6 (4): 628-41

Lucas, R.E. Jr. (1988) On the Mechanics of Economic Development (Marshall Lecture), Journal of Monetary Economics 22 (1): 3-42.

Maynard, A. (1975) Experiment with Choice in Education. London: Institute of Economic Affairs.

McMahon, Walter W. (1988) Potential Resource Recovery in Higher Education in the Developing Countries and the Parents' Expected Contribution, Economics of Education Review 7 (1): 135-52.

Mingat, A., and J-P. Tan (1986) Who Profits from Public Funding of Education? A Comparison of World Regions, Comparative Education Review 30 (2): 260-70.

Musgrave, R.A. (1959) Theory of Public Finance. New York: McGraw HillNewman,

Frank (1985) Higher Education and the American Resurgence. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Psacharopoulos, George (1977) The Perverse Effects of Public Subsidization of Education or How Equitable is Free Education? Comparative Education Review 21 (1) (February): 69-90.

Psacharopoulos, G. (1986) The Planning of Education: Where Do We Stand? Comparative Education Review 30 (4) (November): 560-73.

Psacharopoulos, G. (1994) Returns to Investment in Education: A Global Update, World Development 22 (9): 1325-43.

Psacharopoulos, G., and M. Woodhall (1985) Education for Development. New York: Oxford University Press for the World Bank.

Ram, Rati (1982) Public Subsidization of Schooling and Inequality of Educational Access, Comparative Education Review 26 (1) (February): 36-47.

Schultz, Theodore, W. (1972) Optimal Investment in College Instruction: Equity and Efficiency, Journal of Political Economy 80 (May/June): S2-S30.

Shackleton, J.R. (1993) Student Assistance in Sweden: Lessons for the UK, Higher Education Review 26 (1) (Autumn): 54-63.

Stewart, F., and E. Ghani (1992) How Significant are Externalities for Development? World Development 19 (6): 569-94.

Stiglitz, Joseph E. (1986) Economics of the Public Sector. New York: W.W. Norton & Co.

Summers, A. (1987) Comment, Journal of Policy Analysis and Management 6: 641-43.

Task Force on Higher Education and Society (2000) Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise. Washington DC: World Bank

Tilak, J.B.G. (1997a) Lessons from Cost Recovery in Education, in C. Colclough (ed.) Marektising Education and Health in Developing Countries: Miracle or Mirage? Oxford: Clarendon Press, pp. 63-89.

Tilak, J.B.G. (1997b) The Dilemma of Reforms in Financing Higher Education in India, Higher Education Policy (Pergamon) 10 (1) (March): 7-21.

Tilak, J.B.G. (2004) Public Subsidies in the Education Sector in India. Economic and Political Weekly 39 (4) (24-30 January): 343-59

Tilak, J.B.G. (2008) Higher Education: A Public Good or a Commodity for Trade? Commitment to Higher Education or Commitment of Higher Education to Trade, Prospects (UNESCO) 38 (4) (December): 449-66 [Keynote address delivered in the 2nd Nobel Laureates Meeting in Barcelona. Global University Network for Innovation & Universidad Politécnica De Cataluña, Barcelona, Spain (2 December 2005) (mimeo)]

Tilak, J.B.G. (2009a) Current Trends in Private Sector in Higher Education in Asia, in the Proceedings of the International Conference on Privatization in Higher Education. Haifa, Israel: Samuel Neaman Institute, Technion University (5-8 January 2008), published in January 2009 (online) pp. 113-43,

http://www.neaman.org.il/Neaman/UpLoadFiles/DGallery/7123474333.pdf or http://www.neaman.org.il/Neaman/publications/publication_item.asp?fid=899&parent_fid=489&iid=7765

Tilak, J.B.G. (2009b) Student Loans and Financing of Higher Education in India, in Students Loan Schemes: Experiences of New Zealand, Australia, India and Thailand and Way Forward for Malaysia. IPPTN and Penerbit Universiti Sains Malaysia Press, Pulau Pinang, pp. 64-94

Tilak, J.B.G. (2010) Universities: An Endangered Species? Journal of the World Universities Forum 3 (2): 109-27 [Plenary Address, World University Forum 2010. Davos, Switzerland (9-11 January 2010)

Tomilinson, T.R.G. (1986) Public Education, Public Good, Oxford Review of Education, 12: 211-22.

Tooley, James (2000) Reclaiming Education. London: Cassell.

Torstel, Philip A. (1996) Should Education be Subsidized? Public Finance Quarterly 24 (1) (January): 3-24.

Vaizey, John (1962) The Economics of Education. London: Farber and Farber.

Weale, Martin (1992) Externalities from Education, in Frank Hahn (ed.) The Market: Practice and Policy. Basingstoke: Macmillan, pp. 112-35

Weisbrod. B.A. (1988) The Non-Profit Economy. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weisbrod, Burton A., (ed.) (1998) To Profit or Not to Profit: The Commercial Transformation of the Nonprofit Sector. Cambridge: Cambridge University Press.

West. E.G. (1965) Education and the State: A State of Political Economy. London: Institute of Economic Affairs.

World Bank (1994) Higher Eructation: The Lessons of Experience. Washington DC.

World Bank (1995) Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review. Washington DC.

World Bank (2000) Attacking Poverty: World Development Report 2000/2001. New York: Oxford

World Bank (2002) Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education. Washington DC

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm IV / Sayfa 151-157

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Entrepreneurship Education – Status Quo and Prospective Developments

PD Dr. Andreas Kuckertz
Assistant Professor ("Akademischer Rat"), University of Duisburg-Essen, Faculty ofq Economics and Business Administration, Universitaetsstrasse 9, 45141 Essen, Germany

Abstract

This paper discusses the current state of entrepreneurship education particularly at the level of higher education institutions. Based on the premise that the main goals of entrepreneurship education are a) increasing the level of entrepreneurial competence and b) raising a positive attitude towards entrepreneurial behavior, I take stock of methods and tools that can be utilized to achieve those goals. Furthermore, based on this analysis of the status quo two trends are identified and discussed that may shape the future of entrepreneurship education. These trends are a) the tendency to narrow the scope of entrepreneurship education and to deliver entrepreneurial knowledge to specialized audiences and b) the opposing tendency to widen the scope of traditional entrepreneurship education by introducing entrepreneurial concepts to audiences that could be considered unusual from a pure business perspective.

Key words: Entrepreneurship education, status quo, trends.

Introduction

Entrepreneurship education has been one of the most prominent success stories in higher education over the last few decades. While the idea to develop entrepreneurs was largely unknown in the 1970s, many universities have included some entrepreneurial component especially in their business curricula in the 1980s. This trend – originally emanating from the Unites States – has continued to hold over the 1990s and the first decade of the 21st century. Nowadays, countless students worldwide are no longer solely educated for a career in established businesses and large corporations, but are introduced to the idea of self-employment as well. For instance, in the United States more than 1600 colleges and universities offer entrepreneurship related courses (Kuratko, 2005); in other countries, such as Germany, entrepreneurship at higher education institutions follows a similar, although compared to the United States belated, growth curve (Klandt, 2004).

Reasons for this development are at least twofold. From a policy makers perspective, the argument that especially small and medium sized enterprises are responsible for creating jobs within an economy seems to be appealing (Kuratko, 2005). Moreover, if we consider the additional fact that in particular new market entrants are one of the main drivers of innovation and thus stimulate the overall competitiveness of the economy, the interest in creating more and better entrepreneurs becomes evident. Second, the idea to work largely autonomously without being held responsible for ones actions by superiors seems to be quite attractive for larger parts of the student body (Hynes, 1996). The success of entrepreneurship education is thus due to a combination of push and pull factors – policy makers foster the development of entrepreneurship programs due to the expected positive impact on

employment rates and innovation, whereas prospective students more and more demand that higher education institutions cater to their needs and interests.

Interestingly, if conducted in the right way, entrepreneurship education seems to be able to deliver desirable results beyond those mentioned. Charney and Libecap (2000) compared the career paths of graduates that had completed the entrepreneurship program at the University of Arizona to business school graduates of the same institution who were never exposed to entrepreneurial concepts due to them choosing different specializations. Their results suggest that entrepreneurship education does not only result in graduates who start-up new ventures more likely or are self-employed – even if those graduates decide for more traditional career paths they seem to be more successful compared to the non-entrepreneurial rest of the cohort. Positive effects of entrepreneurship education resulted in substantially larger salaries, the likelihood of working for high growth firms or being involved in important strategic tasks such as the development of new products. In other words: Entrepreneurship education does not only affect how and how many start-ups are instigated; the indirect effect of entrepreneurship education on established corporations is not to be underestimated as the value suggests that those firms attach to employees with a background in entrepreneurship.

The impressive development of entrepreneurship education has rendered the suspicion obsolete that entrepreneurs could not be taught, as they were supposed to be born (Kuratko, 2005). Entrepreneurs can indeed be taught, if the goals of entrepreneurship education are clearly defined. For instance, if it is the goal to educate *better* entrepreneurs, it seems to be obvious that there is a plethora of tools and concepts that educators can equip their students with and that are useful to enhance the probability of success (or that help to cancel quickly only seemingly promising entrepreneurial projects). Admittedly, if it is the goal to educate individuals to *become* entrepreneurs, i.e. to change their perception in a positive way so that they perceive the entrepreneurial career option as something attractive, the task becomes more challenging. Still, entrepreneurship educators can rely on a number of measures to achieve this goal as well, as the following paragraphs will reveal.

Against this background, I will discuss the current state of the field in the following paragraphs. After discussing how educators can meet the standard challenge of entrepreneurship education (that is to educate better entrepreneurs), I will highlight what can be done to instill a positive attitude towards entrepreneurship, which can be considered the real challenge of entrepreneurship education. The second part of the paper addresses the issue into what directions entrepreneurship education might evolve over the years to come – this future is likely to be shaped by two antagonistic trends, i.e. the tendency to narrow the scope of entrepreneurship education versus the tendency to extend its scope. The paper closes with some concluding remarks.

The Current State of Entrepreneurship Education: Teaching Entrepreneurial Competencies versus Breeding Entrepreneurial Attitudes

Every entrepreneur faces the challenge of needing to identify an entrepreneurial opportunity upon which they can act (Shane, & Venkataraman, 2000). The ability to identify such opportunities and to answer to them with appropriate tools and measures is crucial. Fig. 1 illustrates this point. Based on data from the year 2007 provided by the Global Entrepreneurship Monitor Consortium (2011) it can be seen that on a global scale, countries where individuals feel that they possess the needed competencies to start up a new firm can expect a higher level of total entrepreneurial activity (i.e. the combination of so-called nascent entrepreneurs who are currently establishing a new business along with entrepreneurs managing early-stage companies younger than 3 years).

Thus, preparing people for entrepreneurship and ensuring that wider parts of the population possess entrepreneurial knowledge seems to positively impact on start-up rates and subsequent job creation. Fortunately, the experience of the last few decades leads to the conclusion that entrepreneurial competencies can indeed be taught successfully. However, it is important to bear in mind that entrepreneurship education differs substantially from traditional business education. Entrepreneurs need a wider perspective and thus functional specializations that are so typical for traditional business education seem to be ineffective in the start-up context (Hynes, 1996). Tasks and challenges that entrepreneurs face during the entrepreneurial process (Bygrave, 1989) are numerous and differ depending on how far the venture has progressed. Moreover, different audiences might expect different concepts and information from entrepreneurship educators. Consequently, approaches taken vary quite often (Gorman, Hanlon, & King, 1997) and entrepreneurship courses and programs offer a plethora of topics. Among those standard topics that have turned out to be quite suitable to be taught are topics such as venture financing,

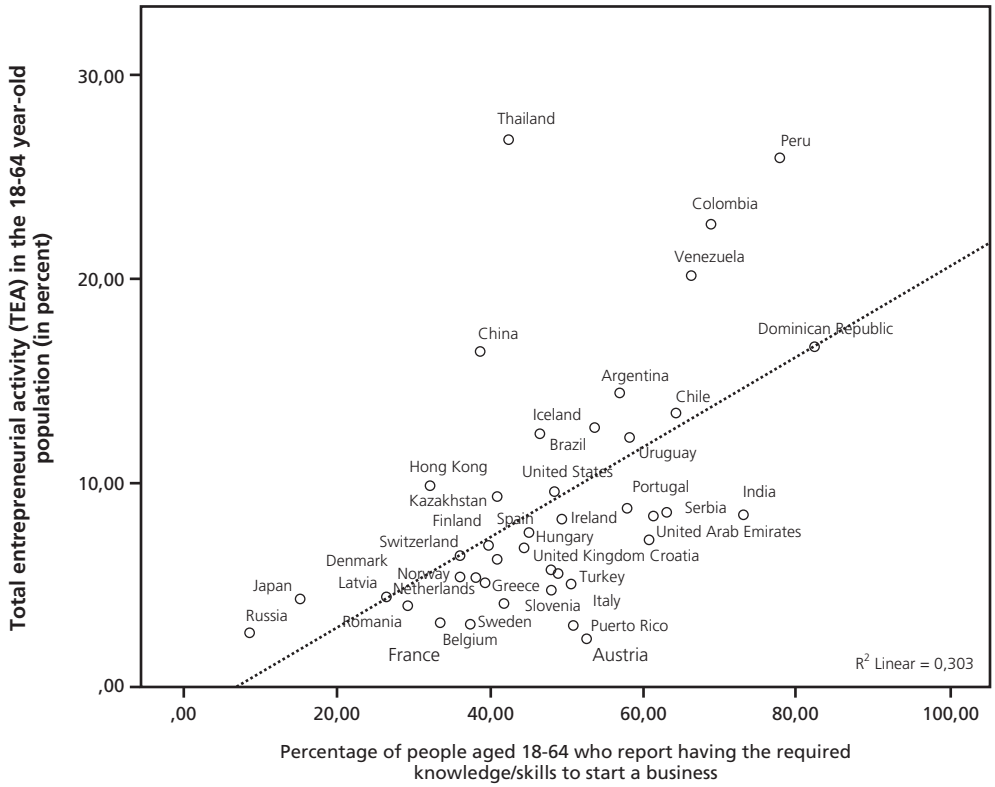


Fig. 1: Relationship of entrepreneurial knowledge and total entrepreneurial activity in 42 countries for the year 2007 (own calculations based on Global Entrepreneurship Monitor Consortium, 2011).

corporate entrepreneurship, entrepreneurial strategies, psychological aspects of entrepreneurship and creating a realistic perspective on the risk and tradeoffs of being an entrepreneur (Kuratko, 2005). The most important topics, however, that every entrepreneurship class should include (and which sets entrepreneurship apart from classic business education) are in particular related to three skills (Gorman, Hanlon, & King, 1997; Aronsson, 2004). These are

- competencies with respect to negotiation and selling, given that it is the entrepreneurs main task in the entrepreneurial process to convince various stakeholder groups about the viability and plausibility of the start-up,
- competencies with respect to leadership and managing people, given that the restricted resources of a new venture render many traditional options of incentive-setting impossible, and
- creative thinking and the ability to translate this creativity into the creation of new products or services.

The more applied or "hands-on" the teaching methods are, the higher the probability of success will be (Gorman, Hanlon, & King, 1997). The challenge for entrepreneurship educators that arises from this fact is related to the self-concept of many traditional universities. While business schools and polytechnics have embraced the idea of applicability, traditional, especially European universities might react skeptical towards such applied approaches that diverge from pure science. Furthermore, the current challenge with respect to teaching entrepreneurial competencies does not seem to be *how* these competencies should be taught, but rather *who* will teach them, as many nations suffer from a severe shortage of qualified entrepreneurship faculty, in particular the United States (Kuratko, 2005).

Compared to teaching entrepreneurial competencies, raising entrepreneurial attitudes seems to be a challenge that is a lot more demanding for entrepreneurship educators. In light of this challenge, some authors even consider the possible impact that educators could have on the development of an "entrepreneurial perspective" (Kuratko, 2005, p.578) or an increased intention to start up a venture (Krueger, Reilly, & Carsrud, 2000;

Kuckertz, & Wagner, 2010) marginal. Of course, cultural conditioning (Aronsson, 2004) and family conditioning (Gupta, 1994) play an important role in this regard and may run counter to attempts of educators to create an entrepreneurial attitude among students. Data from the Global Entrepreneurship Monitor (Fig. 2) illustrates, however, once again how important a positive perception of entrepreneurship actually is – countries where many people deem the option of becoming an entrepreneur to be an attractive career choice can point to an increased total entrepreneurial activity.

Against this backdrop, the role of educators wanting to instill an entrepreneurial attitude in their students is less about changing people directly – it is rather about increasing awareness of entrepreneurship as an attractive career choice and the creation of an environment that allows and fosters entrepreneurial behavior (Aronsson, 2004). Indeed, research has shown that in higher education institutions the level of entrepreneurial intent is – among other aspects – primarily dependent on the barriers that students perceive and that hinder entrepreneurial activity along with perceived support that potentially makes it easier to realize an entrepreneurial project (Lüthje, & Franke, 2003). Nonetheless, apart from creating an entrepreneurial environment, students' attitudes towards entrepreneurship and their intent to engage in entrepreneurship themselves usually benefit from concrete entrepreneurial experience that educators have to enable. Attitudes are built through behavior (Stumpf, Dunbar, & Mullen, 1991) and thus at least two approaches have turned out to be quite promising in raising entrepreneurial attitudes. These are

- the exposure of students in class to concrete role models like successful entrepreneurs (Aronsson, 2004; Souitaris, Zerbinati, & Al-Laham, 2007), and
- project based learning (Gorman, Hanlon, & King, 1997), i.e., for instance, the involvement of students in actual start-ups or student consulting to entrepreneurs.

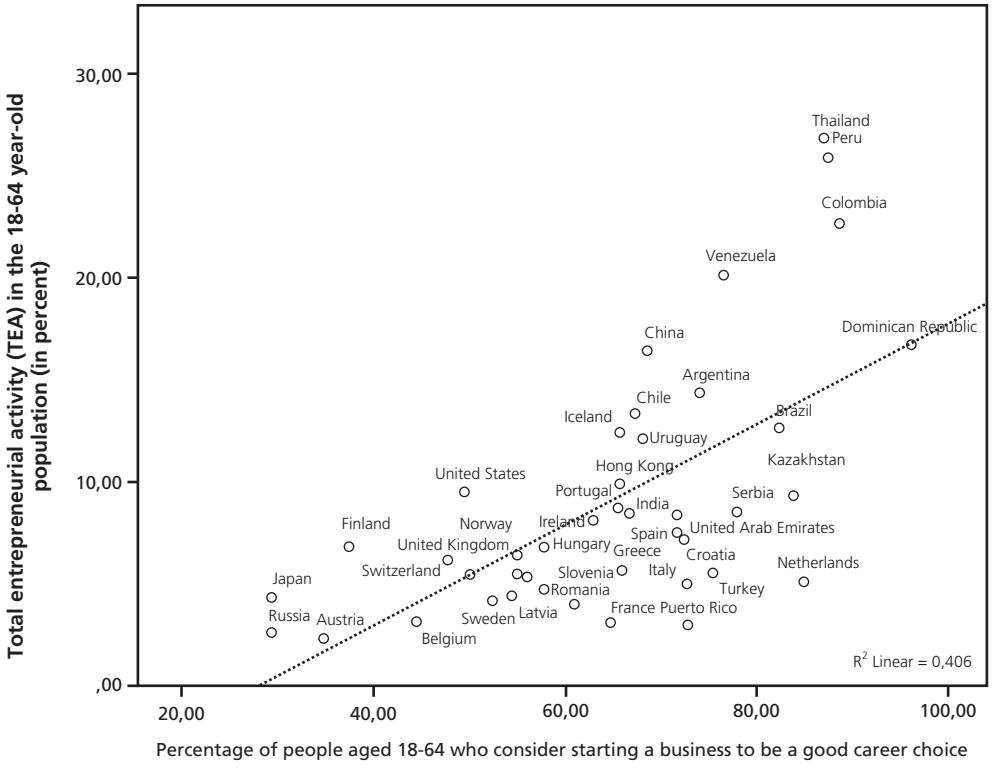


Fig. 2: Relationship of perception of entrepreneurship as a positive career option and total entrepreneurial activity in 42 countries for the year 2007 (own calculations based on Global Entrepreneurship Monitor Consortium, 2011).

It is extremely important to choose role models carefully, as it should be obvious that too successful entrepreneurs (e.g., individuals who have developed a start-up from scratch to initial public offering or maybe created jobs

for hundreds of employees) are too far away from the students' reality to take a real effect. It seems much more promising to confront students with role models that are similar to themselves, that is younger entrepreneurs who are only two or three years ahead and to whom students can easily relate to. Project based learning, on the other hand, is often considered to be the ultimate solution in entrepreneurship education (Gorman, Hanlon, & King, 1997) as the deep involvement of students in entrepreneurial projects significantly changes their knowledge and perception.

An interesting approach to let students benefit both from role models and project based learning are entrepreneurial internships. For instance, at the University of Arizona (Charney & Libecap, 2000) students are required to complete an internship with either a start-up or a venture capital firm before they are admitted to the formal part of their entrepreneurship education. As internships allow getting in close contact with entrepreneurs (role models) and simultaneously allow working on tasks that are specific to start-ups, they can be considered to be highly effective in changing attitudes towards entrepreneurship. Whatever is done to create such attitudes, it is, however, of utmost importance to start as early as possible, that is as long as students' career options are still open (Gorman, Hanlon, & King, 1997).

Table 1 summarizes what is necessary to achieve the two main goals of entrepreneurship education. Both the goal of educating better entrepreneurs and the goal of raising entrepreneurial attitudes can be differentiated into a number of sub goals that go along with different target audiences and requirements. While it seems definitely possible to achieve both goals, it becomes clear that in particular the goal of raising entrepreneurial attitudes requires large resources and a serious commitment by the respective higher education institution towards creating an entrepreneurial culture.

Table 1: Goals / sub goals of entrepreneurship education and their teaching and learning potential (adopted from Voege, 2010).

Goal	Sub goal	Teaching and learning potential	Target audience	Requirements
Educating better entrepreneurs	Acquiring knowledge & raising awareness	Classic instruments in the behavioral sense (lectures/pre-sentations)	Complete student body	Willingness of students to learn
	Developing entrepreneurial competencies	Cognitive teaching methods	Students aiming for a career in an entrepreneurial context	Established entrepreneurial culture/ constant application of what was learned
Raising entrepreneurial attitudes	Developing entrepreneurial characteristics and behavior	Project based learning	Students aiming for a career in an entrepreneurial context	Enduring relationship with students
	Changing attitudes	Project based learning and confrontation with role models	Students, who were already sensitized for entrepreneurship	Enduring relationship with students
	Establishing an entrepreneurial culture	Creating a lasting, institution-wide culture of entrepreneurship	Everyone in the higher education institution	Strategic commitment by management body and administration

Creating better entrepreneurs can easily be achieved through traditional teaching concepts and does not require extraordinary levels of resources. The real challenge follows thus from the attitudinal goal of entrepreneurship education: Project based learning, an institution-wide entrepreneurial culture and the necessity to develop enduring and long-term relationships with students all complicate the path to successful entrepreneurship education.

The Future of Entrepreneurship Education: Narrowing versus Extending the Scope of Entrepreneurship Education

The obvious success of entrepreneurship education is likely to continue over the years to come. The main economic and societal problems to which entrepreneurial behavior is a promising solution still persist and entrepreneurship educators have successfully shown that they can contribute to mitigating these problems. As entrepreneurs are as diverse as the organization that they establish, the scope of entrepreneurship education is likely to change in the future to address this diverse phenomenon. I propose that we will witness the field moving into two specific directions: On the one hand side, more and more specialized entrepreneurship programs will emerge, on the other hand side, the scope will be extended so that new audiences will be exposed to entrepreneurial concepts. Part of these developments can already be witnessed and, if thought out, suggest a promising future of entrepreneurship education.

The trend towards narrowing the scope of entrepreneurship education is not to be confused with the so-called "dilution effect" that has been criticized – and rightly so – by Kuratko (2005, p. 589). Narrowing the scope does not equal labeling each and every business function as entrepreneurial – which makes obvious sense with some functions such as entrepreneurial marketing or finance, and tends to be absurd when it comes to functions such as accounting. Narrowing the scope means developing focused entrepreneurship programs for certain parts of the business community who require specific knowledge. For instance, at Germany's *University of Duisburg-Essen*, the necessity to provide a focused program for students in information systems who are interested in starting ventures in digital markets has been recognized, significantly funded by the *Federal Ministry of Economics and Technology* and was successfully implemented. The so-called *netSTART* program (www.netstart.de) is characterized by a vertical rather than a horizontal approach, meaning that it does not provide support to each and every academic entrepreneur, but rather concentrates on those who develop business models that benefit from and shape the continuing stream of innovations in information and communication technologies (Kollmann, 2006; Kollmann, Kuckertz, & Stöckmann, 2010). A similar approach can be found with the *Nano-Entrepreneurship-Academy*, which is backed by the German *Federal Ministry of Education and Research* and caters specifically to women with a nanotechnology background at several German universities. It can be easily envisaged that this concept could be and will be transferred to other high potential industries, such as the life sciences.

This trend of narrowing the focus is contrasted by an opposing trend, namely the tendency to widen the scope of entrepreneurship education. Some authors (e.g., Gorman, Hanlon, & King, 1997) argue that the prevalent focus on the university level is to narrow to make the most of the promise of entrepreneurship and recommend to start education earlier (e.g., in primary or secondary school) and not to stop at the student level but to extend it to more mature audiences (e.g., entrepreneurship education for existing businesses or third-agers). Likewise, there seems to be some consensus that there is more to entrepreneurship than simply the creation of ventures (Kuratko, 2005), and an extend scope will reflect this. Entrepreneurs can be defined as individuals "who perceive […] an opportunity and create […] an organization to pursue it" (Bygrave, & Hofer, 1991, p.14; for a similar definition *see* Brazeal, & Herbert, 1999). The important aspect here is that entrepreneurship is not defined by *business* opportunities; every individual or team aiming to establish any kind of organization can be considered engaging in entrepreneurial action. The concept can thus be applied to organizations such as charities, political interest groups, sports clubs or any type of association. What unifies these approaches is that a new organization delivers to demands emanating from its environment and is set up by an entrepreneurial individual. The field of social and sustainable entrepreneurship provides fertile ground for prospective entrepreneurship programs. As social and sustainable entrepreneurs manage to the triple bottom line, i.e. they aim for societal, environmental and economic goals simultaneously, they start out with motivations that differ completely from more traditional entrepreneurs (Kuckertz, & Wagner, 2010), face completely different challenges throughout the entrepreneurial process and thus deserve to be educated in new ways. Another example can be found with *PEP* (www.prisonentrepreneurship.org), a program that goes beyond traditional audiences of entrepreneurship education and develops the entrepreneurial competencies of convicted felons. Given that convicts face in most societies severe problems to reenter the regular job market, starting an entrepreneurial career appears to be a reasonable solution. The program can refer to more than 600 graduates so far who have started 75 businesses; at the same time the recidivism rate of graduates has turned out to be substantially lower compared to that of non-graduates of the program.

Conclusion

Entrepreneurship education came finally of age in the last decades and should be considered an established part of higher education. Although established, it still has not reached its full potential. This potential is at least twofold: The higher education landscape is likely to see more focused entrepreneurship programs delivering knowledge to and building skills in specific audiences such as entrepreneurs in the information and telecommunication industry, the life sciences or other growing markets. On the other hand, entrepreneurship educators will reach out to nontraditional audiences. With this comes a huge potential not only for entrepreneurship education but for society as a whole: On many occasions non-business students or other audiences with no relation to business matters bear a huge creative potential, have many ideas what could or what should be done, but unfortunately lack the knowledge and skills to translate this potential into new organizations. It is our responsibility as entrepreneurship educators to help them to activate this potential.

References

Aronsson, M. (2004). Education Matters – But Does Entrepreneurship Education? An Interview with David Birch. Academy of Management Learning and Education, 3(3), 289-292.

Brazeal, D. V., & Herbert, T. M. (1999). The Genesis of Entrepreneurship. Entrepreneurship Theory and Practice, 23(3), 29-45.

Bygrave, W. W. (1989). The Entrepreneurship Paradigm (I): A Philosophical Look at Its Research Methodologies. Entrepreneurship Theory and Practice, 14(1), 7-26.

Bygrave, W. W., & Hofer, C. W. (1991). Theorizing about Entrepreneurship. Entrepreneurship Theory and Practice, 16 (2), p. 13-22.

Charney, A., & Libecap, G. D. (2000). Impact of Entrepreneurship Education. Kansas City, MO, Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership.

Global Entrepreneurship Monitor Consortium (2011). GEM 2007 APS Global – National Level Data. Received from http://www.gemconsortium.org/about.aspx?page=gem_datasets available on: 27.01.2011.

Gorman, G., Hanlon, D., & King, W. (1997). Some Research Perspectives on Entrepreneurship Education, Enterprise Education and Education for Small Business Management: A Ten-Year Literature Review. International Small Business Journal, 15(3), 56-77.

Gupta, A. (1994). The Informal Education of the Indian Entrepreneur. Journal of Small Business and Entrepreneurship, 9(4), 63-70.

Hynes, B. (1996). Entrepreneurship education and training – introducing entrepreneurship into non-business disciplines. Journal of European Industrial Training, 20(8), 10-17.

Klandt, H. (2004). Entrepreneurship Education and Research in German-Speaking Europe. Academy of Management Learning and Education, 3(3), 293-301.

Kollmann, T., Kuckertz, A., & Stöckmann, C. (Eds.). (2010). E-Entrepreneurship and ICT Ventures: Strategy, Organization and Technology. Hershey: IGI Global.

Kollmann, T. (2006). What is e-entrepreneurship? Fundamentals of company founding in the net economy. International Journal of Technology Management, 33(4), 322–340.

Krueger, N. F., Reilly, M. D., & Carsrud, A.L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. Journal of Business Venturing, 15(5-6), 411–432.

Kuckertz, A., & Wagner, M. (2010). The influence of sustainability orientation on entrepreneurial intentions – Investigating the role of business experience. Journal of Business Venturing, 25(5), 524-539.

Kuratko, D. (2005). The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges. Entrepreneurship, Theory and Practice, 29(5), 577-598.

Lüthje, C., & Franke, N. (2003). The 'making' of an entrepreneur: testing a model of entrepreneurial intent among engineering students at MIT. R&D Management, 33(2), 135–147.

Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research. Academy of Management Review, 25(1), 217-226.

Souitaris, V., Zerbinati, S., & Al-Laham, A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. Journal of Business Venturing, 22(4), 566–591.

Stumpf, S. S., Dunbar, R. L., & Mullen, T. P. (1991). Simulations in Entrepreneurship Education: Oxymoron or Untapped Opportunity? Frontiers of Entrepreneurship Research, Babson College, Wellesley, MA.

Voege, S. (2010). Die Wirkung von Entrepreneurship Education. Eine qualitative Analyse auf Basis von Lehr- und Lerntheorien [Effects of Entrepreneurship Education. A Qualitative Analysis Based on Teaching and Learning Theories]. Unpublished diploma thesis, University of Duisburg-Essen, Germany.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm IV / Sayfa 158-161

The Need for Transdisciplinarity in Higher Education

Prof. Dr. Basarab Nicolescu
CNRS, Paris, France, 19 Villa Curial, 75019 Paris, France
University Babeş-Bolyai, Faculty of European Studies, 1 Emmanuel de Martonne Street, 400084 Cluj-Napoca, Romania
Stellenbosch Institute for Advanced Studies (STIAS), 19 Jonkershoek Road, Stellenbosch 7600, South Africa

Abstract

A viable education can only be an integral education of the human being. Transdisciplinary education is founded on the inexhaustible richness of the scientific spirit which is based on questioning, and of the refusal of all a priori answers and all certitude contradictory to the facts. At the same time, it revalues the role of the deeply rooted intuition, of the imaginary, of sensitivity, and of the body in the transmission of knowledge. It is only in this way that the society of the twenty-first century can reconcile effectivity and respect for the potentiality of every human being. The transdisciplinary approach will be an indispensable complement to the disciplinary approach, because it will mean the emergence of continually connected beings, who are able to adapt themselves to the changing exigencies of professional life, and who are endowed with a permanent flexibility which is always oriented towards the actualization of their interior potentialities. If the University intends to be a valid actor in sustainable development it has first to recognize the emergence of a new type of knowledge: transdisciplinary knowledge. The new production of knowledge implies a necessary multidimensional opening of the process of learning: towards civil society; towards cyberspace-time; towards the aim of universality; towards a redefinition of the values governing its own existence.

Key words: Higher education, transdisciplinarity, levels of reality, logic of the included middle, nature, epistemology.

Multi-, Inter- and Transdisciplinarity

The unprecedented increase of knowledge in our era raises the challenging question of how to adapt our mentality to being, how to decide in a given situation of life when there are today more than 8000 disciplines, how to adapt to the fast changes in knowledge which require to change jobs once or even several times during human being's lifetime if we want to face unemployment. The University is one of the central places to overcome these challenges.

Harmony between inner being and outer knowledge presupposes that these known facts would be intelligible, comprehensible. But can such comprehension exist in the era of the disciplinary big bang and relentless specialization?

The indispensable need for bridges between the different disciplines is attested to by the emergence of multidisciplinarity and interdisciplinarity around the middle of the twentieth century.

Multidisciplinarity concerns studying a research topic not in just one discipline but in several at the same time. For example, the Blue Mosque can be studied not only within the context of art history, but also within the contexts of the history of religions, European history, or geometry. The topic in question will ultimately be enriched by incorporating the perspectives of several disciplines. The multidisciplinary approach overflows disciplinary boundaries while *its goal remains limited to the framework of disciplinary research.*

Interdisciplinarity has a different goal than multidisciplinarity. *It concerns the transfer of methods from one discipline to another*. For example, one transfers the methods of nuclear physics to medicine, and this leads to the appearance of new treatments for cancer. Like multidisciplinarity, interdisciplinarity overflows the disciplines, but *its goal still remains within the framework of disciplinary research*.

As the prefix "trans" indicates, *transdisciplinarity concerns that which is at once between the disciplines, across the different disciplines*, and beyond all discipline. Its goal is the understanding of the present world, of which one of the imperatives is the unity of knowledge. The word itself is quite recent: it was first introduced by Jean Piaget in 1970 (Piaget, 1970).

In the presence of several levels of Reality, the space between disciplines and beyond disciplines is full, just as the quantum void is full of all potentialities: from the quantum particle to the galaxies, from the quark to the heavy elements that condition the appearance of life in the universe.

Transdisciplinary research is clearly distinct from disciplinary research, even while being entirely complementary. *Disciplinary research concerns, at most, one and the same level of Reality; moreover, in most cases, it only concerns fragments of one level of Reality*. In contrast, transdisciplinarity concerns the dynamics engendered by the action of several levels of Reality at once. The discovery of these dynamics necessarily passes through disciplinary knowledge.

The transdisciplinary knowledge corresponds to an *in vivo* knowledge, concerned with the correspondence between the external world of the Object and the internal world of the Subject. By definition, the transdisciplinary knowledge includes a system of values, the humanistic values. It leads to a new type of education – the transdisciplinary education (TE), distinct from but complementary to our present disciplinary education (DE).

Table 1: Comparison between disciplinary education DE and transdisciplinary education TE.

Disciplinary education (DE)	Transdisciplinary education (TE)
In Vitro	*In Vivo*
One level of Reality	Several levels of Reality
External world - Object	Correspondence between external world (Object) and internal world (Subject)
Accumulation of knowledge	Understanding
Analytic intelligence	New type of intelligence - harmony between mind, feelings and body
Binary logic (absolute truth / absolute falseness)	Included middle logic (relative truth)
Oriented towards power and possession	Oriented towards astonishment and sharing
Exclusion of values	Inclusion of values

It is important to realize that the disciplinary knowledge and the transdisciplinary knowledge are not antagonist but complementary. Both their methodologies are founded on scientific attitude. *Building the transdisciplinary mind* at the University is our main challenge today.

In order to explore the new, transdisciplinary education, we have to understand what is the transdisciplinary methodology.

The Transdisciplinary Approach of Nature and Knowledge

The methodology of transdisciplinarity is founded on three postulates (Nicolescu, 2002):

i. The ontological postulate: *There are, in Nature and in our knowledge of Nature, different levels of Reality of the Object and different levels of Reality of the Subject.*
ii. The logical postulate: *The passage from one level of Reality to another is insured by the logic of the included middle.*
iii. The epistemological postulate: *The structure of the totality of levels of Reality is a complex structure: every level is what it is because all the levels exist at the same time.*

The first two postulates received, in the 20th century, experimental evidence from quantum physics, while the last one has its source not only in quantum physics but also in a variety of other exact and human sciences.

The key concept of the transdisciplinary approach to Nature and knowledge is the concept of *levels of Reality*.

Here the meaning we give to the word "reality" is pragmatic and ontological at the same time.

By "Reality" (Nicolescu, 2009) we intend first of all to designate that which resists our experiences, representations, descriptions, images, or even mathematical formulations.

Insofar as Nature participates in the being of the world, one has to assign also an ontological dimension to the concept of Reality. Reality is not merely a social construction, the consensus of a collectivity, or some intersubjective agreement. It also has a trans-subjective dimension: e.g. experimental data can ruin the most beautiful scientific theory.

Of course, one has to distinguish the words "Real" and "Reality". *Real* designates that what it is, while *Reality* is connected to resistance in our human experience. The "Real" is, by definition, veiled for ever, while "Reality" is accessible to our knowledge.

By "level of Reality", a notion I first introduced in 1985 (Nicolescu, 1985), I designate a set of systems which are invariant under certain laws: for example, quantum entities are subordinate to quantum laws, which depart radically from the laws of the macrophysical world. That is to say that two levels of Reality are different if, while passing from one to the other, there is a break in the applicable laws and a break in fundamental concepts (like, for example, causality).

The emergence of at least three different levels of Reality in the study of natural systems — the macrophysical level, the microphysical level and cyber-space-time (to which one might add a fourth level - that of superstrings, unifying all physical interactions) — is a major event in the history of knowledge.

Two adjacent levels are connected by the logic of the included middle, which emerged as a valid quantum logic.

Our understanding of the axiom of the included middle — there exists a third term T which is at the same time A and non-A — is completely clarified once the notion of "levels of Reality" is introduced.

In order to obtain a clear image of the meaning of the included middle, we may represent the three terms of the new logic — A, non-A, and T — and the dynamics associated with them by a triangle in which one of the vertices is situated at one level of Reality and the two other vertices at another level of Reality. If one remains at a single level of Reality, all phenomena appear to result from a struggle between two contradictory elements. The third dynamic, that of the T-state, is exercised at another level of Reality, where that which had appeared to be disunited is in fact united, and that which had appeared contradictory is perceived as non-contradictory.

The transfinite action of the logic of the included middle on the different levels of Reality induces an *open, gödelian structure of the unity of levels of Reality*.

The open structure of the unity of levels of Reality is in accord with one of the most important scientific results of the twentieth century concerning arithmetic, the theorem of Kurt Gödel, which states that a sufficiently rich system of axioms inevitably leads to results which are either undecidable or contradictory. The implications of Gödel's theorem have considerable importance for all modern theories of knowledge, primarily because it concerns not just the field of arithmetic, but all of mathematics which include arithmetic. The gödelian structure of levels of Reality implies the impossibility of a self-enclosed complete theory. Knowledge is forever open.

A new *Principle of Relativity* emerges from the coexistence between complex plurality and open unity: *no level of Reality constitutes a privileged place from which one is able to understand all the other levels of Reality*. A level of Reality is what it is because all the other levels exist at the same time. This Principle of Relativity is what originates a new perspective on religion, politics, art, education, social life and, particularly important for us, in this region of the world, the construction of Europe. And when our perspective on the world changes, the world changes.

There is no need to invent a totally new University, but one needs to transform the existing disciplinary universities by adopting the transdisciplinary methodology as their complementary methodology.

Important steps in this direction were made in several countries (CIRET, 2011). In particular, PhD programs in transdisciplinarity are established now in Romania and South Africa.

The transdisciplinary approach is realistic and even necessary for the survival of contemporary universities, placed in the chaotic context of globalization. One necessary condition is to understand what Reality is today. We are part of the ordered movement of Reality. Our freedom consists in entering into the movement or perturbing it. Reality depends on us. *Reality is plastic.* We can respond to the movement or impose our will of power and domination. Our responsibility is to build sustainable futures in agreement with the overall movement of reality.

The emergence of a new culture capable of contributing to the elimination of the tensions menacing life on our planet, will be impossible without a new type of learning which takes into account *all* the dimensions of the human being.

A viable education can only be an integral education of the human being. It is founded on a new type of intelligence, requiring the harmony between mind, feelings and body. The recent findings of neurophysiology (Damasio, 2003) show clearly the exceptional role of feelings in education.

Transdisciplinary education is founded on the inexhaustible richness of the scientific spirit which is based on questioning, and of the refusal of all a priori answers and all certitude contradictory to the facts. At the same time, it revalues the role of the deeply rooted intuition, of the imaginary, of sensitivity, and of the body in the transmission of knowledge. It is only in this way that the society of the twenty-first century can reconcile effectiveness and respect for the potentiality of every human being. The transdisciplinary approach will be an indispensable complement to the disciplinary approach, because it will mean the emergence of *continually connected beings*, who are able to adapt themselves to the changing exigencies of professional life, and who are endowed with a permanent flexibility which is always oriented towards the actualization of their interior potentialities.

Universal sharing of knowledge - a necessity of our world - cannot take place without the emergence of a new tolerance founded on the transdisciplinary attitude, one which implies putting into practice the transcultural vision. The transcultural attitude permits us to better understand our own culture, to better defend our national interests, to better respect our own religious or political convictions.

If the University intends to be a valid actor in sustainable development it has first to recognize the emergence of a new type of knowledge: transdisciplinary knowledge. The new production of knowledge implies a necessary multidimensional opening of the process of learning: towards civil society; towards cyber-space-time; towards the aim of universality; towards a redefinition of the values governing its own existence.

References

CIRET. Internet site of the International Center for Transdisciplinary Research. Received from http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/indexen.html

available on 26.04.2011.

Damasio, A. R. (2003). Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain. San Diego, Harcourt.

Nicolescu, B. (1985). We, the Particle and the World / Nous, la particule et le monde. Paris, Le Mail. 2nd edition: 2002, Monaco, Rocher.

Nicolescu, B. (2002). Manifesto of Transdisciplinarity. New York, State University of New York (SUNY) Press. Translation in English by Karen-Claire Voss.

Nicolescu, B. (2009). What is Reality ? / Qu'est-ce que la Réalité. Montréal, Liber.

Piaget, J. (1970). Epistemology of Interdisciplinary Relations / L'épistémologie des relations interdisciplinaires. In L'interdisciplinarité - Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités. Paris: OCDE.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm IV / Sayfa 162-169

University Leadership: Bringing Technology-Enabled Education to Learners of All Ages

Prof. Dr. Richard C. Larson[1], Ms. M. Elizabeth Murray[2]
[1]Massachusetts Institute of Technology, Engineering Systems Division, Cambridge, Massachusetts 02139 USA
[2]Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts 02139 USA

Abstract

Over the past ten years, universities worldwide have opened their course content to learners of all ages, from k-12 and tertiary students, to life-long learners. This sea change signals an opportunity to redesign educational systems in fundamental ways. Here we first frame the design problem, discussing inherited traditions that we often still use without question. As a service system, Education remains a 19th Century craft industry. When the Internet brings best-in-class educational 'content' to students at no cost, the live oft-repeated stand-up didactic lecture has become obsolete. A preferred use of a teacher's time is to advance students' critical thinking skills, letting standard curriculum content be delivered by the Internet. Second, in looking to the future, we sample potentially transformative technology-enabled innovations in education, ranging from OpenCourseWare, to the Khan Academy, to software tutors and adaptive learning environments, to interactive videos for high school science and math classes, to examples from university-based innovators from around the world, professionals who have presented papers at MIT LINC conferences. The university-based innovations are having impact throughout the education system. They demonstrate that universities see an obligation not only to transform themselves but also to assist in changing the entire life-long education service system.

Key words: Technology, university, lifelong learning.

Introduction

The title of this paper was the theme of LINC V, the Fifth International Symposium of MIT LINC, *Learning International Networks Consortium.* http://linc.mit.edu. LINC V took place at the Massachusetts Institute of Technology (MIT), May 23 – 26, 2010. Started in 2002 at MIT, LINC is a loose federation of educational leaders from over 60 countries who use or want to use technology to bring quality education to underserved populations. Over the nine years of LINC's operation, participants have shared best practices and formed various strategic alliances, creating linkages such as those between Mexico and China, Ireland and Pfizer Corporation, and MIT and Africa.

LINC's credo is simple and straightforward:

With today's communications and computer technologies, no child's educational achievement should be limited by her/his place of birth or wealth of parents.

In this paper we review how universities represented in LINC V have broadened their mandate, to serve not only on-campus learners – usually in the age range of 18 – 27, but also to reach down to high schools and below in the k-12 education system, and to reach up to early and mid-career life-long learners. Si0nce the 'outputs' of



the k-12 system constitute the inputs to higher education, the colleges and universities have a vested interest in assuring the highest quality of high school graduates entering their institutions. And the college or university can view students spending years on campus -acquiring college degrees- as "Learners for Life," with the institution providing them with professional educational opportunities as their careers evolve over time.

But first we step back and examine the educational system from a more fundamental perspective. We argue that the system in most countries has not changed substantially for decades, perhaps centuries. As universities and others attempt to innovate educational systems, whether k-12, tertiary education, or life-long learning, we may consider starting with a blank piece of paper rather than attempting to perturb the old system at the edges.

Education as a Service Industry

Services comprise 75% or more of the economies of the developed nations. A service industry is almost anything that is not manufacturing, mining, agriculture or extraction. Well-known service industries include health care, transportation/logistics, finance, entertainment, retail sales, telecommunications, information processing and – of course – education. In the U.S., health care comprises about 17% of the GDP, with education coming in second at about 10% of the GDP.

Most services have been radically transformed over the past 60+ years. Consider telephones. In the late 1940's one would pick up the telephone and hear, "Number Please?" Yes, there were tens of thousands of human telephone operators asking for the number you wanted to call and then manually connecting you. They have all been replaced by technology, where you the caller type the number you are calling, and then you are connected via technology. When you do 'speak' with a telephone operator today, that operator is often a computer-generated voice following an algorithmic protocol. Similar transitions have occurred in banking with Automatic Teller Machines (ATMs), airport check-in, supermarket check-out, parking garages, toll booths, postal services, even typing – where many professionals once had secretaries to type dictated or short-handed manuscripts, and now most of us do our own typing.

What do all of these service system transformations have in common? Vast amounts of repetitive human labor have been subtracted out of the system, replaced by technology that usually facilitates the provision of service faster, cheaper and better, and often the customer becomes the server. That is, you the customer provide your own service. The 'other' human server is gone. This is the case in most of the examples cited above. But, it is NOT the case in education. The dominant form of teaching has remained unchanged for decades, some would argue for the many centuries since the founding of Oxford and Cambridge Universities. The teacher gives a passive-listening lecture to dutiful students who meticulously record lecture notes for study afterwards. There are numerous exceptions to this characterization of teaching and learning, but we would argue that it remains the principal form of teaching throughout the world today.

A Craft Industry

In the U.S. and over much of the world, classroom education remains a labor-intensive craft profession, essentially unchanged since the 19th Century. A craft industry can be defined as a "Site of small scale industrial production often involving hand work and craft skills." (Larson, 2009) An example is New England shoe making in the 1830's:

> *"Shoes were usually completed in small shops, where each worker sat at a bench with his hammer, last, awls, pegs, string, wax, and bristles close at hand."*

In thinking of a teacher preparing for a class, consider this as a representative description:

> *Class lectures and exercises are usually completed at home in a den or small room, where each teacher sits at her desk with her pencil, pen, ruler, calculator, reference texts, laptop computer, and pads of paper close at hand.*

This describes a craft profession in the tradition of the 1800's but operating in the 21st Century (Larson, 2009).

Prior to the invention of the printing press, it made sense for the teacher to be the conveyer of knowledge, the deliverer of "content." After the year 1500 or so, the need for the live in-class teacher became less, as virtually all human-knowledge was to be recorded in books. So, over time, textbooks and other books were assigned to students to augment the still-remaining lecture-oriented pedagogical model.

The Role of Live Lectures

Step forward to the 20th Century. Computers and the Internet have changed everything. Well, almost everything except education! With computers, Moore's Law has been operating since about 1971, with the number of equivalent transistors per microprocessor doubling every two years. The Internet with social networking and Google have made us one tightly connected world community. Students now acquire and share information in ways not dreamed of even 20 years ago. Yet, the live passive-listening lecture remains dominant…

In any university, take a large introductory lecture-style course with fixed content, say in calculus, physics or chemistry. In most such settings, the same live lectures are given today that were given 50 years ago! In thousands of classes worldwide, teachers give essentially the same lectures in Newtonian mechanics, differentiating a continuous function, or the periodic table. They do it year after year.

Why is this necessary? Consider MIT's Professor of Physics, Walter Lewin. Over 100 of his lectures are available free via video-on-demand on MIT's OpenCourseWare. http://ocw.mit.edu. Anyone with an Internet connection can watch Prof. Lewin's lectures at any time. These lectures cover the first three foundational subjects in physics: *Newtonian Mechanics*, *Electricity and Magnetism*, *and Vibrations and Waves.* Prof. Lewin reports that he spent up to 40 hours in preparation for each lecture. If you watch these incredible lectures with their numerous live demonstrations, we think you will see the net effect of such meticulous preparation. Millions of students and inquiring adults worldwide have viewed his lectures. Why do we discuss Prof. Lewin? With his lectures, *there is no need for any lecturer again to try to duplicate his performances.* The thousands of lecturers worldwide who now give the same live lectures year after year can retire from that activity, direct their students to Prof. Lewin's lectures in the Internet, and spend more time with students in small groups in advancing their learning of the basics. They can shift from *delivering content* to *advancing critical thinking skills* in physics. The same conclusion applies to numerous other knowledge domains, where superlative teachers are providing world-class content via the Internet.

Content is no longer a problem! As illustrated above and as described in more detail below, content today is delivered better and cheaper by technology, Internet-based videos of lectures, simulations, inter-active games, even text. Prior to the invention of movies, drama was delivered live to cities and towns by roving troupes of performers. Then in the early part of the 20th Century, movies were invented, and especially with the 1920's creation of "talkies" (i.e., movies with sound), the days of myriad drama troupes were numbered. In education, are repeated lectures, year after year in thousands of locations, equivalent to roving drama troupes? Think of the telephone operators of 1949, but in our case we do not wish to dismiss them (i.e., teachers); we want to reassign them to work with students interactively, creatively, helping students to reach mature levels of learning by developing critical thinking skills.

Using Technology to Redesign Educational Services

Lectures are but one part of the standard educational system. One needs to consider the entire system and start thinking of it from a 'blank sheet of paper.' If it did not exist today, how would we design it from scratch? Would we use the typical nine-month school-year calendar, considered by some as an agrarian calendar designed so that children of farmers could help on the farm during summer months, and by others to avoid summer heat in urban classrooms, e.g., (Fischel, 2003)? Would we have all children in a particular primary or secondary school grade proceed at the same lockstep pace using the same pedagogical model, a "one-shoe-size-fits-all" approach? The answer is probably "No", and creative use of computer and Internet technologies allows us to move forward with new system designs.

In 1831 near Schenectady, New York, the Dewitt-Clinton Steam Engine became one of the first railroad steam locomotives in the United States. Excited by the new technology, engineers placed the steam engine on the new railroad tracks, and then thought about hauling the passengers behind it. Where were these passengers placed? In stagecoaches, once horse-drawn carriages, but minus the horses and with track-modified wheels. That is, the new technology was implanted on a system otherwise unchanged. Much of technology-enabled education today is being adopted in the same way: new technology imposed on a centuries-old system (Larson & Strehle, 2001; Larson & Meyerson, 2001).

The Khan Academy Turns the School Day Upside Down!

The system can be changed fundamentally! We need not copy the Dewitt-Clinton model. The Khan Academy, aimed at k-12 education, is an exemplar of how freely available Internet-delivered *content* can transform the educational system, which no longer has to 'deliver' content live. With over 2,100 short video clips and 100 self-paced exercises http://www.khanacademy.org/, Sal Khan and his staff provide much of the content needed for secondary school education. Here's the inversion: "Homework" is now students viewing the assigned Khan videos at home. Kahn narrates the free, web-based content-filled videos. "Class work" is doing in class what used to be called homework, that is, students working through problems that are based in the assigned content (now viewed at home). These in-class activities are often collaborative, involving fellow students and the teacher as supporting mentor, not lecturer. Reaction from both students and teachers has been reported to be very positive (Khan, 2011; Wagner, 2011).

It is too early in the implementation process, both in terms of number of schools using the Khan Academy program and the duration of the implementations, to determine the long-term effectiveness of this "upside-down school day". The World will be watching.

A Personal Tutor, in Software

Due to labor intensiveness, personal tutors are expensive. They are often limited to students whose families have above-average financial means. But as human telephone operators can be replaced by software, so too can tutors! An example is CyberTutor, developed by MIT's Professor David Pritchard and colleagues (Pritchard et al.).

> *"CyberTutor is an interactive … program that functions as a personal tutor for the student, offering help with the problems when requested or in response to incorrect answers. CyberTutor collects extensive feedback which is processed to inform the teacher about current performance and lack of foundational skills of each student, to identify troublesome problems and concepts for the class..."*

CyberTutor is a homework problem grader, a real-time personal tutor and a collector of student data to inform the human instructor about the progress of each student. And, once its database is filled for homework problems of a physics, math or engineering course, it is all software with zero labor content. Upfront labor to create the databases for CyberTutor is extensive, but the marginal cost per student use afterwards is near zero. CyberTutor has been sold to a commercial publishing company that now embeds it with college textbooks. Trends found in other service industries are now becoming apparent in education! That is, specialized labor is either being redeployed to educationally more productive activities or – as in the case of CyberTutor – removed from the system.

Transformative University Leadership

We have come together to discuss university leadership roles in education. We have seen glimpses – with the Lewin lectures and Pritchard's CyberTutor. MIT might even want to claim some credit for Sal Khan, who has three degrees from MIT! But there is no one who has provided more inspirational leadership in this regard than Dr. Charles M. Vest, former President of MIT and current President of the U.S. National Academy of Engineering. As President of MIT in 2001, he signed what was then thought of as an audacious initiative: MIT OpenCourseWare, posting all 2,000 MIT courses on line for free! That act has led to the most exciting development in technology-enabled education, the explosion of open educational resources (OER). While CyberTutor is proprietary, OER resources – like the Khan Academy – are free to use by everyone! Content for all!

OpenCourseWare

The OER 'movement' was dramatically pushed forward by Dr. Vest's signature in 2001. Since then, the OER movement has mushroomed globally, represented by the many members of the OpenCourseWare Consortium, founded in 2005. According to its website, *"The OpenCourseWare Consortium is a worldwide community of hundreds of universities and associated organizations committed to advancing OpenCourseWare and its impact on global education."* http://www.ocwconsortium.org/. OER is transforming the way in which *educational content* is delivered worldwide.

And this content is not just for university students. As an example of a university reaching down to high schools, OCW content has been distilled to create *"Highlights for High Schools"* http://ocw.mit.edu/high-school/, content of interest to high school STEM students, especially those studying for Advanced Placement Exams. Even Prof. Lewin's video lectures – on OCW – represent reaching down to high schools and reaching up to life-long learners, as thousands of high school physics students and thousands of mid- and late-career professionals have enjoyed and benefitted from his video lectures.

MIT LINC V: University Contributions From Around the World

As mentioned earlier, the theme of LINC 2010 was the title of this paper: *"University Leadership: Bringing Technology-Enabled Education to Learners of All Ages."* LINC presenters from 40 countries described their university's initiatives aimed to improve educational outreach to students of all ages. Here we feature a few of these programs.

We start with the Virtual University of Tecnológico de Monterrey in Monterrey, Mexico. The President of this virtual university, Patricio Lopez del Puerto, is a friend and co-founder of MIT LINC. The parent organization, Tecnológico de Monterrey, is one of the most respected universities in Mexico. Its stated mission includes the goal of educating students "who will be dedicated to the well-being of their communities." Monterrey Tec is committed to focusing its resources on the many challenges facing Mexico. Through the arm of its virtual university it is reaching out into rural and underserved communities: "improving the competencies of Mexico, based on the knowledge economy; helping with job creation; strengthening public administration and public policy; and developing educational and sustainable models for Mexico." (Lopez del Puerto, 2011).

During the late nineties, Monterrey Tec leaders decided to address people at the very end of the societal ladder, those below the poverty line. They reached out using technology-enabled education, creating a series of "Community Learning Centers" to provide education, to foster entrepreneurship and to provide general knowledge. On-campus regular students, as part of their social development requirement, must work in the community learning centers. They also work in job incubators, and serve as tutors using technology to provide online educational content, including to middle schools and high schools. When Monterrey Tec began this project, the government said that it could not be done. Monterrey Tec's reply was: *"Well, they are poor, but they are not stupid, and they are probably more likely to learn because that's the only way they have to learn."* That proved to be true. Monterrey Tec through its Virtual University has led the way for other universities to use new educational technologies in reforming the education system and increasing educational reach to support social and economic development.

In Brazil, the University of Brasilia has implemented in Amazon communities an online undergraduate degree for k-12 teachers, most of whom have only completed high school (Coutinho & Teles, 2011). A collaborative online learning strategy was used to create learning communities that link the various schools, regions and ethnic groups allowing participants to feel integrated despite distance, cultural diversity, language and religion. In such a difficult environment, implementation faced many challenges, i.e., distant location of communities with difficulties of access, as many schools can be regularly accessed only in the dry season, while access in the rain season is by boat or plane only; technical problems accessing the Internet; and teacher technical training. Despite the challenges, the first graduating class of 810 teachers had a dropout rate of only 5.5%.

At the Lucian Blaga University of Sibiu in Romania, leadership is developing online options for life-long learners. The university provides 18 authorized specializations to function via distance education in 10 territorial centers. The distance education programs have the same curriculum and certifications as the on-campus programs. Two largely adult groups are targeted: those who as high school graduates did not have access to higher education during communism because of the severe system capacity restrictions; and those willing to pursue higher education who could not due to geographical inaccessibility. Since 1998, the university has trained over 30,000 distance education graduates and 2/3's have found jobs in the first two years following graduation. The program has activated a significant proportion of adult, underserved, distant, and nontraditional student populations in the Transylvanian region (Florea & Oprean, 2011).

Now consider Shri Mata Vaishno Devi University (SMVDU) in Jammu, India. Their project deploys Mobile e-Learning Terminals (MeLTs) in regions of Kashmir and Jammu where many students of secondary and higher education are without access to ICT-enabled education. SMVDU MeLTs vans and busses are designed and

deployed to provide data connectivity – along with hardware and software - to underserved rural populations. The key objective of MeLTs is to make e-lectures and interesting e-content available free-of-charge to teachers and students. The project chose the mobile van and bus delivery connectivity because it was felt that with the sparse populations, stationary e-Learning terminals would remain underutilized and would involve higher initial and maintenance costs. The ultimate goal is to bring to k-12 teachers in these rural areas new content for their classes that will be of interest to their students and provide them with a modern education as well. The program is expected to help reduce the digital divide between the urban and the rural areas (Wanchoo et al., 2011).

A final example of university leadership is from Tsinghua University in Beijing, China. A group of educators at that university established a cooperative relationship with Ma'anshan City of Anhui province to assist them in developing a 'Learning City' project that would serve lifelong learners. The partnership provides needs assessment, project planning guidance, educational resources, ICT support, and ongoing training programs. Tsinghua University has transmitted its learning resources to Ma'anshan City via two modes. One is through face-to-face teaching, since Tsinghua has set up learning centers in Ma'anshan City, and many experts from Tsinghua University have travelled there to give lectures directly to the citizens. The other mode is through ICT. Tsinghua has delivered via ICT more than 200 courses covering computers, English, management, finance, art and engineering (Ma & Wang, 2011).

BLOSSOMS

Before closing, we would like to mention a program at MIT that we have developed. BLOSSOMS represents *Blended Learning Open Source Science Or Math Studies* http://blossoms.mit.edu. The BLOSSOMS program is an MIT-LINC-supported OER collaboration that produces and uses 'interactive' videos for high-school STEM classes. Current international partners include Jordan, Pakistan, Lebanon and Saudi Arabia. Most content is available in both Arabic and English. The two coauthors of this paper are, respectively, the Principal Investigator and the Project Manager of BLOSSOMS.

With cooperating universities, BLOSSOMS is developing a large, free online repository of interactive high-school video lessons, created by gifted volunteer teachers from many nations. BLOSSOMS has four major goals:

1. To excite young people about science and mathematics.
2. To advance critical thinking skills, moving away from rote learning and teaching to a test.
3. To show students that math and science pertain to their daily lives.
4. To advance cultural awareness of peoples in other countries.

Each partnering nation joins equally as *content user and content producer*. Students exposed to educational content from other countries will become aware of those cultures in a positive light, experiencing aspects of the cultures not often seen in the news. BLOSSOMS video lessons engage classroom teachers in a 'Teaching Duet' that is played out with an asynchronous virtual teaching partner. In-class teachers work together with the virtual educator to blend video instruction with active learning. Students watch a 3-to-5-minute video segment presented by the virtual teacher, who then passes the "teaching baton" to the in-class teacher who guides students through a learning activity that builds on the video segment. After that activity is completed, the next video segment is shown. And so on. The Teaching Duet continues until class is over. BLOSSOMS teachers design lessons to be completed in one class session, about 50 minutes.

Since they purposefully keep in-class teachers engaged with their students, high school STEM teachers have largely embraced the Teaching Duet pedagogy. In the activities interspersed between video segments, students have a chance to play with ideas and formulate solutions, with guidance from their in-class teacher. They also get the satisfaction of seeing the problems solved and having their questions answered by the end of the lesson. We see a potential synergy with the Khan Academy, as the latter produces content to be experienced at home and BLOSSOMS engages students in active in-class critical thinking, requiring mature understanding of curricular content.

We hope that eventually 'The World' will create BLOSSOMS modules. Now we have 50+ BLOSSOMS modules. We could have over 1,000 modules, linked to national educational standards, with teachers trained and certified to use them. At blossoms@mit.edu we welcome inquiries from those having interest in BLOSSOMS.

Wrapup

Leveraging computer and Internet technologies, universities are playing leading roles in transforming education at all levels, k-12, tertiary and life-long learning. Some of this is by inventing new software to improve the learning process, e.g., CyberTutor. A huge part is due to universities via OER giving away their educational content. And universities in many countries using technology to reach underserved populations – assisting literacy, job preparedness and economic development – demonstrate another large part. As a service industry, Education is beginning to experience the transformations that other services have seen over the past 60+ years: subtraction or reassignment of labor, leveraging of technology, and placing much of the responsibility for 'service' (e.g., education) with the consumer (e.g., learner).

We conclude with OER motivational remarks given by Dr. Vest in his Keynote address to LINC V:

> Openness "*… is the true spirit of education, democratization and empowerment. It is not a spirit of control; it is a spirit of working, and thinking, and learning together. Openness underpins innovation, cooperation and competition worldwide. … in today's world, we are forever balancing cooperation and competition. We want to compete in order to drive excellence. At the same time, we want to cooperate to build things up. So we have to find that balance. ... Openness in higher education enables sharing and accessing expensive and intellectually intensive materials. That's what this open movement is all about: making big investments of time, money and intellect in one place, and then letting it be accessible to others in return for making this a two-way path and sharing.*" (Vest, 2011).

Acknowledgements

The authors thank sponsors of MIT LINC and BLOSSOMS for support that led to this paper. In particular, we thank (in alphabetical order) the Hewlett Foundation, the Lord Foundation of Massachusetts, the Lounsbery Foundation and the Sloan Foundation. While support of these organizations was important, the contents of the paper are solely the responsibility of the authors and do not necessarily reflect the opinions or positions of any of the supporting organizations. Some of the material in this paper was drawn and modified from Larson & Murray (2008a, 2008b) and Larson (2009).

References

Coutinho, L. C., Teles, L. (2011). Online Degree for Teachers in the Brazilian Amazon: a Case Study, Faculty of Education, University of Brasilia. Proceedings of the 2010 MIT LINC Conference. Retrieved from http://linc.mit.edu available on: 05.15.2011.

Fischel, William A. (2003). Will I See You in September? An Economic Explanation for the Summer School Vacation. Working paper, pp. 1-29. Retrieved from http://www.dartmouth.edu/~wfischel/Papers/Fischel-Summer.Sept03.pdf available on: 04.15.2011.

Florea, S., Oprean, C. (2011). The Online Life-Learner: Rethinking the Social Role of Universities in Distance Education. Proceedings of the 2010 MIT LINC Conference. Retrieved from http://linc.mit.edu available on: 05.15.2011.

Khan, S. (2011). Let's use video to reinvent education: Salman Khan on TED.com. Video retrieved from http://blog.ted.com/2011/03/09/lets-use-video-to-reinvent-education-salman-khan-on-ted-com/ available on: 04.15.2011.

Larson, R. C. (2009). Education: Our Most Important Service Sector, Service Science, 1(4), i-iii. Retrieved from http://www.sersci.com/ServiceScience//upload/12570904290.pdf available on: 04.15.2011.

Larson, R. C. & Meyerson, J. W. (2001). We've Got the Steam Locomotive – Now Let's Design the Railroad Cars! Preface in Devlin, M., Larson, R. C. & Meyerson, J. (Eds.), The Internet and the University 2000 Forum, EDUCAUSE, Boulder, CO.

Larson, R. C. & Murray, M.E. (2008a). Open Educational Resources for Blended Learning in High Schools: Overcoming Impediments in Developing Countries, Journal of Asynchronous Learning Networks, 12(1), 85-103.

Larson, R. C. & Murray, M.E. (2008b). Distance Learning as a Tool for Poverty Reduction and Economic Development: A Focus on China and Mexico, Journal of Science Education and Technology, 17(2), 175 – 196.

Larson, R. C. & Strehle G. P. (2001), Edu-Tech: What's a President to Do? In Paul Goodman (Ed.), Technology Enhanced Learning: Opportunities for Change (pp. 21-59), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lopez del Puerto, P. (2011). The Case of the Virtual University of Tecnológico de Monterre. Proceedings of the 2010 MIT LINC Conference. Retrieved from http://linc.mit.edu available on: 05.15.2011.

Ma, Y., Wang, A. (2011). Constructing a Learning City: The Role and Reformations of Higher Education Institutions: A Case Study of Tsinghua University. Proceedings of the 2010 MIT LINC Conference. Retrieved from http://linc.mit.edu available on: 05.15.2011.

Pritchard, D. E., Morote, E-S., Kokorowski, D. (undated). CyberTutor, A Socratic Electronic Homework Tutor at MIT. Retrieved from http://www.americanprofessor.org/documentation/cybertutoraweb.pdf available on: 04.15.2011.

Vest, C. M. (2011). Open Education for an Open World. Proceedings of the 2010 MIT LINC Conference. Retrieved from http://linc.mit.edu available on: 05.15.2011.

Wagner, A. (2011). Can Sal Khan Reform Education In America? Retrieved from http://www.huffingtonpost.com/2011/04/04/the-khan-academy-and-educ_n_844390.html available on: 04.15.2011.

Wanchoo, S.K., Kaul, A., Sinvhal, H., Vaishnavi, S., H.K. Verma, H.K. (2011). MeLTs: A New Approach to Delivery of E-Learning in Remote and Un-Served Rural Areas in India. Proceedings of the 2010 MIT LINC Conference. Retrieved from http://linc.mit.edu available on: 05.15.2011.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm IV / Sayfa 170-182

Knowledge and Power: The New Politics of Higher Education

Prof. Dr. Hans N. Weiler
Professor Emeritus of Education and Political Science, Stanford University 752 Tolman Drive, Stanford, CA 94305, USA

Abstract

Among the major changes that our understanding of the concept of knowledge has undergone over the last fifty years, few are as significant as the realization of the profoundly political nature of the process of knowledge production and dissemination. The politics of knowledge manifest themselves in the hierarchical nature of knowledge systems and knowledge institutions, in the intricate relationship between knowledge and power (which can be construed as a relationship of reciprocal legitimation), in the political dynamics inherent in the transnational knowledge system and its division of intellectual labor, and in the political economy of the commercialization of knowledge. The discourses on development, gender, and democracy provide cases in point. As premier agencies for producing and disseminating knowledge, institutions of higher education are deeply affected by the politics of knowledge, and have to be cognizant of the many ways in which political forces contribute to shaping their programs of teaching and research, the role of disciplines in structuring academic life, the assessment of academic quality, and their relationship to the state. A special issue arises out of the growing tensions between the transnational nature of the global knowledge system and the many ways in which universities are still beholden to national frames of reference.

Key words: Change in universities, higher education, knowledge and power, politics of knowledge.

Introduction: Knowledge, Change, and Higher Education

Everybody talks about a modern "knowledge society", and we pretend to know what we are talking about when we talk about "knowledge". This paper claims that, when it comes to knowledge, we really do *not* know what we are talking about.

More specifically, I argue that the contemporary discourse on knowledge, particularly in Europe and North America, suffers from three major deficits:

1. It does not take a critical enough view of what "knowledge" means, and of the fundamental changes that the concept of knowledge has undergone in the course of the 20th century;
2. it fails to address the political conditions and consequences of the production and use of knowledge – in other words, it is oblivious to the politics of knowledge; and
3. it does not adequately address what kinds of structural and other changes in higher education would follow from recognizing both the epistemological and the political transformation of our contemporary knowledge culture.

The purpose of this paper is to address this threefold deficit and to help overcome it.

- I begin by looking at the profound changes in our understanding of what "knowledge" means and how it is produced (Part 1);
- I then present (in Part 2) the essential features of a "politics of knowledge" and proceed to illustrate these features by reference to the discourses on the concept of development, on the meaning of gender roles and on the understanding of democracy; and
- conclude by pointing out (in Part 3) some of the implications that this kind of critical reflection on knowledge has for the future direction of higher education.

The Changing Concept of Knowledge

Especially in the second half of the 20th century, the concept of "knowledge" has undergone profound changes and has been at the center of major controversies; Rajni Kothari from India speaks of a "deepening sense of crisis in the modern knowledge system" (1987, p.283). These changes have to do with the epistemological foundations of our understanding of knowledge, but also with the way in which we assess different processes and institutional forms of knowledge production.

I am talking here about both the criteria for judging the validity and adequacy of knowledge and the structural arrangements under which knowledge is being produced. It is in the debates on these different meanings of knowledge that the political significance of the concept and the intimate relationship between knowledge and power become particularly clear. Altogether, this process presents itself to the observer – as I once put it in an article published some twenty years ago – as "a remarkable mixture of uncertainty and liberation, of a loss of dependable standards and an openness towards new ways of knowing, of a profound doubt about established conventions in the production of knowledge and the exhilarating sense of a new beginning". (Weiler, 1993, p.5)

These changes in the concept of knowledge are reflected and documented in a wide variety of writings and are being articulated by critical voices from highly diverse cultural traditions: Ali Masrui (1975), Paulin Hountondji (1983; 1997; 2002) and Andre Kraak (2000) from Africa; Syed Alatas (1976), Rajni Kothari (1987; *see* also Sheth and Nandy, 1996), Susantha Goonatilake (1984; 1998), Vinay Lal (2000; 2002), Ashis Nandy (1981; 1989; 2000) and Homi Bhabha (1994) from Asia; Clifford Geertz (1983), Stephen Greenblatt (1991), Sandra Harding (1986; 1993; 1998) and Paul Roth (1987) from North America; Pablo González Casanova (1981), Arturo Escobar (1984-85) and Carmen Garcia Guadilla (1987; 1996; 2002) from Latin America; Edward Said from Palestine (1983; 2000); and Michel Foucault (1971; 1972; 1980), Zygmunt Bauman (1991; 1992), Helga Nowotny (1994; 2001), Nico Stehr (1992, 2001), Michael Gibbons (1994), and Steve Fuller (2000; 2002; 2003) from Europe – to name but a few of the diverse voices in this discussion, without claiming that the list is representative, let alone complete.

This process of change in the meaning of knowledge is as diverse as the people participating in it; it involves, among other things, both the questioning of the epistemological tradition of a "unified science" and the demonopolization of a concept of knowledge that has its roots in the natural sciences, as well as the emergence of new ways of knowing.

Challenging the Tradition of a "Unified Science"

The critique of the tradition of a "unified science" questions the notion of a homogeneous and uniform concept of knowledge that can be applied equally to every conceivable object. This notion originated in the epistemology of the classical natural sciences and its extension to the social and behavioral sciences – in line with Talcott Parsons' classic statement in his discussion of Max Weber's work: "There is not 'natural' or 'cultural' science; there is only science or non-science and all empirical knowledge is scientific in so far as it is valid." (1977, p.61)

The critique of this position has found its sources and manifestations in such developments as the growing importance of phenomenological and hermeneutic forms of social inquiry (Gadamer, 1981; Habermas, 1978; Thompson, 1981), the growing influence of non-Western (Kothari, 1987; Nandy, 1981) and feminist epistemological thought (Belenky et al., 1986; Farganis, 1986, Harding, 1986), and the commotions of post-structuralist and post-modernist debates (Deleuze and Guattari, 1987; Foucault, 1971, 1972; Lyotard, 1984).

Along these fault lines has emerged a conception of knowledge that is at once more differentiated (in the sense that it differs by the objects of knowledge and the circumstances of generating it) and more contingent (in the sense of statements that are valid only under certain conditions). As a result, some elements of classical conceptions of knowledge have increasingly been questioned. These include in particular

- the notion of *objectivity* – i.e. the independence of the observed "subject" from the observer;
- the idea of the *certainty* of statements across temporal and other circumstances;
- the possibility of *prediction*, i.e. the dependability of "if-then" statements; and finally
- the belief in the possibility of quantification, i.e. of representing reality adequately and exhaustively in numerical categories.

As part of this process, there has been a shift of emphasis in the relative "worth" of the general and the specific and on the balance between nomothetic and idiographic knowledge. While these approaches to knowledge remain complementary, the shifting balance between them is unmistakable, and accounts for a significant change in the pattern of research strategies: in-depth case studies, historical analyses, ethnographic studies, biographical analyses, process, content, and critical incident analyses, and interpretive studies of both literary and social evidence are increasingly competing with the time-honored approaches of hypothesis-testing on the basis of sampling strategies that permit generalization to a theoretically defined universe with identifiable sampling errors. The situation is similar with respect to the tension between "explanation" and "understanding" (*see* Apel, 1984; Roth, 1987; Dallmayr and McCarthy, 1977).

Lastly, the critique of a tradition of scientific rationality geared to the natural sciences has led us to a situation in which knowledge is no longer seen exclusively in cognitive categories, but increasingly in normative and aesthetic categories as well. As a result, both ethical justification and artistic expression are divested of their stigma of being unscientific, and are becoming a legitimate element in a new system of knowledge (Habermas, 1985, pp. 134-137; cf. 1975; *see* also Putnam, 1987, pp. 53-56; Lenk, 1986, pp. 349-463; Roth, 1987). This development also takes account of the fact that the "cultural location", and hence the normative disposition, of the observer is a constitutive element in the process of knowledge creation and has a decisive impact on the results of this process – a conclusion that has found expression in the term "culturality of knowledge", with an increasingly rich yield in the literature (Böhme and Scherpe, 1996, p.9; cf. Vismann, 1996, p.106; Greenblatt, 1991).

New Ways of Knowing

The erosion of the canon and legitimacy of a "unified science" has opened up the process of knowledge production in major ways, giving forms of knowledge previously considered unscientific or extra scientific a new and more legitimate role. It should be noted that the hegemony of the tradition of a "unified science" has been not only an epistemological issue existing in a vacuum, but has also produced a complex system of institutional mechanisms for setting and sustaining the relevant standards at universities, in scientific publications and in the funding of research. Thus one of the consequences of the erosion of that predominance is also the structural opening up of the system of knowledge production and its institutional infrastructure.

Among the results of that opening is the growing recognition of other and traditionally less esteemed or, indeed, suppressed forms of knowledge. Michel Foucault speaks of the rehabilitation of "subjugated knowledges … a whole set of knowledges that once were disqualified as inadequate to their task" and that have now acquired new validity as "people's knowledge" (*le savoir des gens*) (1980, p.82). In an article entitled "African Famine: Whose Knowledge Matters?", Guy Gran makes a case for recognizing African farmers' grassroots knowledge of what does and does not work in African agricultural development as both more legitimate and more effective than the agrarian remedies imposed on them by international agencies (1986).

The formerly rigid boundaries between scientific and non-scientific knowledge are increasingly being questioned, and we have learned to derive powerful insights into the nature of social reality from the literary testimony of writers such as Orhan Pamuk, Gabriel García Marquéz, Günter Grass, Chinua Achebe, or Wis6awa Szymborska, from artists such as Diego Rivera, Robert Rauschenberg, Anselm Kiefer, or Joseph Beuys, or from film-makers like Rainer-Werner Fassbinder, Akira Kurosawa, Ousmane Sembene, or Andrzej Wajda.

Particularly fruitful in this connection is the rediscovery of the relationship between the scientific and literary analysis of social reality, in which sociology has arrived at a new understanding of itself as what Lepenies calls a

"third culture" (1988). He finds that, throughout its history, sociology "has oscillated between a scientific orientation which has led it to ape the natural sciences and a hermeneutic attitude which has shifted the discipline towards the realm of literature," (1988, p.1) producing "sociology's precarious situation as a kind of 'third culture' between the natural sciences on the one hand and literature and the humanities on the other." (ibid., p.7)

The Politics of Knowledge

The process of transformation that has been summarized in the preceding section of this paper has had a lasting influence on our understanding of knowledge. But it has also suggested that the linkage between knowledge and power is both very intimate and very consequential, and that arriving at a better understanding of this linkage is crucial to any attempt to formulate a political theory of knowledge and its production.

There is, of course, nothing new about recognizing the fact that knowledge and power are closely and symbiotically related; it has been dealth with in the works of Karl Marx and Karl Mannheim as well as in those of Emile Durkheim and Max Weber. But it was Michel Foucault who took up this issue with a particularly incisive eye in his, as Edward Said puts it, "highly wrought presentation of the order, stability, authority, and regulatory power of knowledge" (2000, p.239).

Of the many facets of this close relationship between knowledge and power, I would like to highlight four in particular:

- the critical importance of *hierarchies* in the existing knowledge order,
- the relationship of *reciprocal legitimation* between knowledge and power,
- the *transnational division of labor* in the contemporary knowledge order, and
- the political economy of the *commercialization of knowledge.*

The Importance of Hierarchies in the Production of Knowledge

Hierarchies are the quintessential manifestation of power. They signify higher and lower ranks in a given order, domination and subordination, greater and lesser value, prestige and influence. Wherever they occur, they reflect structures of authority and power, and thus the essence of politics.

In the world of knowledge, hierarchies are a pervasive structural characteristic that is manifested in different ways:

- Different forms and domains of knowledge are endowed with unequal status, the natural sciences traditionally – and, on a more subtle level, even up to the present day – occupying a leading position, while the less "exact" forms of knowledge are relegated to the lower ranks of academic prestige.
- In the realm of the institutional arrangements for the production of knowledge, there are again clear and more or less recognized hierarchies. Here, the Max Planck Institutes, private American research universities, the *Grands Ecoles* and exclusive *think tanks* form the tip of the hierarchical pyramid; this institutional hierarchy serves to organize the politics of knowledge, at least at the national level; it has, as we shall go on to show, its international variant as well.
- Finally, the hierarchical principle also works within knowledge-related institutions – between professor and student, between institute directors and staff, between senior and junior faculty and, if more subtly, between administrators and faculty.

All of these hierarchical relationships are based on more or less explicit agreements on what constitutes an appropriate basis for status and authority in the world of knowledge. In the traditional version of this world of knowledge, such agreements were reached by a relatively peaceful and harmonious process of consensus seeking, some elements of which have been preserved up to the present day. However, as the ideas on what constitutes knowledge that underlie these agreements are challenged, these hierarchies are coming to be increasingly questioned as well. The increasingly open rivalry between Oxbridge and the redbrick universities in Britain, the breaking down of hierarchical distinctions between traditional universities and "universities of applied sciences" (*Fachhochschulen*) in Germany, the discussion about junior professorships and the abolition of the "Habilitation" in Germany are all signs of an erosion of traditional hierarchies which have been accompanied, not surprisingly, by serious political controversies.

Knowledge and Power: A Relationship of Reciprocal Legitimation

My basic thesis here has two objectives. First, to demonstrate that the concept of legitimation, typically reserved for the authority of the state, can be usefully applied to the realm of knowledge and science as well. Second, to show that a problem central to the understanding of modern statehood, namely the relationship between knowledge and power, acquires a particularly sharp focus by being interpreted as a relationship of reciprocal legitimation.

On the first point, I posit that not only power requires legitimation (which we have known since Max Weber, if not before), but that knowledge is in need of legitimation as well. Just like power, knowledge must be able to claim credibility and requires recognition of which it must be "worthy". The history of social thought has seen and debated different foundations for the recognition of knowledge – from the revelation of mystical experience to the deductive logic of scholasticism to the epistemologies of scientific proof. None of these foundations exclusively inheres in conceptions of knowledge itself; they derive their respective strength from social and cultural circumstances as well. The knowledge of Hildegard von Bingen was accorded, in the cultural circumstances of her lifetime, the same degree of legitimation as, in their respective lifetimes, the knowledge of Paracelsus and Albert Einstein. In other words: The legitimation of knowledge, like that of political power, is subject to changes in their respective criteria, and these changes cannot be explained – at least not exclusively – in terms of the content of knowledge itself.

This is where my second point becomes relevant: that knowledge and power are connected by a relationship of reciprocal legitimation – i.e. knowledge legitimates power and, conversely, knowledge is legitimated by power. There is ample evidence for this symbiotic relationship between knowledge and power, most notably the ever-increasing degree to which political decisions are justified by reference to a particular body of knowledge – from environmental and energy policies to the location of new industries and from the redistribution of wealth to decisions on how to manage financial crises. In our complex and knowledge-based societies, knowledge and science have virtually become the currency of choice in legitimizing state power (Berger and Luckmann, 1967, p. 102; cf. Gouldner, 1970, p. 50; Marcuse, 1964, pp. 158-159). In his interpretation, Ashis Nandy of India takes this line of reasoning yet a step further to its implications for the role of the university:

"As more and more areas of life are 'scientized' and taken out of the reach of participatory politics to be handed over to experts, the universities as the final depository of expertise have become a major global political actor of our times. In addition to their other tasks, they legitimize the 'expertization' of public affairs and the reign of the professionals." (2000, p.116)

But the relationship is far from being a one-way street. Just as knowledge legitimizes power, it also derives a great deal of its own legitimation from decisions of the state – decisions on, for example, what is to be learned and taught at schools, what sort of knowledge is required to qualify candidates for specific public offices and careers, what sort of research should enjoy public funding, etc. In all these and many other decisions that are subject to state authority, *one* type of knowledge is typically given priority over *another* and is accorded special standing and legitimacy. The close and often intricate relationship between knowledge and power reveals itself as an instrument of reciprocal legitimation (cf. Weiler, 2001).

The relationship between knowledge and power is also, and not surprisingly, the subject of many a literary account. One of my favorite examples is Stefan Heym's so finely drawn figure of the valiant historian Ethan, who, for the sake of the integrity of his discipline, attempts to refuse King Solomon's request of writing the official and politically correct "King David Report" (1972) and in so doing becomes the tragic centerpiece of a memorable literary monument to the symbiotic relationship between knowledge and power.

The Transnational Knowledge System and the International Division of Labor

The frame of reference for a political theory of knowledge is, however, by no means confined to the institutional and national level; it would not be complete unless the international dimension is taken into account as well (*see* Drori et al., 2003). This international dimension is characterized not only by a worldwide information flow that is increasingly facilitated by technology, but also by its own kind of political dynamics. For the apparent openness of the international knowledge system tends to obscure the fact that there are extreme global disparities in the distribution of both knowledge production and consumption. Indeed, one of the salient features of the internation-

al knowledge system is its peculiar division of labor, in which key intellectual tasks, such as setting theoretical agendas and methodological standards, are the prerogative of a relatively small number of societies and institutions that play a disproportionately important role in this system – societies and institutions which are, almost without exception, located in the economically privileged (northern) regions of the world.

This particular type of hierarchy in our contemporary international knowledge system is by no means concerned only with knowledge, but reflects quite faithfully the international hierarchies of economic influence and political power with which the international knowledge system maintains a closely symbiotic relationship. This relationship in turn has parallels to the relationship of reciprocal legitimation between knowledge and power that I have described earlier. This is particularly evident in the case of institutions like the World Bank, whose role in the international system is by no means confined to exercising influence on economic activity and policy. Less well-known, but extremely effective is the influence the World Bank wields by imposing an orthodoxy of knowledge to which all countries and institutions that wish to enter into negotiations on financing and support with the World Bank must subscribe (Weiler, 1991; cf. 1988; 1992).

This paradigmatic hegemony of knowledge norms, which has its origins in Western societies and their scientific institutions, has, however, not gone unchallenged. Indeed, the increasingly intense controversy over a new international system of knowledge is one of the most interesting and significant political phenomena of the last twenty-five years. Instrumental in this "redrawing of the map of world culture" (Böhme and Scherpe, 1996, pp. 18-19) were many of the voices from the countries of Asia, Africa, Latin America and the Arab world that I have already mentioned – e.g., Hountondji, Kothari, and many others, including very prominently Ashis Nandy with his call for "a new, plural, political ecology of knowledge" (1989, p.267).

The Political Economy of the Commercialization of Knowledge

A final aspect of the contemporary political economy of knowledge production has to do with the growing commercialization of knowledge in the modern world. To be sure, certain kinds of knowledge have always had their economic utility, but it is an important part of our times that the creation of knowledge has come to be conceived so pervasively in economic and commercial terms. This has something to do with the increasing cost of knowledge production and, hence, the dependence of knowledge producers on external financial sponsorship; such sponsorship very often does have an economic and political agenda of its own under which the support and the production of new knowledge is being subsumed. More importantly, however, the very nature of modern economic activity has become so massively dependent on up-to-date knowledge of constantly increasing scope and complexity that the linkage between knowledge and both productivity and profitability has become virtually inescapable. This is true not only for the "hard" sciences and their utility for industrial and other forms of engineering, but also for the knowledge of social and psychological processes and its significance for dealing with labor relations, enhancing productivity, and other forms of "social engineering".

As a result, a whole new set of power relationships has emerged around the world of knowledge. These relationships are dictated by both the interests and the resources of the commercial users of knowledge and take a variety of forms – from outright research contracts between industry and universities to more subtle influences on research programs by philanthropic foundations, and from industry-sponsored research institutions inside universities to the setting up of industry-owned research centers in more or less direct competition with other producers of knowledge in the academic realm. The story of Silicon Valley over the last forty years offers a particularly instructive lesson on both the advantages and disadvantages of this new symbiotic relationship between knowledge and commerce in the context of high-tech development (Weiler, 2003).

Whatever the specific institutional arrangements, however, the overall growth in the commercialization of knowledge production has added a further layer of politically constituted interests to the contemporary system of knowledge production: the discourse about the notion of the "knowledge society" reveals upon closer inspection that the politics of knowledge become less and less separable from the politics of production and profit, which are arguably among the most powerful political dynamics in today's world. The international dimension of this kind of dynamic in the politics of knowledge is the growing debate about including higher education and research in the "General Agreement on Trade in Services" (GATS), designed to guarantee access to national markets by foreign suppliers of knowledge (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2002; World Trade Organization, 2001).

The Politics of Knowledge: The Discourses on Development, Gender, and Democracy

Among the many manifestations of change in the realm of knowledge, three discourses highlight particularly clearly both the direction and extent of change as well as its political dimension: the discourses on the notion of development, on the role of gender and on the meaning of democracy.

Development

It is surely no coincidence that the discussion on the relationship between knowledge and development has been at the center of the extraordinarily rich debate conducted over the past several decades on the concept and political significance of "development". Ashis Nandy carries this debate farthest in his critique of a development policy that he considers the modern world's fondest – and at the same time cleverest – form of charity (1989, p.269). He is even skeptical about the many *alternative* conceptions of development – sustainable development, eco-development, indigenous development – suspecting them of being "products of the same worldview which has produced the mainstream concept of science, liberation, and development". For him, the real challenge is to radically reject the unholy alliance between traditional science and traditional development and construct a "post-modern science" and a "post-development world" (ibid., p.270).

The common denominator in the work of the many authors who have contributed to this debate (many of them assembled in Rahnema, 1997) is the close connection they see between the discourse on development and the debate on the politics of knowledge. As Guy Gran puts it: "… the heart of both generating and applying authentically developmental knowledge is the reduction of power differentials ... Power differentials both within a locale and between levels ... fundamentally determine how knowledge is perceived, whose knowledge matters, and the ensuing effectiveness of policies on which it is based" (1986, p.287).

Gender

As in the case of development, the critical discourse on gender is also much more than an exercise in redefining a concept, but is closely linked to both the political agenda of the feminist movement and its epistemological claims about "Women's ways of knowing", as one of the early contributions to this debate is entitled (Belenky et al., 1986; cf. Farganis, 1986; Harding, 1993; 1998; Figueroa and Harding, 2003). This convergence of both a political and an epistemological agenda has yielded a wealth of contributions to our understanding of the role of gender in the construction of social reality and of the many ways in which elements of patriarchy have pervaded our conception of such issues as performance, achievement, success, competition and, indeed, knowledge (Pateman, 1988). Here, too, the international dimension of the discussion has by now attained considerable importance, especially in the feminist debate of post-colonial discourses on knowledge and development (Charlton, 1984; Sangari und Vaid, 1989; Mohanty, 1984).

Democracy

The increasingly rich discourse on the meaning of democracy, like that on development and gender, also has a dual dimension. On the one hand, it addresses fundamental questions about the nature of democracy in modern societies, especially in terms of the relative importance of representative and participatory elements (Pateman, 1970; Barber, 1984). At the same time, however, this discourse on democracy is also a discourse on the politics of knowledge and, more specifically, on the democratization of the process of knowledge production and consumption. This aspect of the discourse on democracy is reflected, for instance, in a heightened recognition of the rights of the research "subject", in the growing importance and acceptance of "participatory research", in the funding – especially by Canadian and Scandinavian institutions – of autonomous research projects in Third World countries, and – in an interestingly unfamiliar guise – in such images as Ashis Nandy's notion of the "shaman" as "the ultimate symbol of non-cooptable dissent" (1989, p.266).

An important debate in this connection is that on the "governance of science", which – as, for example, in Steve Fuller's book – deals with the remarkable paradox that scholarship, while in the course of history a significant contributor to the democratization of societies, has at the same time been remarkably reluctant to subject itself to democratic norms of procedure (Fuller 2000, p.135).

The Politics of Knowledge and the Future of Higher Education

The transformation of the traditional system of knowledge that this paper has thus far described is bound to have major implications for the future orientation of higher education in terms of its organizational and institutional arrangements as well as its cultural norms and properties. This process will confront institutions of higher education with some major challenges, including the following:

- the need to acknowledge the fact that the production and mediation of knowledge is a genuinely political process requiring systematic and critical inquiry, and a process in which both the culturality of knowledge and the role of knowledge in legitimizing political power play an important part;
- a thorough examination of the role of traditional disciplines as the dominant matrix for organizing scholarly activity and for sustaining the basic structures of the academic enterprise;
- the critical review of the criteria and methods for evaluating the quality of scholarship, taking into account the power structures inherent in these procedures; and
- a candid reassessment of the role of institutions of higher education in sustaining and shaping the international politics of knowledge.

The Politics of Knowledge in Teaching and Research

Knowledge and the political conditions of both its production and consumption still remain at best a peripheral subject of serious and critical inquiry, generally relegated to disciplinary niches such as the sociology of knowledge, the history of science, etc. Attempts to transcend these niches – by people like Lepenies or Homi Bhabha or Helga Nowotny or Steve Fuller – are, given the importance of this issue, a remarkably rare exception. Ashis Nandy has eloquently described the power of definition, of establishing categories and concepts as the key to understanding the new relationship between knowledge and power:

"The old, clichéd saying, 'knowledge is power,' has acquired a new potency in recent years. For nearly a century it was fashionable to study how interests and material forces of history shaped knowledge. The world that has come into being in the aftermath of World War II seems to have reversed the relationship. It has forced us to recognize that dominance is now exercised less and less through familiar organized interests, such as class relations, colonialism, military-industrial complexes, multinational corporations, and the nation-states. Dominance is now exercised mainly through categories, embedded in systems of knowledge. … The war cry of our times is now: 'define or be defined.' … Universities have come to share this new power, for they specialize in handling categories." (2000, pp. 115-116).

This very central challenge to inquiry is and remains very much a secondary subject of study in our hierarchies of research priorities. One of the ideal sites on the academic map to properly address this challenge would seem to be the field of cultural studies (*Kulturwissenschaft*), as postulated by Böhme and Scherpe:

"That today crucial cultural renewals originate in cultures previously considered peripheral, in syncretistic cultures, post-colonial countries and ethnic minorities in the industrialized societies, is a process whose segregating and polymorphous structure can no longer be understood in terms of the humanities; it can only be dealt with by a cultural studies discipline capable of moving flexibly between world culture and regionalism on both an empirical and theoretical level." (1996, pp. 18-19)

Viadrina European University at Frankfurt/Oder in Eastern Germany (as whose first president I had the honor to serve) is one of the places where, in a bold experiment in cultural studies, this challenge is being taken up. In one of the better analyses of this experiment, Cornelia Vismann quite convincingly reasons that a modern cultural studies program simply cannot avoid focusing on the production and mediation of knowledge as one of its principal subjects:

"The founding of a Faculty of Cultural Studies at the university corresponds, at the institutional level, to what has been happening on the discursive level over the past twenty or so years: the transition from a closed system of the humanities and social sciences to a new, open knowledge system, which in its turn should now assume the form of a teachable and learnable 'discipline'. The transition – or, to put it another way, the blurring of boundaries between disciplines – has itself become significant, namely to the extent to which one of the most prominent fields of cultural studies concerns *knowledge*: its conditions of production, its rhetorical manifestations and its forms of transmission." (Vismann 1996, p.106)

This reappraisal of our understanding of knowledge and of the cultural and political conditions of its production is one of the major challenges facing modern institutions of higher education.

Disciplines and the Structures of Academic Power

The tenacity with which the traditional disciplines have retained their dominance of academic structures is quite remarkable and tends to defy the considerable evidence of their obsolescence or, at the very least, their limitations in adequately dealing with human and social reality. Boundaries between disciplines have been blurred considerably – between economics and political science, between sociology and psychology, and even between the social sciences and the humanities. Theoretical and methodological variation within disciplines is now often greater than between disciplines. Just as importantly, vast new domains of knowledge and systematic inquiry have emerged at the interstices of traditional disciplines and have become the source of important insights into such phenomena as biogenetics, materials research, symbolic systems, organizational behaviour, epidemiology, and social engineering.

One of the reasons why, in spite of all this, disciplines persist so tenaciously has to do with the fact that the organization of science in terms of disciplines is not just a question of academic classification; it also is a question of discipline-based power structures in which decisions are made on personnel matters, resources, publications, libraries, buildings and equipment. Disciplines provide the rationale for professional associations and the organized representation of their interests; they form the framework in which decisions on the funding and the publication of research are made; and they secure the succession of academic dignitaries. But Wolf Lepenies is right in pointing out the profound limitations in discipline-based discourses: "The strict invocation of disciplinary identities may be useful in distributing scarce resources and cheering on old-fashioned academic cockfights. ... but it is no longer suitable as a stimulus for intellectual ideas." (1997, pp. 93-94).

Higher Education and the Changing Role of the State

One of the key parameters for the politics of knowledge is the changing relationship between higher education and the state in many parts of the world. The net effect of these changes is an increase in the degree of the university's self-determination or autonomy, at least from the state. This proves to be an ambivalent situation in at least two respects. On the one hand, especially where the university's greater autonomy is a result of the state's fiscal crisis, the university is likely to enter into sponsoring relationships (with tuition-paying students from certain segments of the society, with business interests or with philanthropic or international agencies) that are likely to establish new and different kinds of dependency. Whether or not this is the case, however, greater institutional autonomy for the university tends to be resisted by faculty who have traditionally enjoyed a considerable degree of *individual* autonomy even in situations where state control kept the university's *institutional* autonomy rather strictly limited.

In this respect as in others, the modern university reveals one of its most intriguing traits: that of profound ambivalence about its own identity and purposes. One can argue, as I have done elsewhere (Weiler, 2005), that this ambivalence is at once a defense mechanism against overly powerful accountability pressures upon the university (an institution that is ambivalent about its purposes cannot very well be held accountable for whether or not it has achieved those purposes), and the result of a profoundly ambivalent attitude of society about the nature of the university (as between the pursuit of knowledge for its own sake and the satisfaction of societal and economic needs). The relationship between higher education and the state under these conditions of ambivalence will remain one of the key issues for both policy and research.

The Politics of Knowledge and the Assessment of Academic Quality

Not surprisingly, the evaluation and assessment of scholarship is one of the most contested domains in the politics of knowledge; after all, it is the evaluation of scholars, students, research proposals, manuscripts, and publications that determines the principal rewards of academic life: peer recognition, institutional standing and influence, research grants and, most importantly, publication. This is where academic laurels are awarded and where scholarly effort is rewarded. This is where power is being wielded.

This assessment process tends to be fundamentally conservative in the sense that it is guided by what has proven its worth, and duly skeptical about what has not yet been tried and tested. Disciplinary identities, methodological orthodoxies, and the continuity of research traditions are tried and proven; interdisciplinary research and the addressing of new questions with new methods mean discontinuity, treading new ground, and taking risks.

This kind of caution has been a reasonable safeguard for preserving valuable scientific legacies; it has also, however, increasingly become a significant feature of everyday academic life and the reality of our academic institutions; in its worse incarnations, it tends to act as a brake on the necessary process of constant renewal of our concepts of knowledge. It is here that the traditional hierarchies of knowledge manifest their power most clearly and effectively, and that the difference between powerful and powerless knowledge becomes tangible.

Hierarchies become capable of innovation by being accountable. Hierarchies – and this is also true of the hierarchies of knowledge – are not intrinsically incompatible with innovation; they become so by failing to comply with the requirements of transparency and accountability. Unlike some of my German colleagues with whom I interact on questions of university reform in Germany, I am not troubled by strong university presidents, an academic system based on quality assurance or a system of research funding governed by intense competition – as long as the decision processes and criteria are transparent and open to critical dialogue with those concerned and affected. This applies equally to the grading of written examinations and to the decisions of research funding, to academic appointments and to university admissions.

Creating this very transparency and accountability is a political challenge of the highest order. The current academic climate in many countries, notably in Europe, has in recent years fostered some remarkable changes – changes in governance, in the status of professors, in programs of study, and in university financing. Creating transparency and accountability is an issue, however, on which there is still room for further progress.

Transnational Knowledge and National Universities

It has always been difficult to reconcile the national origins and frames of reference of universities with the fundamental internationality and universality of knowledge and scholarship. Given an international and transnational knowledge system that is characterized by increasingly salient conditions of inclusion and exclusion, of privileged and underprivileged knowledge, this issue is acquiring special urgency, confronting institutions of higher education – and not only them – with a momentous challenge (cf. Inayatullah and Gidley, 2000; Weiler, 1995).

This has something to do with issues such as foreign-language study programs, internationally comparable degrees, the acceptance of credits obtained while studying abroad, etc. But given the nature of the international knowledge system, it is even more important to provide students with the skills they need to critically monitor the process of globalization and to assess its conditions and consequences. This, however, is only possible if the Western world's largely monocultural institutions of higher education become, in scholarly and curricular terms (and not only in extracurricular and folkloristic activities), real centers of cultural encounter and multicultural discourse. At such centers, debates on the question of whose knowledge matters would be a normal and integral part of teaching and research, where what Rajni Kothari once called the transnational knowledge system's "homogenizing monoculture of the mind" (1987, p.284) would be consciously subjected to critical and self-critical reflection. And where it would be the rule rather than the exception that someone like Homi Bhabha teaches in Chicago or Harvard or Berlin.

This critical role of academic institutions with respect to the transnational knowledge system has something subversive about it. Ashis Nandy sees some institutions of higher education in the Third World making courageous and imaginative efforts to "begin to act as sources of skepticism toward the victorious systems of knowledge, and as the means of recovering and transmitting knowledge that has been cornered, marginalized or even defeated." (2000, p. 118) And where the knowledge institutions of the West and the North are concerned, we would do well to heed Wolf Lepenies' reminder: "It is high time that Western societies change from being cultures of lecturing to being cultures of learning." (1997, p.40).

References

Alatas, S. H. (1976). The Captive Mind and Creative Development. International Social Science Journal 26, 4, 691 700.

Apel, K. O. (1984). Understanding and Explanation: A Transcendental-Pragmatic Perspective. Cambridge, MA, The MIT Press.

Barber, B. (1984). Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age. Berkeley, University of California Press.

Bauman, Z. (1991). Modernity and Ambivalence. Cambridge, Polity Press.

Bauman, Z. (1982). Life-world and Expertise: Social Production of Dependency. In Stehr, N. & Ericson R. V. (Eds.), The Culture and Power of Knowledge: Inquiries into Contemporary Societies (81-106). Berlin/New York, de Gruyter.

Belenky, M. F. et al. (1986). Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind. New York, Basic Books.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. Garden City, NJ, Anchor Books.

Bhabha, H. K. (1994). The Location of Culture. London/New York, Routledge and Kegan Paul.

Böhme, H. & Scherpe, K. (1996). Zur Einführung. In Böhme, H. & Scherpe, K. (Eds.), Literatur und Kulturwissenschaften - Positionen, Theorien, Modelle (7-24). Hamburg, Rowohlt.

Charlton, S. E. (1984). Women in Third World Development. Boulder, Westview.

Dallmayr, F. R. & and McCarthy, T. A. (Eds.) (1977). Understanding and Social Inquiry. Notre Dame, University of Notre Dame Press.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia. Minneapolis, University of Minnesota Press.

Drori, G. S., Meyer, J. W., Ramirez, F. O. & Schofer, E. (2003). Science in the Modern World Polity: Institutionalization and Globalization. Stanford, CA, Stanford University Press.

Escobar, A. (1984-85). Discourse and Power in Development: Michel Foucault and the Relevance of his Work to the Third World. Alternatives 10, 377-400.

Farganis, S. (1986). Social Reconstruction of the Feminine Character. Totowa, NJ, Rowman and Littlefield.

Figueroa, R. & Harding, S. (Eds.). (2003). Science and Other Cultures: Diversity in the Philosophy of Science and Technology. New York, Routledge.

Foucault, M. (1971). The Order of Things: An Archeology of the Human Sciences. New York, Pantheon.

Foucault, M. (1972). The Archeology of Knowledge. New York, Pantheon.

Foucault, M. (1980). Power / Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977. New York, Pantheon.

Fuller, S. (2000). The Governance of Science: Ideology and the Future of the Open Society. Buckingham, Open University Press.

Fuller, S. (2001). Social Epistemology (2nd ed.). Bloomington, Indiana University Press.

Fuller, S. (2003). Kuhn vs. Popper: The Struggle for the Soul of Science. Cambridge, Icon.

Gadamer, H. – G. (1981). Reason in the Age of Science. Cambridge, MA, MIT Press.

Garcia Guadilla, C. (1987). Produccion y Transferencia de Paradigmas Teoricos en la Investigacion Socio-Educativa. Caracas, Tropykos.

Garcia Guadilla, C. (1996). Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina. Caracas, Editorial Nueva Sociedad.

Garcia Guadilla, C. (2002). Tensiones y transiciones : educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio. Caracas, Editorial Nueva Sociedad.

Geertz, C. (1983). Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought. In Geertz, C. (Ed.). Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology (19-35). New York, Basic Books.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2002). Freier Handel oder freier Zugang? WTO-GATS setzt die Bildung unter Globalisierungsdruck. Frankfurt/Main, GEW.

Gibbons, M. et al. (1994). The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London, Sage.

Gonzalez Casanova, P. (1981). The Fallacy of Social Science Research: A Critical Examination and New Qualitative Model. New York, Pergamon.

Goonatilake, S. (1984). Aborted Discovery: Science and Creativity in the Third World. London, ZED Books.

Goonatilake, S. (1998). Toward a Global Science: Mining Civilizational Knowledge. Bloomington, IN, Indiana University Press.

Gouldner, A. W. (1970). The Coming Crisis of Western Sociology. New York, Basic Books.

Gran, G. (1986). Beyond African Famines: Whose Knowledge Matters? Alternatives 11, 275-296.

Greenblatt, S. (1991). Marvelous Possessions. The Wonder of the New World. Chicago, University of Chicago Press.

Habermas, J. (1978). Knowledge and Human Interests. London, Heineman.

Habermas, J. (1985). Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt, Suhrkamp.

Harding, S. (1986). The Science Question in Feminism. Ithaca, Cornell University Press.

Harding, S. (Ed.) (1993). The "Racial" Economy of Science: Toward a Democratic Future. Bloomington, Indiana University Press.

Harding, S. G. (1998). Is Science Multicultural?: Postcolonialisms, Feminisms, and Epistemologies. Bloomington, Indiana University Press.

Heym, S. (1972). Der König David-Bericht. München, Kindler.

Hountondji, P. J. (1983). African Philosophy: Myth and Reality. Bloomington, Indiana University Press.

Hountondji, P.J. (Ed.) (1997). Endogenous Knowledge: Research Trails. Dakar, CODESRIA

Hountondji, P. J. (2002). The Struggle for Meaning: Reflections on Philosophy, Culture, and Democracy in Africa. Athens, OH, Ohio University Press.

Inayatullah, S. & Gidley, J. (Eds.) (2000). The University in Transformation: Global Perspectives on the Futures of the University. Westport, CT, Bergin & Garvey.

Kothari, R. (1987). On Humane Governance, Alternatives 12, 277-290.

Kraak, A. (Ed.) (2000). Changing Modes: New Knowledge Production and Its Implications for Higher Education in South Africa. Pretoria, Human Sciences Research Council.

Lal, V. (Ed.) (2000). Dissenting Knowledge, Open Futures: The Multiple Selves and Strange Destinations of Ashis Nandy. New Delhi, Oxford University Press.

Lal, V. (2002). Empire of Knowledge: Culture and Plurality in the Global Economy. London, Pluto Press.

Lenk. H. (Ed.) (1986). Zur Kritik der wissenschaftlichen Rationalität. Freiburg, Alber.

Lepenies, W. (1988). Between Literature and Science: The Rise of Sociology. Cambridge, Cambridge University Press.

Lepenies, W. (1997). Benimm und Erkenntnis - Über die notwendige Rückkehr der Werte in die Wissenschaften. Die Sozialwissenschaften nach dem Ende der Geschichte. Zwei Vorträge. Frankfurt/Main, Suhrkamp.

Lyotard, J. – F. (1984) The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Minneapolis, University of Minnesota Press.

Marcuse, H. (1964). One Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society. Boston, Beacon.

Masrui, A. (1975). The African University as a Multinational Corporation: Problems of Penetration and Dependency. Harvard Educational Review 45, 2, 191 210.

Mohanty, C. (1984). Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses, Boundary Two, 12, 2/13, 1, 333-357.

Nandy, A. (1981). From Outside the Imperium: Gandhi's Cultural Critique of the West. Alternatives 7, 171-194.

Nandy, N. (1989). Shamans, Savages and the Wilderness: On the Audibility of Dissent and the Future of Civilizations, Alternatives 14, 3, 263-277.

Nandy, N. (2000). Recovery of Indigenous Knowledge and Dissenting Futures of the University. In Inayatullah, S. & Gidley, J. (Eds.), The University in Transformation: Global Perspectives on the Futures of the University (115-123). Westport, CT, Bergin & Garvey.

Nowotny, H. et al. (1994). The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London: Sage.

Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001). Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty. Cambridge, Polity.

Parsons, T. (1977). Value-Freedom and Objectivity. In Dallmayr, F. R. & McCarthy, T. A. (Eds.). Understanding and Social Inquiry (56-65). Notre Dame, University of Notre Dame Press.

Pateman, C. (1970). Participation and Democratic Theory. Cambridge, Cambridge University Press.

Pateman, C. (1988). The Sexual Contract. Stanford, Stanford University Press.

Putnam, H. (1987). The Many Faces of Realism: The Paul Carus Lectures. La Salle, IL, Open Court.

Rahnema, M. with Bawtree, V. (Eds..) (1997). The Post-Development Reader. London, ZED Books.

Roth, P. A. (1987). Meaning and Method in the Social Sciences: A Case for Methodological Pluralism. Ithaca NY, Cornell University Press.

Said, E. W. (1983). The World, the Text, and the Critic. Cambridge, Harvard University Press.

Said, E. W. (2000). Reflections on exile and other essays. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Sangari, K. & Vaid, S. (Eds.) (1989). Recasting Women: Essays in Colonial History. New Delhi, Kali for Women.

Sheth, D. L. & Nandy, A. (Eds.) (1996). The Multiverse of Democracy: Essays in Honor of Rajni Kothari. New Delhi, Sage.

Stehr, N. & Ericson, R. V. (1992). The Culture and Power of Knowledge: Inquiries into Contemporary Societies. Berlin/New York, de Gruyter.

Stehr, N. (2001). Wissen und Wirtschaften: Die gesellschaftlichen Grundlagen der modernen Ökonomie. Frankfurt/Main, Suhrkamp.

Thompson, J. B. (1981). Critical Hermeneutics: A Study in the Thought of Paul Ricoeur and Jürgen Habermas. Cambridge, Cambridge University Press.

Vismann, C. (1996). Rhetorik, Medialität und Wissen. Kulturwissenschaften an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt an der Oder. In Carsten Winter, C. (Ed.), Kulturwissenschaft - Perspektiven, Erfahrungen, Beobachtungen (105-110). Bonn, ARCult Media.

Weiler, H. N. (1988). Die Produktion von Wissen und die Legitimation der Macht: Zur politischen Ökonomie des internationalen Forschungssystems. In Walter Sülberg, W. (Ed.), Demokratisierung und Partizipation im Entwicklungsprozess. Frankfurt: IKO.

Weiler, H. N. (1991). Technology and Politics in the Production of Knowledge: Some Notes on a New World Bank Initiative to Build Educational Research Capacity in Developing Countries, NORRAG News 10, 19-23.

Weiler, H. N. (1992). Wissen und Herrschaft in einer Welt der Konflikte: Die politische Ökonomie der internationalen Wissensproduktion und die Rolle der UNESCO. in Haungs, P. et al. (Eds.), CIVITAS – Widmungen für Bernhard Vogel zum 60. Geburtstag (649-659). Paderborn, Schöningh.

Weiler, H. N. (1993). Knowledge, Politics, and the Future of Higher Education. In Hayhoe, R. et al. (Eds.), Knowledge Across Cultures: Universities East and West (4-29). Wuhan and Toronto, Hubei Education Press and OISE Press.

Weiler, H. N. (1995). Wissen und Politik als international vermittelte Beziehung. In Döring, P. A. (Ed.), Der Neubeginn im Wandel der Zeit: In Memoriam Erwin Stein (129-137). Frankfurt/Main, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Weiler, H. N. (2001). Knowledge, Politics, and the Future of Higher Education: Critical Observations on a Worldwide Transformation. In Hayhoe, R. & Pan, J. (Eds.), Knowledge Across Cultures: A Contribution to Dialogue Among Civilizations (25-43). Hong Kong, University of Hong Kong.

Weiler, H. N. (2003). Proximity and Affinity: Regional and Cultural Linkages between Higher Education and ICT in Silicon Valley and Elsewhere. In van der Wende, M. & van de Ven, M. (Eds.), The Use of ICT in Higher Education: A Mirror of Europe (277-297). Utrecht, Lemma.

Weiler, H. N. (2005). Ambivalence and the Politics of Knowledge: The Struggle for Change in German Higher Education. Higher Education, 49, 1-2, 177-195.

Weiler, H. N. (2006). Challenging the Orthodoxies of Knowledge: Epistemological, Structural, and Political Implications for Higher Education. In Neave, G. (Ed.), Knowledge, Power and Dissent: Critical Perspectives on Higher Education and Research in Knowledge Society (61-87). Paris, UNESCO Publishing.

Weiler, H. N. (2009). Whose Knowledge Matters? Development and the Politics of Knowledge. In Hanf, T., Weiler, H. N. & Dickow, H. (Eds.), Entwicklung als Beruf (485-496). Baden-Baden, Nomos.

World Trade Organisation (WTO) (2001). Guide to the GATS. An Overview of Issues for Further Liberalization of Trade in Services. London/The Hague/Boston, WTO Secretariat, 2001.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm IV / Sayfa 183-197

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Sanayi Öncesi Bir İmparatorluğun Modernite Projesinin Etkisi Altında Dönüşürken Yükseköğretimi Yeniden Kurumsallaştırmasının Öyküsü

Prof. Dr. İlhan Tekeli
Türkiye Bilimler Akademisi, Çankaya, 06550, Ankara, Türkiye

Özet

Bu yazıda, genelde Avrupa'nın kuzey Atlantik kıyılarında yaşanmaya başlayan modernleşme sırasında gelişen, tüm dünyayı dönüştürme iddiası taşıyan modernite projesinin, sanayi öncesi dönemin merkezi ve çok milletli bir örgütlenmeye sahip Osmanlı İmparatorluğu üzerindeki etkilerinin, bu imparatorluğun eğitim sistemi üzerinde ne tür dönüştürücü adımlar atılmasını sağladığı üzerinde durulmaktadır. Bu utangaç ve uzun süre alan bir dönüşümdür. Dönüşüm İmparatorluğun yetersiz kaldığını farkettiği alanlarda yüksekokulların kurulmasıyla başlamıştır. İlk yüksekokul 1773'de kurulan Mühendishane-i Bahri Hümayundur. Yüksek okullarla başlayan gelişme zaman içinde daha alt kademe eğitimlere talep yaratmış, ilk ve orta eğitimde de modern okullar kurulmaya başlamıştır. Kısacası eğitimde modernleşme tepeden aşağıya doğru yayılmıştır. Bu utangaç modernleşme süreci içinde darülfünundan (üniversiteden) ilk kez 1845 yılında söz edilmeye başlamasına ve değişik zamanlarda açılması için girişimlerde bulunulmasına karşın, toplumdaki direnişler karşısında gerçekleştirilememiş, sürekliliği olan bir darülfünunun kurulması, konuşulmaya başlamasından 55 yıl sonra, 1900 yılında olmuştur. İlk kurulan darülfünun bilgi üretilen bir yer olmaktan çok bilgi aktarılan bir yerdir. Darülfünunun bilgi üreten bir von Humbolt türü bir üniversite haline gelmesi de aşama, aşama gerçekleşmiştir. Bu sıçrama yaşanan modernleşme sürecinin utangaç bir modernleşme olmaktan çıkarak köktenci bir modernleşmeye dönüşmesiyle gerçekleşmiştir. Von Humbolt türü bir üniversite kurumunun oluşumu 1933 yılında İstanbulÜniversitesi reformuyla başlamış ve 1946 yılında çıkartılan 4936 sayılı yasayla en olgun haline ulaşmıştır. Bu yazıyla, modernleşme üst anlatısı paralinde kurgulanan Türkiye'de Üniversitenin oluşumunu anlatısının, günümüzde yükseköğretim alanında yaşanan gelişmelerin kavranmasını kolaylaştıracak bir arka plan oluşturması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Darülfünun, İstanbul Üniversitesi, köktenci modernleşme, utangaç modernleşme, von Humbolt Üniversite.

Giriş

Son yıllar içinde yükseköğretim kurumlarının, özellikle de üniversitelerin kurumsal düzeydeki gelişmelerinin öykülerini kuran çok sayıda değerli çalışma yayınlandı (Aras, Dölen & Bahadır, 2007), (Çelik, Tekeli, 2009), (Tekeli, 2010), (Dölen, 2010), (İhsanoğlu, 2010). Böyle bir toplantıda bu öyküyü özetleyerek yinelemenin yararlı olmayacağını düşündüğümden daha genel bir sunuş yapma yoluna gideceğim. Geç modernleşen, geç sanayileşen Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye Cumhuriyetin yükseköğretim alanında yaşadıklarını, modernleşme sürecinin özellikleri üzerinden anlatmaya çalışan bir sunuş yapacağım. Böyle soyut bir süreç üzerinden kurulan bir öykünün günümüzün eğitim politikalarıyla ilişkisinin kurulmasını kolaylaştıracağını düşünüyorum.

Osmanlı devleti, sanayi öncesi dönemde, çok milletli olarak örgütlenmiş merkezi bir imparatorluktu. Kuzey Atlantik kıyılarında, modernleşmenin yaşanmaya başlanması sonucu ortaya çıkan, tüm dünyayı dönüştürme iddiası taşıyan bir modernite projesi, tüm dünyada geleneksel yapılar üzerinde dönüştürücü etkiler yaratmaya başlayınca Osmanlı İmparatorluğu da bu etkiler dışında kalamamış başlangıçta çok yavaş olan 19 yüzyılın sonuna doğru hızlanan bir değişme süreci yaşamaya başlamıştır. Bu sürecin eğitim alanını nasıl değiştirdiğini gösterebilmek için ilk olarak Osmanlı İmparatorluğunun klasik dönemindeki eğitim yapısı verilecek, ikinci olarak Osmanlı İmparatorluğunun modernleşme süreci karşısında klasik dönemdeki eğitim yapısının sistemin gerektirdiği insan gücünü yetiştirmekte neden yetersiz kaldığı gösterilerek, İmparatorluğu eğitim alanında ne tür yeni eğitim kurumları oluşturmaya zorladığı anlatılmaya çalışılacaktır. Böyle bir anlatıyla, Osmanlı İmparatorluğunun çok milletli yapısı ve kapital birikim süreçlerinin sınırlamaları içinde eğitim alanındaki yaşanan güçsüz (utangaç) modernleşmenin gerisindeki mantık sergilenmeye çalışılacaktır.

Üçüncü olarak ise, bu utangaç modernite projesi içinde, sistemin eğitilmiş insan gücünü karşılamak gibi araçsal bir mantıkla kurulmaya başlayan yükseköğretim sistemi içinde, bilim üretimi iddiasının gelişmesi ve üniversitenin uzun direnç yıllarının arkasından güçsüz olarak kuruluşu ortaya konulacaktır. Modernite projesinin etkisi altında kalan İmparatorluk içinde yayılmaya başlayan milliyetçilik akımları değişik zaman ve mekanlarda İmparatorluğun parçalanarak ulus devletlere dönüşmesine yol açmıştır. Türkiye Cumhuriyeti de Kurtuluş Savaşı sonrasında oluşan bir ulus devlettir. Cumhuriyet kurulduktan sonra Türkiye'de ulus devletin inşasında radikal bir modernite projesi uygulanmaya başlamıştır. Araştırma işlevlerine önem verilmesi ve von Humbolt türü bir üniversitenin kurulması konusundaki çabalar ancak Cumhuriyet sonrasında yoğunluk kazanmıştır. Bu sürecin tamamlanabilmesi ise II. Dünya Savaşı sonrasında gerçekleşmiştir.

Benim öyküm de bu noktada sonuçlanacaktır. Yazının sonuç bölümünde ortaya çıkan bu üniversitenin başarabildiklerini değerlendirmeye ve daha sonra yaşanmakta olanlarla ilişkisinin nasıl kurulabileceği konusunda bazı yorumlar geliştirmeye çalışacağım.

Klasik Osmanlı Düzenini Üreten Eğitim Sistemi Nasıl Bir Yapıya Sahipti?

Sanayi öncesi merkezi bir İmparatorluk olan Osmanlı İmparatorluğunun klasik düzeninde (İnalcık, 1973) Osmanlı toplumu ikiye bölünüyordu. Bunlardan birincisi sultan ve onun güç delege ettiklerinden oluşan askeri sınıftı. İkincisi ise yönetilenlerin oluşturduğu reayaydı. Askeri sınıfı oluşturanlar, seyfiye, ilmiye ve kalemiye diye üç alt bölüme ayrılıyordu. Reaya da küçük üretim ve ticaretle uğraşan loncalar halinde örgütlenmiş kentli kesimle köylüleri kapsayan iki bölümden oluşuyordu. Klasik Osmanlı düzeninin bir başka toplumsal gerçekliği çok "milletli" yapısıydı. Milletler etnik bir farklılaşmaya değil dini inançlar bakımından farklılaşmaya dayanıyordu. Bunlar; Müslüman, Rum-Ortodoks, Ermeni ve Yahudi milletleriydi. Çok milletli bir yapının kurumsallaşmiş olması bir yandan Müslümanlığın şeriata dayalı devlet anlayışını uygulamasını, öte yandan İmparatorlukların bütünlüğünü koruyabilmesi için farklılıklara tolerans göstermesi gerekliliğini uzlaştırmaya olanak veriyordu. Bu sistem, Müslümanlar dışındaki her milleti dini, kültürel ve cemaatsel işlerinin kendi içinde görülmesinde sebest bırakıyordu. Her millet içinde de daha önce sözünü ettiğimiz türde ikili bir tabakalaşma bulunuyordu. Bu sistemin kendini yeniden üretebilmesi klasik dönemin kurumlarının başka işlevleri yanısıra çoğu kez farklılaşmamış bir biçimde bulunan eğitim işlevlerini de taşımalarıyla gerçekleştiriliyordu.

Bu mekanizmaları kısaca özetlemek gerekirse, askeri sınıfın savaşan kesimi için eğitimin acemioğlanlar kışlalarında başladığı, bu eğitim sırasında seçkinleşenler saray içindeki "Enderun"a alınmakta burada başarı gösterenler ve Sultana sadakat sınamasını geçenler askeri sınıfın üst kademelerinde görevlendiriliyordu denilebilir. Askeriye'nin üst kesiminin konakları da saray modeline göre örgütlenmişti. Konağın ve çevresinin örgütlenmesinde yer alanlar büyük sayılara ulaşabiliyordu. Bunun içinde eğitim işlevi de bulunuyordu. Konakta'da ilim adamları, sanatkarlar yaşıyordu. Bunlara hanegi deniliyordu. İlmiye sınıfı ise eğitimde uzmanlaşmış olan içinde bir kademelenme bulunan medreseler sistemi içinde yetişiyordu. Bu mekanizma içinde yetişenler, yargı, yerel yönetimler, medrese müderrisliği ve müftülük gibi gibi görevler yükleniyordu. Kalemiye içinde yer alanlar, saray ve konakların eğitim işlevleriyle ya da medrese sistemlerinde yetiştiği gibi, kendi içinde usta çırak ilişkisiyle de yetişiyordu. Bu eğitim sisteminin üç özelliği dikkat çekicidir. Bu sistem içinde, acemioğlanlar kışlaları bir tarafa bırakılırsa, eğitilenlerin sayısı çok azdır, eğitilenler İmparatorlukta her hangi bir yerde görevlendirilebilmekte ve görev yerleri sık sık değiştirilebilmektedir, mobiliteleri yüksektir, ilmiye sınıfındakilerin dışındakilerin eğitimlerinin önemli bir boyutunu da sultana kişisel sadakatlarının oluşturulması teşkil etmektedir.

Reaya sınıfın eğitimi kentlerde bütün eğitim kademelerinin öncesinde yeralan sıbyan okullarıyla başlıyordu. Bu okullar camilerin yakınında yer alan bir odalı mekanlardı. Çocuğun dini sosyalizasyonu sağlamaya çalışıyorlardı. Kentli reayanın küçük üretim ve ticaretle yaşamını kazanan kesimi de lonca kurumu içinde usta çırak ilişkileri içinde kendisini yeniden üretiyordu. Reaya'nın köylerdeki kesiminin yeniden üretiminin ise büyük ölçüde aile içinde gerçekleştirildiği söylenebilir.

Burada ayrıntıya girmeden müslüman olmayan milletlerin de kilise ve havra gibi dini kurumlarıyla ilişkili olarak küçük çocukların dini sosyalizasyonunu sağlayan okullarla, din görevlilerini yetiştiren kademeli eğitim kurumlarının bulunduğu söylenebilir.

Gerek müslüman milleti içinde, gerek müslüman olmayan milletler içinde hakim olan inanç pratiklerinin dışına çıkan orthodoks olmayan pratikler de kendilerini tekkeler içinde ve mistik akımlar halinde yeniden üretme yollarını bulabiliyorlardı.

Klasik Osmanlı düzeninde, sistemin kendisini yeniden üretmesine olanak veren eğitim kurumlarının varlığının gösterilmesi yoluyla, bu sistemin performansını salt araçsal açıdan değerlendirmesi bu dönemi anlamak için tek başına yeterli olmaz. Bu yazının bu bölümünü tamamlayabilmek için sistem içinde araçsal olmayan eğitim ve bilgi üretim talebinin var olup olmadığı ve bu talebin karşılanıp karşılanmadığı konusunda da bir yorum yapmak gerekir. Bilim tarihine ilişkin çalışmalar (Adıvar, 1970) Osmanlı İmparatorluğunun bu sistemi içinde bilim alanına büyük katkıların yapılmadığını, yapılan katkıların oldukça mütevazi olduğunu göstermektedir. Bu yargı bizi bir dünya imparatorluğunun bir dünya kenti niteliğine sahip başkenti olan İstanbul'un bilim ve sanat faaliyetleri bakımından kuru bir yer olarak tahayyül edilmesine yol açmamalıdır. Böyle bir kanının doğmasının bilim tarihinin Sarton'gil bir paradigmaya uygun olarak özgün katkılar üzerinden yazılmasının etkisi vardır. İstanbul'da özgün bilimsel katkılar ortaya çıkmamış olsa da bu kentte bilime araçsal bir mantıkla yaklaşmayan bilim adamı niteliğinde ki kişilerin gelişmesine olanak veren konakların ve çevrelerin varolmadığı söylenemez. Bu savı desteklemek için birkaç örnek vermekle yetineceğim Osmanlı İmparatorluğunun yayılmasının durgunlaştığı 17 yüzyılda bile İstanbul, Evliya Çelebi gibi bir bölgesel coğrafyacı, Katip Çelebi gibi bir sistematik coğrafyacı, Dimitri Kantemir gibi Büyük Petro'nun reformlarına yol gösteren, Pariste St Genevieve kütüphanesinin ön yüzüne Newton, Leibnitz'le birlikte adını yazdıran bir bilim ve sanat adamı yetiştirebilmiştir (Tekeli, İlkin, 1999). Eğer İstanbul'da böyle bir kapasitenin varlığını kabul etmezsek Osmanlı modernitesinin eğitim kurumlarının ortaya çıkışını ve gelişmesini açıklamakta zorlanabiliriz.

Avrupa'da Gelişen Modernite Projesinin Osmanlı Toplumunda Ne Tür Değişiklikler Yarattığı ve Eğitim Sisteminin Yeniden Kurulması Konusunda Yaşanan Gelişmeler

Dünyada modernleşme ve sanayileşme süreci içinde, ulus devletler oluşmaya başlayıp, uluslararası ilişkiler yeniden düzenlenirken, ekonomik yaşam yeni bir kurumsallaşma içinde yeniden yapılanırken, Osmanlı İmparatorluğunun geleneksel eğitim sistemi toplumun kendisini yeniden üretebilmesinde yetersiz kalmış ve sistem yeni eğitim kurumları oluşturmaya zorlanmıştır.

İmparatorluk modernite projesinin etkisi altında dönüşümünü temelde iki farklı kanaldan gelen yeniliklerle gerçekleştirme yoluna girmiştir. Birincisi dünyada gelişen yeni ekonomik ilişkilerin zorladığı değişmelerdir. İkincisi ise yeni oluşan bürokratik mekanizma ve Sultan eliyle gerçekleştirilen kurumsal reformlardır. Bu değişmenin 18. yüzyılın sonlarında başladığı 19. yüzyılın ilk yarısında çok yavaş olarak geliştiği ikinci yarışından sonra yönünün açıklık kazandığı ve son çeyreğinde ise belli bir hız kazandığı söylenebilir. Bu yavaş değişmeyi ben genellikle utangaç modernleşme diye adlandırıyorum.

Osmanlı İmparatorluğunun dünya ekonomisine açılmasının yarattığı yeni gereksinmeler Rum ve Ermeni milletleri aracılığıyla gerçekleştiği için bu milletler içinde hem daha büyük sayılardaki kişinin eğitilmesi için bir talep yaratılmış hem de bir ticaret sermayesi oluşmuştur. Bu yükselen ticaret sermayesinin baskısıyla kilise yönetimlerinde ticaret sermayesinin sözünü artıran reformlar yapılmıştır. Bunun sonucu eğitimin niteliği değişmeye başlamış din eğitimi merkezi konumunu kaybederek, hem ticaret dünyasının ihtiyaçlarına dönük hünerler verilmeye başlanmış hem de milliyetçi ideolojileri benimsetmeye çalışan bir nitelik kazanmıştır. Bu Müslüman olmayan milletlerin eğitim sistemleri en alt kademeden başlayarak, gereksinme oluştukça daha üst kademelerin kurulması yoluyla zaman içinde oluşmuştur.

Utanganç modernleşme sürecinin ikinci kanalını oluşturan İmparatorluk yönetiminden gelen reformların ilk olarak askeri başarısızlıkların zorlamasıyla başladığı görülmektedir. Osmanlı İmparatorluğunun klasik düzeni için-

de, yetiştirilen sivil ve askeri kadrolarının Avrupa'daki modernleşme süreci sonucu yetersiz kalmasının açık hale gelmesi karşısında, Osmanlılar modern eğitim kuruluşları kurmak zorunluluğunu duymuşlardır. Bu süreç savaşta uğranılan yenilgiler karşısında 1773'de Mühendishane-i Bahri Hümayun'un kurulmasıyla başlamış, 1795'de Mühendishane-i Berri Hümayun, 1826'da Tıbhane-i Amire ve Cerrahhane-i Mamure'nin, 1834'de Mekteb-i Ulumu Harbiye vd.nin kurulmasıyla devam etmiştir. Bu yüksek okulların oluşturulmasının gerisindeki mantık tamamen araçsaldır. Bu bakımdan en önemli kırılma noktası II. Mahmut'un 1826 yılında Yeniçeriliği ilgası olmuştur. Bu Osmanlı klasik düzeninin en merkezi kurumunun kaldırılmasının, yarattığı boşluğun doldurulması için içine girilen arayışlar, yeni kurumların gelişmesine olanak vermiş ve Osmanlı İmparatorluğunun merkezi modernleşme dinamiğini yaratmıştır denilebilir. Bu süreçte diğer önemli dönüm noktaları olarak 1839 tarihli Gülhane Fermanı, 1856 tarihli Islahat Fermanını ve 1876 tarihinde kabul edilen ilk Osmanlı Anayasasını sayabiliriz. Bu gelişmelere paralel olarak yeni bir devlet örgütü ve bürokrasi oluşmuştur. 19'zuncu yüzyılın başlarında Osmanlı sivil bürokrasisinin 1,500 olan sayısı, 19. yüzyılın sonuna doğru II. Abdülhamid döneminde 100,000 mertebesine ulaştığı tahmin edilmektedir (Findley, 1980).

İmparatorluk yönetimi bu talebi karşılayabilmek için de öncelikle yükseköğretim kurumlarını kurmaya girişmiştir. Gereksinmeye ve Osmanlı bürokratik sisteminin değişik alanlara yayılmasına göre yüksek okulların alanlarında bir çeşitlenme ortaya çıkmıştır. Değişik dallardaki okulların gelişme tarihleri incelendiğinde de belli bir evrimleşme sırası olduğu gözlenmektedir.Bu yüksek okulların gelişme tarihi incelendiğinde önce sadece askeri okullar olarak kurulduğu, daha sonra bu okulların devlet memuru yetiştirmek için mülki türlerinin kurulduğu, zaman içinde de bu meslek alanında profesyonelleşmenin gelişmesine paralel olarak da piyasada serbest çalışmak için de öğrencileri yetiştirmeye yöneldikleri gözlenmektedir. Bu gelişme çizgileri mühendislik ve tıp eğitiminde açıkça gözlenmektedir.

Osmanlı İmparatorluğunda ilk yüksek okullar kurulduğunda, modern ilk ve orta öğretim kurumları olmadığı için, bu okullara alınan öğrencilere hazırlık eğitimi de yüksek okullar içinde verildiği için, eğitim süreleri oniki on üç yılı bulmuştur. Zaman içinde yüksek okullarla başlayan gelişme daha alt kademe eğitimlere talep yaratmış ilk ve orta eğitimde de modern okullar kurulmaya başlamıştır. Bu durumda da Osmanlı İmparatorluğunun utangaç modernitesi içinde Osmanlı eğitim sisteminin gelişmesi tepeden başlayarak aşağıya doğru inen bir şekilde gerçekleşmiştir. Modernleşmenin ilk yıllarında hem yüksek okullar hem de bunlara öğrenci hazırlayan ilk ve orta eğitim okullarının tümü sadece İstanbul içinde yer almıştır.

Osmanlı İmparatorluğu yönetiminin modern okullarını tek tek kurmaya çalışmasının sorunlu olduğunu kavraması ve soruna bir sistem bütünlüğü içinde yaklaşılmasının gerekliliğinin farkına varması, 1845'de Sultan Abdülmecid Meclis-i Vâlâ'yı ziyaret ederek eğitimde yeni düzenlemeleri planlamak için bir Meclis-i Muvakkat kurulmasını istemesiyle gerçekleşmiştir. İlk yüksek okulun kurulmasıyla böyle bir kavrayışa ulaşılması arasında geçen süre 72 yıldır. Tabii bu çok uzun bir süredir.

Sultan Abdülmecid'in eğitim alanında böyle bir atılıma girmek istemesini, sadece modernite projesinin Osmanlı İmparatorluğunda yarattığı taleplerinin etkisiyle olduğu biçiminde bir açıklama yaparken, Osmanlılardaki gelişmeleri Avrupa ülkelerindeki gelişmelerin doğrudan taklidi olarak değerlendirmek doğru olmaz. Osmanlı İmparatorluğunda, İstanbul'da eğitim kurumlarında yaşanan gelişmeler bakımından asıl ilham kaynağı Mehmet Ali döneminde Mısır'da yaşanan gelişmeler olmuştur. Saint Simon'un ölümü sonrasında Fransa dışında etkili olmak, kendi projelerini uygulamak isteyen Saint Simon'cular, Mehmet Ali dönemi Mısır'ında iyi kabul görmüşler ve Mısır'da parlak uygulamalara girmişlerdir. Osmanlı sultanları da bu örneği izlemişlerdir. Bu nedenle Avrupa modernleşmesi Osmanlı İmparatorluğunu Mısır üzerinden dolayımlanarak etkilemiştir denilebilir.

Eğitim alanında ilk sistemli adımın 13 Mart 1845'de Meclis-i Maarif-i Muvakkat'ın kurulmasıyla atıldığı söylenebilir. O yıllarda İmparatorluğun eğitim bürokrasisinin en bilgili/etkili ismi olan Kemal Efendinin Fransa,İngiltere ve Almanya'ya o ülkelerin yükseköğretimi incelemek için gönderildiği anlaşılmaktadır (Ubicini, 1977). Bu kurulun hazırladığı layiha 21 Temmuz 1846'da Abdülmecidin onayına sunuldu. Bu layiha da dört öneri getiriliyordu. Bunlar; öğretimde ilk basamağı oluşturan sıbyan okullarının ve ikinci kademeyi oluşturan rüşdiye mekteplerinin ıslahıyla, üçüncü kademe için de yükseköğretimi içine alacak bir darülfünun kurulması öneriliyordu. Dördüncü olarak da bütün bu işleri gerçekleştirmek için sürekli bir Meclis-i Maarif kurulması ön görüyorlardı (Unat, 1964). Hem önerilen sistem çok tutarlı değildi, hem de uygulanması için gerekli siyasal irade tam oluşturulamamıştı. Bu layihanın önerilerinden ilk olarak uygulanan 8 Kasım 1846'da, daha sonra Maarif Nezaretinin doğmasına öncülük edecek olan, Mekatib-i Umumiye Nezareti'nin kurulması oldu. Böylece eğitim sistemi ilk kez merkezi bürokratik bir örgüte kavuştu (Unat, 1964, s.19).

Osmanlı İmparatorluğunun modern denilebilecek ilk tutarlı eğitim vizyonunun 1 Eylül 1869 tarihli Maarifi Umumiye Nizamnamesiyle ortaya konulduğu söylenebilir. Safvet Paşanın ilk Maarif Nazırlığı sırasında Şurayı Devlet'in Maarif Dairesince hazırlanmıştır. Fransız hükümetinin tavsiyesiyle 1867'de Fransa Eğitim Bakanı Victor Duruy'a Osmanlı eğitim sisteminin geliştirilmesi konusunda hazırlatılan rapordan önemli ölçüde esinlenildiği anlaşılmaktadır (Berkes, 1973, s.209). Bu nizamnamede iç tutarlığı olan bir maarif sistemi öneriliyordu. Bu nizamname Müslüman ve Müslüman olmayan milletlerin okullarıyla ile yabancı okulları hukuksal bir çerçeve içinde entegre etmeye çalışan bir Osmanlıcı proje olarak da düşünülebilir. Dönemine göre mükemmel olan bu nizamname uzun yıllar Osmanlı Maarifini şekillendirmiştir. Bu nizamnamede 3 kademeli bir sistem kurulmaya çalışılıyordu. Birinci kademeyi sıbyan ve rüşdiye mektepleri, ikinci kademeyi idadi ve sultaniler üçüncü kademeyi ise yüksek mektepler ile darülfünun oluşturuyordu.

1869 nizamnamesinin tüm İmparatorluğunu kapsayacak bir biçimde uygulanması II. Abdülhamid döneminde olmuştur. Bu dönemin sonuna doğru yalnız ilk ve orta öğretim kurumları değil aynı zamanda da az sayıda da olsa yüksek okullar İstanbul'un dışana çıkmaya başlamıştır. 1900 yılında İmparatorluktaki 29,130 sıbyan okulu ya da iptidailerde 899,932 kız-erkek öğrenci okuyordu. 1905-1906 ders yılında İmparatorlukta usul-u cedid'e göre eğitim yapan 9,347 resmi ve özel iptidai okulu bulunuyordu. 1906-1907 öğrenim yılında İmparatorlukta 25'i askeri olan 619 rüştiyede 40,000 öğrenci okuyordu. 1906'da İmparatorlukta 109 idadide 20.000 civarında öğrenci vardı. Aynı yıllarda Osmanlı bürokrasisinin büyüklüğünün 100,000 ler düzeyine vardığı düşünülürse ulaşılan bu eğitim kapasitesiyle bir tutarlılığı olduğu söylenebilir.

Osmanlı yönetiminin modern eğitimi örgütlemesi konusundaki çabasında izlediği strateji Avrupa örneklerinden ve Türkiye'deki müslüman olmayan milletlerin izlediği modernleşme stratejisinden önemli bir farklılık içermektedir. Gerek Avrupa'da, gerek Türkiye'deki müslüman olmayan milletler kiliseyle bütünleşmiş olan eğitim sistemlerini dönüştürerek modern eğitimi gerçekleştirmeye çalışmışlardır. Oysa Osmanlı İmparatorluğunda sıbyan okulları ve medreselere dokunmadan onları dönüştürmeye çalışmadan modern okulların ayrı bir sistem olarak kurulması yolu izlenmiştir.

Osmanlı İmparatorluğunun yükseköğretim sistemini kurarken medreselerde bir refom yapmayışına ilişkin iki açıklama bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Aydın Sayılı'nın medreselerle Avrupanın kiliseye bağlı üniversitelerindeki eğitimin farklılığının böyle bir dönüşüme olanak vermediği biçimindeki epistemolojik ağırlıklı açıklamasıdır. Osmanlı sisteminde medresenin böyle bir dönüşüm gösterememesini Aydın Sayılı kiliseye bağlı Avrupa üniversitelerinde Aquino'lu Saint Thomas'dan kaynaklanan imanı akılla temellendirme eğiliminin rasyonel metafiziğin gelişmesine yol açtığı, bunun da çağdaş üniversiteye geçmeyi kolaylaştırdığı, buna karşılık Osmanlı üniversitesinde akılcı geleneğin güçlenemeyişi ve nakli bir ilim anlayışının hakim olmasıyla açıklamaktadır (Sayılı, 1985, s.364) . Tabii ki bu çok değerli bir açıklamadır. İkinci açıklama ise açık bir siyasal hesaba dayanmaktadır. Sanayileşme olmadan, yaşanan utangaç modernleşme süreci içinde etkili olan ilmiye ve çevresindeki dinsel grupları, karşıya almadan eğitimin modernleştirilmesini sağlamak için bulunan yol medreselerde yetişmiş ilmiyenin tepkilerini çekmemek için medreselere ve ilmiyeye dokunmamak olmuştur. Beklenen zaman içinde önemlerini kaybetmeleridir.

1845'de Sultan Abdülmecid Meclis-i Vâlâ'yı ziyaret ederek eğitimde yeni düzenlemeleri talep ederken bu dengenin gözetilmesi gerektiğini açıkça ifade etmiştir. Bu ziyareti sırasında okunan hatt-ı şerifinde din ve aklın nasıl uzlaştırılabileceği üzerinde iki ilke önermiştir.İlk ilke "levazım-ı insaniye" üzerinde durmaktadır. Bu ilkeye göre, insan önce gerekli dini akideleri öğrenmeli, daha sonra da kimseye muhtaç olmayacak düzeyde "tahsil-i kabiliyet" etmelidir. İkinci ilke ise "icab-ı akl ve hikmet" esasıdır. Her kişinin ilim ve fen tahsil etmesi, adap ve fazilet kazanması, elinden geldiği kadar bilgi sahibi olması icab-ı akıl ve hikmettir (Tekeli, İlkin, 1999, s.64).

Osmanlı eğitiminde yaşanan bu yavaş modernleşmenin bazı özellikleri dikkati çekmektedir. Bu eğitim sisteminin kurulması için yurt dışına gönderilen ya da yurt dışından getirilenlerin sayısı çok düşük kalmıştır. Eğitim sistemi kendisinin gerektirdiği insan gücünü kendi eğiterek içten sağlamıştır. Bu da büyümesini sınırlayıcı bir iç belirleyicisi olmuştur. Bu modern eğitim sistemi Enderunda olduğu gibi Sultana doğrudan sadakat üreten bir sistem değildir. Buna rağmen özellikle II. Abdülhamid yüksek okullardan yetişenlerin Sultana sadakatını sağlayacak yeni mekanizmalar geliştirdiği görülmektedir (Somel, 2001), (Fortuna, 2005). Sultanın yeni sadakat mekanizmları geliştirmiş olması, denetim mekanizmaları kurması modernleşen eğitimin kendi içinde otokratik bir siyasal düzene karşı muhalefeti üretmesini engelleyememiştir.

Araçsal Amaçlı ve Sadakat Yönelimli Yükseköğretim Kurumları Karşısında Darülfünun Fikrinin Gelişmesi

Osmanlı toplumunda darülfünun kavramının ilk kez resmi bir belgede yer almasının 1845 tarihinde, yani Tanzimat döneminde olduğunu gördük. Bu kurumun oluşması için ilk adımların gerçekleştirilmesinin gerisinde Tanzimat'ın en güçlü figürü Mustafa Reşit Paşa bulunmaktadır. Mehmet Kaplan Mustafa Reşit Paşayı Osmanlı toplumunda yeni bir aydın türünün doğuşunun ilk örneği olarak görmektedir (Kaplan, 1987). Ona göre Tanzimat öncesi Osmanlı toplumunda maddi iktidarın gücünü manevi alandaki saygınlıklarından aldığı güce dayanarak bir ölçüde sınırlayabilen iki aydın tipi bulunuyordu. Bunlardan biri medreseden yetişen ulema, ikincisi tekkeden gelen veliydi. Tanzimat sonrasında ortaya çıkan aydın tipi de iktidarın gücünü aydınlatma ve eleştirme yoluyla sağlamaya çalışıyordu. Bu yeni aydınlar Osmanlı İmparatorluğunun sorunlarının çözümünü geçmişin düzeninde değil, yeniliklerin yaratacağı gelecekte görüyorlardı.

Darülfünun kavramının Osmanlı yönetimi içinde kullanılmaya başlanmasında ve bunun gerçekleştirilmesi için ilk adımların atılmasında Mustafa Reşit Paşa'nın katkılarının çok önemli bir payı olmasına karşın, bu kavramın toplum içinde bir anlam kazanabilmiş olmasını sadece ona bağlayamayız. Toplum içinde de böyle bir kavrama sahip çıkacak bazı oluşumların bulunup bulunmadığını sorgulamak gerekir. Bir dünya kenti olan İstanbul 19 yüzyılın ilk dönemlerinde de 17 yüzyılda olduğu gibi bilim ve sanata meraklı insanları yetiştirebilen bir çevreye sahipti. Bu bakımdan Beşiktaş Cemiyeti İlmiyesi esin verici bir oluşumdur. Zaman içinde kendiliğinden oluşmuş bir bilim çevresidir (İhsanoğlu, 1987). Beşiktaş ve Ortaköyde birbirine yakın yalıları olan belli sayıda Osmanlı eliti, yaklaşık olarak 1820'li yıllardan sonra, bir araya gelerek, yalılarında düzenli olarak talebelerine medresede ele alınan konulardan farklı konularda ya da daha ileri düzeylerde dersler vermeye başladılar. Aslında bunu kökü olmayan bir yenilik olarak düşünmemek gerekir. Zaten Osmanlı konaklarında Osmanlı saray geleneğinin bir uzantısı olarak eğitim işlevleri bulunuyordu.

Beşiktaş çevresi denildiğinde kaynaklar genellikle dört kişiden söz etmektedir. Bu grubun başını Şıkk-ı salis defterdarı İsmail Ferruh Efendi çekmektedir. İkincisi Mekke-i Mükerreme payelilerden Vakanüvis-i sabık Şanizade Mehmet Ataullah Efendi, üçüncüsü Anadolu payelilerden Melekpaşazade Abdülkadir Bey, dördüncüsü de Kethüdazade Arif Efendidir. Bu dört kişinin formasyonlarının niteliği ve bu formasyonu edinme yolları bize yeni yorum olanakları vermektedir. Bu ulema grubu İslam kültürünü çok yakından tanımaları yanı sıra medreselerde öğretimi bulunmayan ya da yetersiz olan; felsefe, matematik fizik vb alanlarda kendilerini yetiştirme olanağı bulmuş ve örgütledikleri formel olmayan eğitim mekanizmasıyla bu bilgilerini daha sonraki nesillerde yeniden üretme yollarını bulmuşlardır. Nitekim 1846'da darülfunun kurulmasını öneren layıhayı hazırlayan Meclis-i Maarif-i Muvakkatın başında Beşiktaş bilim çevresinden Reis-ül Ulema, Meclis-i Vâlâ azasından Melekpaşazade Abdülkadir Efendi bulunuyordu (İhsanoğlu, 1987, s.198). 19. yüzyılın ikinci yarısında böyle bir grubun oluşmuş bulunması darülfunun fikrinin gelişmesi ve Osmanlı yönetimin gündemine girmesi konusunda iki bakımdan önemlidir. Öncelikle bu çevre bilgiyi araçsal bir amaçla öğrenmemekte salt öğrenme amacıyla öğrenmektedirler. Merak ve dünyayı öğrenme saiki ön plandadır. Yüksek mektep kurmaktan darülfunun kurmaya geçebilmek için böyle bir ilginin doğmuş olmasının önemi açıktır. Öte yandan böyle bir çevrenin bulunması, karar vericilerin İstanbul'da bir darülfünun kurulabileceği konusundaki güvenlerini artırmaktadır.

Osmanlı eğitim sisteminin modernleşme sürecini doğru olarak değerlendirebilmek için neden "darülfünun" sözcüğünün kullanıldığı üzerinde durmak yararlı olacaktır. Tanzimat modernleşmecilerinin kurmaya çalıştıkları kurum için darülfünun sözcüğü dışında seçebilecekleri iki alternatif bulunuyordu. Bunlardan birincisi üniversite sözcüğüdür. Nitekim evrensellik iddiası taşıyan bu kurum için çok daha sonraki yıllarda Cumhuriyet dünyada pek çok ülkenin kullandığı gibi üniversite sözcüğünü seçecektir. Tanzimatın bu sözcüğü seçmemiş olmasının gerisinde herhalde Avrupadaki üniversitelerin geçmişinde kilise bağlantısının bulunması ve bu isim dolayısıyla bu kuruma tepkilerin kanalize edilmesinin kolay olabileceği kaygısı bulunuyordu. İkinci seçenek ise "darululum" (ilimler evi) sözcüğünü kullanmaktı. Nitekim Mısırda bu sözcük kullanılmıştır. Tanzimatçılar ulemayı rahatsız edebilecek bu sözcük yerine darülfünun (fenler evi) sözcüğünü yeğlemişlerdir. Çünkü ilim sözcüğü ilahi olanla ve ilahi düzenle ilgili bilgileri çağrıştırmaktadır. Oysa fen sözcüğü insanın kendisinin ürettiği yaşamı kolaylaştıran bilgilere atıf yapmaktadır. Darülfünun sözcüğüyle ulemanın kendisinin alanı saydığı bir bilgi alanının dışında kalan bir alan tanımlanarak onlardan gelebilecek tepkiler önlenmek istemiştir (Ergin, 1940, s. 454-457). Bu sözcüğün kabul edilmesinde bir yandan toplumda ikincil bir konuma razı olmak varken, öte yandan başlangıçta böyle bir niyet bulunmasa bile darülfününa dünyevi (secular) bir alan çizilmiş olmaktadır.

Mustafa Reşit Paşa sadrazam olduğu dönemlerde darülfünunu kurmak için ciddi adımlar atmıştır. İlk sadrazamlığı sırasında Fossati kardeşlere Darülfunun binasının yapımını başlattı (Batur, 1994, s.562). Tabii bir darülfünun kurulmasının en kolay gerçekleştirilecek işi binasının yapılmasıydı. Esas zorluk ders vereceklerin sağlanması ve yetiştirilmesi, ders malzemesin hazırlanması, laboratuarların, kütüphanelerin kurulmasındaydı. Bu sorunu çözmek için Mustafa Reşit Paşa'nın ikinci sadrazamlığı döneminde 15 Nisan 1851'de Encümen-i Dâniş kuruldu. Bu bir bilim akademisi olacaktı. Bu kuruluşla birlikte bilim dilinin Türkçeleştirilmesinden yana bir adım atılmış olduğu kadar, öğretim üyesi sağlanması sorununun aşılması bekleniyordu. Böyle bir darülfünun kurulması için gerekli gelişmelerin sağlanamaması halinde başvurulabilecek bir yol Avrupa'ya öğrenci göndermek ya da Avrupa'dan uzmanlar çağırmaktır. Genellikle bu yola başvurulmadığı anlaşılmaktadır. 1857 yılında biri riyaziyat diğeri tabiat bilimlerinde yetiştirilmek ve dönüşlerinde Darülfünun hocası olmak üzere sadece iki kişi gönderilmiştir. Bunlardan biri Selim Sabit Efendi, diğeri Hoca Tahsin Efendidir (Nafi, 2001, s.58). Yüzlerce odalı bir Darülfünun binası yaptıran bir tahayyül için bu sayının çok az olması dikkat çekicidir. Darülfunun gerçekleştirilmesi için atılan bu adımlar bir sonuç vermedi. 1854'te tamamlanan Darülfünun binası başka amaçlarla kullanılmaya başladı.

Bu ortamda darülfünun fikrinin yeniden canlanmasında etkili olan bir girişim 24 Mayıs 1861'de Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniyenin kuruluşu oldu. Bu devlet yönetiminin yönlendirdiği bir girişim değildir. Bu Cemiyet bilginin yayılmasına çalışmak için kurulmuştu, kitap telif ve tercüme edecek halka açık dersler düzenleyecekti. Cemiyet Başkanlığını Petesburg Sefiri Halil Beyefendi yapıyordu. Ama esas itici güç ikinci başkan ticaret mahkemesi reisi Münif Efendiydi (Berkes, 1973, s.208). Üyelerinin en az bir Avrupa dilini bilmesi isteniyordu. Cemiyetin daimi üyeleri arasında ulemadan gelenler yoktu. Daimi olmayan az sayıdaki destekçi üyeler arasında Encümen-i Daniş'ten Hayrullah ve Kemal Efendi bulunuyordu. Bu Cemiyet 1862'de ilk bilim ve teknoloji dergisi Mecmua-i Fünun'u yayınlamaya başladı (İhsanoğlu, 1987, s. 298-220).

Darülfünun açılamayınca 1863'ten itibaren darülfünun konferansları verilerek toplum darülfünun fikrine alıştırılmaya çalışıldı. Bu konferansları genellikle Encümen-i Daniş üyeleri veriyordu. Bu sınırlı faaliyetler de tepkiler dolayısıyla kesintiye uğramıştır (Aktar, 1990, s. 17). 1869'da Maarif-i Umumi nizamnamesinde daha yeterli bir darülfünun tasarımı bulunuyordu. Bu kuruluş Darülfünun-ı Osmani adını taşıyacaktı. Üç şubesi (fakülte) bulunacaktı. Bunlar 1) Hikmet ve Edebiyat, 2) İlm-i Hukuk, 3) Ulum-ı Tabiiye ve Riyaziye'den oluşuyordu. Bu kurumun başında bir nazır (rektör) bulunacaktı. Nizamname az çok bir ilmi ve idari özerkliği olan bir darülfünun tanımlamıştı (Unat, 1964, s. 50) . Bu nizamname 1846'dakine göre çok daha gelişmiş bir darülfünun tahayyülüne işaret etmektedir. Geçen 20 yılda darülfünun tahayyülünde belli bir gelişme olmuştur.

Divanyolu'nda Sultan Mahmut Türbesi'yle Çemberlitaş Camii arasında yeni bir darülfunun binası yapılarak 1870 yılında tamamlandı. 450 öğrenciyle eğitime başlayan Darülfunun'un açılışında Safvet Paşa başarısızlıkların baş nedeninin "uygar uluslardan ayrı kalmak" olduğunu, "Akla dayanan bilimlerin ilerlemesinin fikir alışverişi ile, bilimlerde çalışanlar arasında tartışmalarla " gerçekleştiğini, Avrupa'nın uygar uluslarının bugünkü uygar seviyelerine bu yolla ulaştığını söylüyordu (Berkes, 1973, s.209) . Bir Tanzimat projesi olan darülfünunun açılış törenin de ne söylenirse söylensin pratikte önemli bir gelişme sağlanamadı. 1871 yılı ortalarında Darülfünun tamamiyle kapatılır (Ergin, 1940, s.465).

Safvet Paşa'nın yeniden Maarif Nazırı olmasından sonra bir kez daha Darülfününu yeniden açma girişiminde bulunmuştur. Bu kez Safvet Paşanın daha sessiz bir strateji izlediği görülmektedir. Darülfününu Sava Paşanın yönetiminde başarılı olarak gelişen Galatasaray Sultanisinin uzantısı olarak kurmaya çalıştı. Bu yeni kurum "Darülfünun-ı Sultani" adını alacaktı. Böylece bütçeye ayrı bir ödenek koymadan uygulamaya geçildi. 1874-1875 öğretim yılında " Mekatib-i Aliye-yi Sultaniye" adı altında ilk sınıflara öğrenci alındı. Eğitim Sava Paşa'nın gayretiyle ancak 1881 yılına kadar sürdürülebilmiştir.

Darülfünun fikrinin sürekliliği olan bir uygulamaya kavuşabilmesi için ilk fikrin ortaya çıkışından sonra 55 yıl geçmesi gerekmiştir. Böyle büyük bir gecikmenin olmasında toplumsal çevrede yaratılan tepkilerin etkisi olsa da asıl önemli neden ilk ve orta öğretim alt yapısının bulunmayışıdır. Bu geçen 55 yılda söz konusu alt yapı önemli ölçüde gelişmiş ve ülke mekanında yaygınlaşmıştır. Ancak bundan sonra bu fikrin uygulanması süreklilik kazanabilmiştir. Bu aşamada darülfününun yeniden açılması fikrin öncülüğünü Sadrazam Küçük Sait Paşa yapmıştır.

Padişah Darülfünun kurulmasını ancak cülusunun 25'nci yıl dönümünde yapılacak faaliyetler arasında meclisi vükelanın önerisi üzerine irade etmiştir. Bu kararda sadece böyle bir kutlama kaygısının değil aynı zamanda da Avrupa'ya giden öğrencilerin zararlı fikirler edindiği, burada açılan bir darülfününda okutulmaları halinde sultana daha sadık kalacakları konusundaki bir düşüncenin de etkili olduğu sıkça kullanılmış bir açıklama olmuştur. Bu kez kurulan ve sürecek olan kurumun adı "Darülfünun-ı Şahane" olmuştur.

1 Eylül 1900 tarihinde bir törenle eğitime başladığında Hukuk ve Tıp şubelerinin (fakültelerinin) daha önce açılmış olduğu varsayılarak, 1) Ulum-ı Aliye-i Diniye, 2) Edebiyat ve 3) Ulum-ı Riyaziye ve Tabiiye şubelerinin açılmasıyla. Bu şubelere sırasıyla 30, 25 ve 30 öğrenci alınmıştır.Bu okul açıldığında Türkçe ders verebilecek yeterli sayıda hoca bulunuyordu. Bunlar arasında Riyaziyeci Osep Yusufyan Efendi, Riyaziyeci Salih Zeki Bey, Kimyager Vasil Naum, Nebatatçı Dr. Esat Şerafettin, Fizikçi Sait Gelenbevi de bulunuyordu. Yabancı öğretim üyesi olarak Edebiyat Şubesinde Perar, arkeoloji konusunda Mortmann vardı (Ergin, 1941, s.1007). Darülfünunda okumuş olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu'na göre yüksek okullarda okuyanlara devlette görev alacakları için sıkı bir disiplin uygulanırken, buraya bilim merakıyla gelen ve devlette görev almayacaklara ise aynı sıkılıkta bir denetim gerekli görülmüyordu.

Darülfünun'dan Von Humbolt Tarzı Üniversiteye Geçiş Köktenci Modernite Projesi İçinde Gerçekleşiyor

19 yüzyılın ikinci yarısında ve yirminci yüzyılın başında Almanya'da hakim olan üniversite anlayışı von Humboldt üniversitesi modelidir. Bu dönemlerde Türkiye'de kurulacak bir yükseköğretim kurumuna da üniversite diyebilmemiz için von Humboldt üniversitesinin özelliklerine sahip olması gerekir. Bu üniversitenin temel özellikleri şöyle özetlenebilir. Bunların en temel olanı üniversitelerin yalnız öğretimle yetinemeyeceği, aynı zamanda araştırma ve bilgi üretme işlevini yüklenmesi gereğidir. Bu kurumda bilim, bilim için yapılmaktadır. Bilgi üretimi birey düzeyinden çıkmış enstitüler (darrül-mesailer) içinde sosyalleştirilmiştir. Böyle bir kurum skolastizmin tamamen karşıtıdır. Bu tür bir pratiğe onun içinde yer yoktur. Bu tür özelliklere sahip olabilmesi için de özerk olması gerekiyordu. Ayrıca Almanya'nın geç sanayileşen bir ülke olması dolayısıyla von Humbolt üniversitesi içinde ulusalcılık güçlü bir yer tutmaktadır.

Utangaç Osmanlı Modernleşmesi içinde uzun ve sancılı bir süreç içinde doğan darülfünunun başlangıçta bilimsel bakımdan yüksek okullardan çok önemli bir farkı yoktu. Bilgi aktarımı ötesinde, yeni bilgi üretimi başka bir deyişle araştırma iddiası taşımıyordu. Darülfünun'un araştırma iddiası taşıyan bir hale gelebilmesi için modernleşme projesinin radikal bir modernite projesine dönüşmesi gerekmiştir denilebilir. Utangaç modernite projesi içinde gelişen modern eğitim kurumları, radikal bir modernite projesi talep eden bir muhalefeti üretebilmiştir. Bunun ilk sonucu 1908'de II. Meşruiyetin ilanını sağlayan İttihat ve Terakki hareketinin zaman içinde iktidara el koyması olmuştur.

II. Meşruiyetin ilanı sonrasında Darülfünun eğitimine başvuran öğrenci sayısında büyük artışlar oldu. Bu talebi karşılamak ve eğitimi yetersiz olanların eksikliklerini kapamak için " ihzari sınıflar" açıldı. Yeniden "Darülfünun-ı Osmani" adı kullanılmaya başladı. 1911 ve 1912'de yapılan bir nizamname değişikliği sonrasında Darülfünunun beş şubesinde birer "Muallimler Meclisi" kurularak kendi aralarından şube reislerini seçmeye başladılar. Bu değişikliklere göre İstanbul Darülfünun'u; 1) Ulum-ı Şeriye, 2) Ulum-ı Hukukiye, 3) Ulum-ı Tıbbiye, 4) Fünun, 5) Ulum-ı Edebiye adında beş şubeye ayrılıyordu. Eczacı ve Dişçi Mekteb-i Alileri Ulum-ı Tıbbiye şubesine, vilayetlerdeki Tıbbiye ve Hukuk Mektepleri de İstanbul Darülfünunu'na bağlanıyordu (Unat, 1964, s.55).

1912 yılında yaşanan Balkan Savaşı felaketi sonrasında İmparatorlukta özellikle de İttihat ve Terakki içinde Osmanlıcılık ve İslamcılık karşında Türkçülük ideolojisinin güç kazanmaya başlamasının darülfünundaki yansımaları güçlü oluyordu. Bu akımın Ziya Gökalp, Ahmet Ağaoğlu gibi önderlerinin Darülfunun da müderris olması, darülfünunu siyasal olaylarla etkileşme içine sokuyordu. Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun sözleriyle "Balkan hezimeti, tahsil için Avrupa'ya gönderilen gençlerin avdeti, yine asrileşmek ihtiyacı ve her sebebin fevkinde kuvvetli olarak milliyet intihabı, Darülfünunun vücudunu mükerreren sarstı: bu köhne sermayeyi yenileştirmek, hastayı diriltmek istedi" (Ergin, 1941, s.1017). Bu istekler altında Edebiyat Fakültesi hocaları, Darülfünun'u modernleştirmek, geliştirmek için yeni programlar hazırlamaya başladılar. Bu yıllara gelindiğinde artık öğrenci sayısı da belli bir büyüklüğe ulaşmıştı. 1914 yılında Darülfünunun çeşitli bölümlerinde 3,019 öğrenci ve 93 öğretim üyesi bulunuyordu (Ergun, 1969, s.283).

Osmanlı İmparatorluğu Darülfünun'a bir von Humbolt Üniversitesi niteliği kazandıracak ilk adım bir başka kanaldan geldi. I. Dünya Savaşının başlangıcında Maarif Nazırı olan ve dört yıla yakın nazırlık yapan Ahmet Şükrü Bey'le I. Dünya Savaşı başladıktan sonra İstanbul'da kurulan Alman "Eğitim ve Kültür Enstitüsü"nün başkanı Franz Schmidt' in işbirliğiyle atıldı. Maarif nazırı Darülfünun camiasına emrivaki oluşturacak bir reform uygulamasına girişmişti (Windmann, 1981, s.25). Darülfünun öğretim üyelerinin görüşleri alınmadan Savaş içinde 1915 yılında 20 Alman ve 1 Macar profesör getirilmiştir. Bu yıllarda Darülfünunda değişik bölümlerde 93 öğretim üye-

si bulunduğu düşünülürse 21 iyi yetişmiş yeni üyenin getirilmesinin oransal olarak ne kadar önemli bir katkı olduğu görülür. Bu reformun niteliğini sadece gelenlerin iyi yetişmiş kişiler olmasıyla ortaya koyamayız. Bu reformla beraber araştırma enstitüleri "darülmesai"ler açılmıştır yani araştırma mekanizmaları kurulmuştur. Von Humbolt üniversitesi geleneğinden gelen Alman bilim adamları için bu üniversite olmanın kaçınılmaz bir koşuludur. Bu enstitülerin ve onlara bağlı labrotuvarların kurulması üniversitenin araştırma işlevinin ciddiye alındığının bir işaretidir.Tabii savaş koşullarında böyle bir adımı atmak kolay değildir. Ama yine de kütüphaneler kurulur, gerekli araçlar ve malzemeler getirilir. Alman öğretim üyeleriyle yapılan anlaşmalarda bu öğretim üyelerinin Türkçe öğrenmeleri iki yıl içinde Türkçe ders vermeleri istenmişti. Bu öğretim üyelerine Almanca ya da Fransızca bilen yardımcılar verilmişti. Onların ders vermelerine yardımcı olacaklardı. Baltacıoğlu'nun anlattığına göre bunlar kaldıkları sürede Türkçe öğrenmemişlerdir (Baltacıoğlu, 1998, s.228).

Osmanlı eğitim sisteminin utangaç modernleşmesi sırasında medrese eğitimine dokunulmadığı modern eğitim kurumlarının ayrıca kurulduğunu görmüştük. Osmanlı modernleşmesinin ilerlemesi II. Meşruiyeti ilan edecek bir noktaya gelmesinden sonra 1910'da yürürlüğe konulan Medaris-i İlmiye Nizamnamesiyle medreselerde reforma gidilmiştir. Şeyhüslam Hayri Efendi'nin 1914 yılında öncülüğünü yaptığı medreseler ıslahatı sırasında "Medresetül Mütehassisin'i açması üzerine de Darülfünun'un Ulum-ı Şeriye şubesi kaldırılmıştır (Unat, 1964, s.55).

Kurtuluş Savaşı sonrasında 1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda artık merkezi bir imparatorluk yoktu. 1880'li yıllarda Osmanlı eğitim sistemi içinde yetişmiş Cumhuriyet yöneticileri köktenci bir modernite projesi uygulamaya giriştiler. Bu projenin temel boyutlarından biri de ulus devletin inşasıydı. Bunun için ulus devletlerin gerektirdiği zaman ve mekan perspektifinin artırılmasını (time and space distanciation) sağlayacak yeni bir tarih yorumu, ikincisi ise eğitim kurumlarının az sayıda elit bürokrat yetiştirmeden vatandaş yetiştirme amaçlı kitlesel eğitime yönelmesinin sağlanması için yazı ve dil devrimlerinin yapılmasıdır. Ulus devlet inşa süreci sırasında, Türkiye'de bu iki alandaki inkılabın yapılması konusunda da, tüm ideolojik alanlarda olduğu gibi Mustafa Kemal kendisi doğrudan İlgilenmiştir. Bu konuda ne devlet kurumlarını ne de akademik kurumları harekete geçirmiştir. Bu amaçla günümüz terminolojisinde STK denilebilecek dernek/kurumlar kurulmuştur. Bu amaçla tarih alanında 15 Nisan 1931'de Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti kurulmuştur. Daha sonra adı 1935 yılında Atatürk'ün önerisiyle Türk Tarih Kurumu'na dönüştürülmüştür. Dil alanında 3 Kasım 1928'de Harf Devrimi uygulamaya konulmuştur ve yazı devrimi gerçekleştirilmiştir. İkinci adım 12 Temmuz 1932'de Türk Dili Tetkik Cemiyetinin kurulmasıyla atılmıştır.

Cumhuriyet ilanı sonrasında "Darülfünun-ı Osmani" adı İstanbul Darülfünunu'na çevrildi. 1924 yılında 493 sayılı kanunla Darülfününun bütçesi Maarif Vekaleti Bütçesinden ayrılarak "katma bütçeli" ve "tüzel kişilikli" hale getirildi. Böylece daha rahat çalışması sağlanmaya çalışıldı. Ama Darülfünun'un performansı hem Darülfunun içinden, hem de Darülfunun dışından eleştiri konusu oluyordu. 1930'lu yıllarda gazetelerde ve dergilerde Darülfünun'un inkılapçılığını sorgulayan yazılar çıkmaya başlamıştı. Bunun üzerine İsviçre'li Prof. Albert Malche Darülfünun konusunda bir rapor ısmarlanır. Malche raporunu Hükümete 1 Haziran 1932'de sundu (Malche, 1932). Beklenilebileceği üzere Malche'ın raporu için önemli olan Darülfünun eğitim ve araştırma performansıdır. Malche'nin saptamalarına göre Darülfününun öğretim performansı yeterli değildir. Ders programlarının içeriğinin Avrupa ülkeleriyle karşılaştırıldığında yeterli olduğunu kabul etmektedir. Ama verilen dersler her yıl hemen, hemen aynen tekrarlanmaktadır, derslerin içeriği skolastik bir bütünlük anlayışı içinde belirlenmekte, öğrencinin ilgisini çekmemektedir, kliniksiz laboratuarsız fakültelerde öğrenci kişisel değerlendirmelere, araştırmalara yönelememektedir. Sınavların öğrencilerin ezberlerini tekrarlaması biçiminde olmasından kurtarılarak öğrendiğini uygulayabilmesi üzerine yöneltilmesini önermektedir.Öğrencilerin ders dışında bilgi edinebilecekleri hiçbir kanal bulunmamaktadır. Kütüphaneler fakirdir. Öğrencilere kitap vermemektedir. Saat 4'de kapanmaktadır. Türkiye'de yeterli bilimsel yayın yoktur. Öğrencilerin çoğunluğu da yabancı yayınları okuyacak kapasitede değildir. Malche'nin saptamalarına göre Darülfünun öğretim üyeleri de Darülfünun'un pratikte çalışacak meslek adamları yetiştirebileceği ama Darülfünun hocaları yetiştirmekte yetersiz olduğunu kabul etmektedirler.Malche'nin önerisi kısaca özetlenirse İstanbul Darülfününun bir von Humbolt Üniversitesine dönüşmesini önermektedir denilebilir.

Hazırlanan rapor Mustafa Kemal tarafından okunmuş ve ayrı bir deftere rapor konusunda değerlendirmelerini yazmıştır (Bahadır, 2007, s. 67-69). Bu Mustafa Kemalin konuya ne kadar önem verdiğini göstermektedir. Bu değerlendirme sırasında kendi beklentilerinin ip uçlarını da vermektedir. O raporu okurken aklında olan temel soru İstanbul Darülfünunu'nu ne yapalım sorusu değildir. Onun için baskın olan Türkiye'de nasıl bir kültür planı yapılmalıdır sorusudur. "Bu mesele vazıh surette hallolunmadıkça İstanbul Darülfünun'un ıslahından bahsetmek ayıptır, abestir, manasızdır." Aslında Mustafa Kemal bu raporda aradığını bulamamıştır. Ama bu konuda Rapor'un

yazarını suçlamamaktadır. O kendi mesleği açısından bilgisini kullanarak soğukkanlı bir değerlendirme yapmıştır. Bu konuda, üstü kapalı olarak, suçlamayı kendi kadrolarına yapmaktadır. O'na ne yapılmak istendiği, Türklükle mütenasip ne nitelikte bir üniversitenin nasıl kurulmak istendiği anlatılamamıştır.

Bu dönüşümü gerçekleştirme görevini Maarif Vekili olarak Dr. Reşit Galip yüklenmiştir. Reşit Galip Atatürk'ün onu Mersin'de Türk Ocağı Başkanıyken keşfetmesinden sonra inkılap heyecanıyla, inkılabın bir askeri olarak yüklendiği görevlere dayanarak yükselmiştir (Ülkü, Ciritli ve Sorguç, 1987). Üniversite Reformunun dayandırıldığı Malche Raporu Darülfununu akademik başarısı açısından öğretim ve yayın başarısı açısından eleştirmiştir. Ama Reşit Galip'in reformu topluma sunuşunda ise inkılapçı olup olmadığı açısından bir temellendirme yapmaktadır. Reşit Galip'in yaşam çizgisi göz önüne alındığında bu beklenen bir tutumdur.

Maarif Vekaleti Rapor hakkında Darülfununun Fakültelerinin tekliflerini alarak ve kendi araştırmalarından da yararlanarak İstanbul Üniversitesinin Kurulması hakkındaki kanun taslağını hazırlamıştır. Bu taslak üzerinde Malche ile hemfikir olunduktan sonra Hükümet 15 Mayıs 1933'de bunu kabul ederek Hükümet tasarısı halinde TBMM'ye sunmayı kararlaştırmıştır. 31 Mayıs 1933'de TBMM'de 2252 sayılı İstanbul Üniversitesi Kuruluş Kanunu kabul edilmiştir. Bu yasayla üç aşamalı bir süreç devreye girmiştir. 31 Temmuz 1993'de Darülfünun'un varlığına son verilecek, 1 Ağustos 1933'da İstanbul Üniversitesi'nin kuruluş süreci başlayacaktır. Bir yıllık bir geçiş dönemi geçici kadrolarla yürütülecek ve 31 Mayıs 1934'de geçiş süreci tamamlanacak İstanbul Üniversitesi kurulmuş olacaktır.

Yasanın Meclisten geçmesinden sonra Maarif Vekaletinde yapılan çalışmalar sonucu yeni kurulan üniversitede kimlerin yer almayacağı saptanmıştır. Hikmet Bayur'un şahitliğine göre Mustafa Kemal listeye hiç müdahale etmemiş tüm sorumluluğu Reşit Galip'e bırakmıştır (Aslan, 1995).

Ali Baltacıoğlu'nun saptamalarına göre, 1 Ağustos 1933'de Darülfünun'daki 80 müderristen 52'si, 36 muallimden 21'ri, 37 müderris muavininden 14'ünün İstanbul Üniversitesine alınmadığı açıklık kazanmıştır. (üç kişinin durumu belirlenememiştir) Sonuçta 156 öğretim üyesinden 87'si açığa alınmış, 100 kadro lağvedilmiş, 66 öğretim üyesine yeni kadrolarda yer verilmiştir (Baltacıoğlu, 2008, s.44). Zamanının sözcükleriyle bu vasi bir tensikat olmuştur. Kamuoyuna bu tensikatın gerisinde yaşlılık, bilimsel yetersizlik, yabancı dil bilmemek gibi nesnel nedenlerin bulunduğu söylense de, Üniversite dışı bırakılan isimler açıklık kazanınca bu tensikatın gerisinde siyasal nedenlerin bulunduğu kanısı yaygınlaşmıştır.

Bu geniş tensikattan sonra İstanbul Üniversitesinde eğitimi sürdürebilmek için yeni hocalar bulmak gerekiyordu. Bu amaçla yurt dışında eğitim görerek yeni dönenlerden yararlanılacaktı. Ama bu kadrolar açığı kapatmakta yetersiz kalıyordu. Açığın kapatılmasında Hitler'in Almanya üniversitelerinde yapmaya başladığı temizlik Reşit Galip'in önünde bir fırsat penceresi açmış oldu. Belki de bu kadar geniş bir tenkisat yapılabilmesine bu olgu cesaret vermişti.

Üniversitenin kurulduğu yıl Almanya'da Hitler'in iktidara gelmiş olması ve üniversitelerde sosyal demokrat olan ve Yahudi kökenli öğretim üyelerini elemeye başlaması Türkiye için bir fırsat yaratmıştı. Bu yıllarda Cevat Dursunoğlu'nun Almanya'da talebe müfettişi bulunması bu ilişkinin kurulmasını hızlandırmıştı. Akademiyadan uzaklaştırılan Alman öğretim üyeleri İsviçre'de Prof. Philip Schwartz'ın başkanlığında örgütlenmişlerdi. Onlar için de İstanbul Üniversitesi önemli bir fırsat oluşturuyordu (Widmann, 1981). Cumhuriyet döneminde yurt dışına okumak için gönderilenler çok büyük ölçüde Almanya'ya yöneltilmişti. Cumhuriyetin yönetici kadrosu Almanların bilimsel üstünlüklerinin farkındaydılar.

Schwartz 6 Temmuz 1933'de Ankara'da Maarif Vekili Reşit Galip'le bir protokol imzalamıştır. Bu protokolde geleceklerin özlük koşulları ve gelebilecek öğretim üyeleri hakkında ön bir liste bulunuyordu. Reşit Galip'le Schwartz ve Nissen arasında nihai görüşme 25 Temmuz 1933 İstanbul'da yapılmış gelecek öğretim üyeleri listesi ve mukavale koşulları üzerinde anlaşılmıştır. Bu koşullar 1915 yılında Almanya'dan çağrılanlarla yapılan sözleşmelerdekine büyük bir benzerlik göstermektedir. Kimlerin geleceğinin seçiminde İstanbul Üniversitesi yönetiminin bir katkısı olmamıştır. Seçim Schwartz , Malche ve Milli Eğitim Vekaleti temsilcileri arasında gerçekleştirilmiştir. mukaveleler 5 yıllıktır. Gerektiğinde 5 yıl daha uzatılabilecektir. Dördüncü yıldan sonra derslerini Türkçe vereceklerdir. Konularında bir ders kitabı yazacaklardır. Bütün güçlerini öğretim ve araştırmaya hasredeceklerdir. Halka ve uzmanlara eğitim verecek hükümete danışmanlık yapacaklardır. Öğretim üyelerinin eğitim ve araştırma için gerekli gördüğü yardımcılarla da daha kısa süreli anlaşmalar yapılmıştır. Bu anlaşmalarda sonraki yıllarda kendi yerlerine geçebilecek eleman yetiştirmesi koşulu getirmediği dikkati çekmektedir. Hasan Ali Yücel'in Vekilliği döneminde yapılan mukavelelerde ise Türk eleman yetiştirme koşuluna önem verilmeye başlanmıştır. Ama Doçent

olmak için Türk uyruğu olma koşulunun getirilmesiyle de bir Alman Üniversitesinin oluşmasının engellenmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır (Dölen, 2007, s. 118-127).

1936-1937 ders yılı için yapılan bir saptamaya göre İstanbul Üniversitesinin toplam öğretim elemanı sayısı 390'dır. Üniversitenin toplam 69 kürsüsünden 31'inin başında Türk, 38'inin başında yabancı bulunmaktadır. Yine Dölen'in saptamalarına göre 1933-1973 yılları arasında İstanbul Üniversitesinde çalışmış olan yabancı profesörlerin toplam sayısı 96 olmuştur. Bunlarda 66'sı Alman ya da Avusturyalıdır. Aynı dönemde çalışan yardımcıların toplam sayısı 91 olmuştur. Bunların da 82'si Alman ya da Avusturyalıdır (Dölen, 2007, s. 128-130).

III. Reich karşıtı büyük bir Alman akademiyasının Türkiye'de oluşması üzerine Alman hükümeti Dr. Herbert Scurla'yı iki kez inceleme yapmak üzere Türkiye'ye göndermiştir. Bu araştırmalar sonrasında Türkiye'deki bir çok Alman öğretim üyesi Alman vatandaşlığından çıkarılmıştır. Alman hocalar savaş sonrasında değişik zamanlarda ülkelerin dönmüşlerdir. Neumark'ın anlattığına göre dönmelerinde onlar için bir emeklilik güvencesinin verilememiş olması etkili olmuştur.

1 Ağustos 1933'te İstanbul Üniversitesi törenle açılır. Açılış törenine sadece Reşit Galip katılmış reformun neden yapıldığını anlatan bir konuşma yapmıştır. "Yeni üniversitenin en belirgin vasfı milliliği ve inkılapçılığıdır. Bunun içindir ki Edebiyat ve Hukuk Fakültelerinin tedrisatı bu iki mühim esasa göre teşkilatlandırılmıştır. Milli tarih için yeni kürsüler ihdas edilmiştir. Türk inkılabının ideolojisini yeni üniversite işleyecektir. Bu maksatla kurulan Türk İnkılabı Enstitüsü üniversitenin en mühim cihazı ve bu cihaz yalnız orada çalışanların değil, yalnız bağlı olduğu Edebiyat Fakültesi'nin değil, talebesinden profesörüne kadar bütün Cumhuriyet münevverlerinin, bütün memleketin malıdır" Reşit Galip'in tasvir ettiği üniversite Malche raporundakinden ve Mustafa Kemal'in beklentilerinden çok farklıdır. Yeni kurulan üniversitenin ilk kararı'da bu Türk İnkılabı kürsüsü hocalığını Reşit Galip'e önermek olmuştur. Gelinen nokta Mustafa Kemal'in çok dikkatle kaçındığı bir noktadır. Atatürk yönetimi sırasında, kendi denetiminde olmayan ideoloji üreticilerin ortaya çıkmasını hiçbir zaman kabul etmemiştir. Bu konuda Reşit Galip'in emrivakisini de kabul etmemiş ve hemen Reşit Galip'in vekillikten istifasını istemiştir (Aslan, 1995, s. 355-359). Bu istifadan sonra Üniversite yönetimine Maarif Vekaletinin kadrolarının karışmasını sağlayan mekanizmalar kaldırılarak yönetim akademik kadroların oluşturduğu kurullara bırakılmış bir anlamda normalleştirmiştir. Bu dönemde Üniversite içinde en önemli huzursuzluk kaynağını maaşların azlığı teşkil etmiştir. Özellikle doçentleri maaşlarının düşük tutulması yüzünden bazı doçentlerin yüksek maaşlar almak için üniversiteyi terk ettiği görülmüştür.

Almanya'dan ilk gelen öğretim üyeleri Cumhuriyetin 10'nuncu yıl kutlamalarına yetişmişlerdir. Nazilerin iktidarından kaçarak Türkiye'ye gelen siyasi duyarlılıkları bulunan kişiler için kuşkusuz önemli bir anda gelmişlerdir. 1933-34 ders yılında derslerine tercümanlarla başlamışlardır. Fritz Neumark'ın şahadetine göre derse başladıkları dönemde üniversite kalan hocalar arasında da oldukça yaygın bir disiplinsizlik bulunuyordu. Bu durum 1934 yılı başında Cemil Birsel'in Rektörlüğü sonrasında değişmiş üniversiteye ve derslere devam öğretim üyelerinden gelen tepkilere karşın izlenmiş, bir anlamda bir reformun yapılmakta olduğu hissedilmeye başlamıştır (Neumark, 1982).

Türkiye'nin von Humbolt öğretim modelini benimsemek bakımından 1933 yılındaki tek uygulaması İstanbul Üniversitesinin kurulması değildi. Türkiye aynı yıl tarımda modernleşmeyi sağlamak için Ankara'da kurduğu Yüksek Ziraat Enstitüsü de von Humboldt modeline göre bir örgütlenmeye gitmiştir. Tarımda teknoloji doğrudan ithal edilemiyordu. Yerel araştırmayla desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekiyordu. 1930 yılında Ankara'da Yüksek Ziraat Enstitüsü'nün yapılacağı binalar inşa edilmeye başlamış ve 10 Haziran 1933'de de 2291 sayılı kanun kabul edilerek Ankara Yüksek Ziraat Enstitüsü kurulmuştur. Bu yasaya göre enstitü Ziraat Vekaletinin denetiminde olacaktır. Yüksek Ziraat Enstitüsü de Alman bilim adamlarına dayanarak kurulmuştur. Enstitü'nün kuruluşunda 20 kadar Alman profesör görev almıştır. Bu bilim adamları İstanbul Üniversitesin de olduğu gibi siyasal olarak Alman hükümetinin karşısında bulunanlardan oluşmuyordu (Erichsen, 2007, s.312).

Kanımca Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinin kurulması Atatürk'ün kafasındaki Üniversiteyi anlamak bakımından özel bir öneme sahiptir. Bu fakülte 11 Mart 1935'te Atatürk'ün Kültür Bakanı Abidin Özmen'e verdiği bir direktif üzerine kurulmuştur. Üniversite reformu konusundaki Malche raporunu okuduktan sonra Atatürk'ün aldığı üç dört sayfalık el yazısı notları hatırlanırsa O'nun ilgisinin İstanbul Darülfünun'unun reformundan çok, Türkiye'nin nasıl bir kültür planı yapılmalıdır sorusunu çözmeye ve Ankara merkezli, Almanya'nın, İngiltere'nin, Amerika'nın ilim aleminde yüksekliği tanınmış profesörleri kendisine çekebilecek bir üniversitenin kurulmasına yöneldiğini farkedilir. Bu nedenle Üniversite reformunun uygulanmaya konulmasından çok kısa bir süre sonra Dil

ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Projesini devreye sokmuştur. Bu fakülte kültür odaklıdır ve Ankara'dadır. Ayrıca, Atatürk 1936 yılında TBMM'nin açılışında yaptığı konuşmada Türk Tarih ve Türk Dil Kurumlarının ulusal akademiler haline gelmesini dilediğini belirtiğini de hatırlatmakta yarar vardır.

Türkiye'nin en eski yüksek okullarından Yüksek Mühendis Mektebi 1941 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştı. Almanya'da teknik mesleklerin eğitimi genel olarak bilim için bilim yapan üniversite dışında düşünülüyordu. Bu tür eğitim faaliyetleri de yüksek teknik okullarda toplanıyordu. Almanya'da yüksek teknik okulların üniversiteye dönüşmesi İkinci Dünya savaşı sonrasında gerçekleşmiştir. Oysa Türkiye'de 12 Temmuz 1944'de kabul edilen 4916 sayılı kanunla Yüksek Mühendis Mektebi İstanbul Teknik Üniversitesi olarak yeniden örgütleniyordu. Böylece bu yasayla Türkiye'nin ikinci üniversitesi kurulmuş oldu.

Türkiye'de Darülfünun 1900 yılında kurulmuş olmasına karşın, bunun von Humbolth üniversitesi modeli doğrultusunda düzenlenilmeye Sükrü Bey'in Maarif Nazırlığı döneminde 1915 yılında başlandığını ve bu sürecin değişik aşamalardan geçtiğini gördük. Bu süreç içinde Türkiye'de kurumsal yapı bakımından en gelişmiş biçimine 13 Haziran 1946'da çıkartılan 4936 sayılı yasayla ulaştığı söylenebilir. Bu kanunun hazırlanması sırasında kapsamlı hazırlıklar yapılmıştı (Hirsch, 1998). Bu yasa birinci maddesinde hem üniversitelere, hem de onun bünyesi içindeki fakültelere tüzel kişilik verilmiş ve özerklik getirilmiştir. Böylece Türkiye'de von Humboldt modeline uygun üniversitenin kurulması tamamlanmış oluyordu.

Bu yasanın maddeleri arasında Ankara'da değişik tarihlerde kurulmuş fakülteleri bir araya getirerek Ankara Üniversitesinin kurulduğu açıklanıyordu. Bu yasayla Türkiye'deki üniversite sayısı üçe çıkınca eşgüdümü sağlayacak bir üniversiteler arası kurul mekanizması da yaratılıyordu. Ama kısa sürede verilen bu özerkliğin önemli bir güvence getirmediği anlaşıldı. 1948 yılında düzenlenen öğrenci saldırılarıyla Ankara Üniversitesi Rektörü Şevket Aziz Kansu rektörlükten istifa ettirilmiş Muzaffer Şerif, Niyazi Berkes, Pertev Naili Boratav, Behice Boran vd.'nin kürsülerinden ve üniversiteden uzaklaştırılması için CHP'nin tutucu kanadı ısrarla aşırı bir yetki kullanma yoluna gitmiş, yargının ve üniversitenin direncine rağmen sonuç almıştı..

4936 sayılı Üniversiteler yasası başlangıçta Ankara Yüksek Ziraat Enstitüsü'nü kapsamı dışında bıraktıysa da, Enstitü 30 Haziran 1948 günü 5234 sayılı yasayla Ankara Üniversitesi içine alınmıştır. Böylece modern eğitimi yüksek okullar kurarak başlayan bu sistem, yüksek okullarını üniversite içinde toplayan bir aşamaya ulaşmış oluyordu.

Son Verirken

Türkiye'nin İstanbul Üniversitesinde uyguladığı reform'un başarıya ulaşıp ulaşmadığı, başarı derecesinin ne olduğu konusunda sistematik bir değerlendirme yapıldığını söyleyemeyiz. Konuşmamın bu bölümünde böyle bir değerlendirme yapmaya çalışacağım. Bunun için öncelikle eğitim işlevi açısından başarılanları ele alacağım.

Ulaşabildiğim İstatistik bilgilere göre 1914 yılında İstanbul Darülfünundan mezun olan öğrenci sayısı 499'dur. Bu yılda toplam öğrenci sayısı 3,019 ve öğretim görevlisi sayısı 93'tür. Ama reform yapıldığı 1933-1934 ders yılında 365 mezun verilmiştir. Darülfünunda 3,437 öğrenci okuyor, 283 öğretim elemanı bulunuyordu. Sayısal veriler 1914-1934 arasında Darülfünun'un eğitim işlevi açısından gelişme göstermediğini, durağan olduğunu ortaya koyuyor. Bu durağanlık aslında razı olunan bir durağanlıktır. Nitekim üniversite reformu sırasında yazılan raporlarda, verilen demeçlerde eğitileceklerin sayısı konusunda niceliksel olarak konulan hedefler bulunmamaktadır. Reform sonrasında ise sayılarda küçümsenemeyecek bir artış görülmektedir.1939-1940 ders yılında öğretim elemanı sayısı 445'e, öğrenci sayısı 6,471'e, mezun sayısı 578'e yükselmiştir. Savaş sırasında öğretim elemanı sayısında askere almalar dolayısıyla belli bir düşme yaşanmış ama öğrenci ve mezun sayısı sürekli tırmanmıştır. 1945-46 ders yılında 506 öğretim elemanı 9,495 öğrenci bulunuyordu. Bu yılda mezun sayısı 860'a ulaşmıştı.

Bir von Humboldt üniversitesinin performansının ölçülmesinde esas üzerinde durulacak işlev eğitim değil bilgi üretimidir. Bilgi üretimini ölçmek için ele alınması gereken iki konu üzerinde durulabilir. Bunlardan biri bilimsel yayın, ikincisi üretilen doktora sayısıdır. Önce yayın performansını ele alalım. Erdal İnönü ve Osman Bahadır'ın bir çalışmasında 1867 ile 1933 yılları arasındaki 66 yılda araştırma yapıtları yayınlanmış olan 36 bilim adamı saptamışlardır. Bunlardan 12'sinin 5'den fazla yayını olmuştur. 1933 sonrasında bilimsel yayında bir artış oluyor. İlk yıllarda Alman bilimcilere ait yayınlar bulunuyor daha sonra Türk bilimcilerin yayınları devreye giriyor. Örneğin 1933-1960 arasında fizikte yayın sayısı her 6.5 yılda ikiye katlanıyor (İnönü, 2007). Ne yazık ki bu konuda daha ayrıntılı bilgilere sahip değiliz.

Verilen doktoralar konusunda biraz daha fazla bilgiye sahip bulunuyoruz. Darülfünun döneminde İttihat ve Terakki döneminde hazırlanan nizamnamelerde doktora verilmesi öngörülmüştü. Ama bu dönemde edebiyat fakültesinde verilmiş hiçbir doktoraya ulaşılamamıştır. 1933 Üniversite reformu sonrasında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Doktora Talimatnamesi 1936 yılında yürürlüğe girmiştir. İlk doktoralar (2 adet) 1942 yılında verilmiştir. 1942-1946 döneminde verilen toplam doktora sayısı 15'tir. Edebiyat Fakültesi doktora programlarına 1936-1963 yılları arasında 629 kişi kaydolmuş bunlardan 107'si doktora elde etmiştir. Doktora alanların yarıdan fazlası Edebiyat Fakültesinin Asistanları olmuştur (Günergün, 2007).

Darülfunun'da doktora verilmesi ön görülmesine karşın Fen Fakültesin doktora verildiği bilinmemektedir. Cumhuriyet döneminde doktora yaptırmak için başlangıçtan beri yurt dışına öğrenci gönderiliyordu. Üniversite reformunun bu beklentiyi başlangıçta çok değiştirdiği söylenemez. Çünkü 1934 yılında kabul edilen İstanbul Üniversitesi Talimatnamesinde Kürsü Başkanı olan ordinasyüslerin ve profesörlerin asli görevleri arasında doktora yaptırmak sayılmamıştı. Doçentlik için doktora şartı aranmıyordu. Doçent olmada doktora koşulu aranması 1946 yılında 4936 sayılı üniversite yasasıyla getirilmiştir. Ayrıca reform sonrasında enstitüler hemen kurulamamış ve ayrıca doçent ve asistan maaşları düşürülmüştü. Fen fakültesinde ilk doktora derecesi 1937 yılında verilmişti. Koşulların elverişsizliği altında 1937-1946 yılları arasında verilen toplam doktora sayısı 41 olmuştur.1937-1963 yılları arasında verilen toplam doktora sayısı 198'e yükselmiştir (Günergün, Ata, 2007, s.163-189).

Yüksek Ziraat Enstitüsünde Üniversiteye göre araştırmaya ve doktora yapılmasına özel önem verildiği görülmektedir. Kademeli bir asistanlık yapılanması öngörülmüş baş asistanlık için doktora koşulu getirilmiştir. Doktora talimatnamesi 1934 yılında yayınlanmıştır.1935-1948 yılları arasında 70 doktora verilmiştir. Doktora diploması verilmesi için Almanya'da olduğu gibi tezin bastırılmış olması koşulu getirilmiştir (Dölen, 2007, s.227-233).

İstanbul Teknik Üniversitesinin 1944 yılında çıkartılan kuruluş yasasında doktor mühendis unvanının verilmesi öngörülmüştür. İTÜ'de ilk doktora 1949 yılında verildi. 1949-1961 yılları arasında verilen doktora sayısı 50'ye ulaşmıştır.

Daha önceki döneme göre belli gelişmeler yaşandığı söylenebilir. Bu dönemde doktora akademik yaşamda yer alış için zorunlu ürün haline gelmiştir.

Ama bu noktada karşımıza çıkan başka sorular da bulunmaktadır. Bu gelişmede Almanya'dan gelen öğretim üyelerin katkısının ne olduğu, Türkiye'nin bu fırsat penceresini iyi değerlendip değerlendiremediği vb. sorular sorulabilir. Bu soruların niceliksel yanıtlarını bulmak kolay değildir. Ama o döneme ilişkin olarak yazılan hatıratlar bu konuda bize bazı ip uçları vermektedir. Hatıralar okunduğunda pozitif örnekler olduğu gibi olumsuz örnekler de bulunmaktadır. Bazıları Tükçeyi öğrenmiş, Türkiye'yi ikinci vatanı gibi benimsemiş, öğrencilerini ve yardımcılarını yetiştirmek için ciddi gayret göstermişlerdir. Türkçeyi öğrenmeyen, kendi Türk yardımcılarını yetiştirmeye çalışmayan, Türkiye'den ilk fırsatta ABD'ye gitmeye çalışmış örnekler de vardır. Galiba olumlu olmayanların katılımda bulunmayışını değerlendirirken, sadece onların etkilerinin tüm operasyonun verimliliğini azaltan bir faktör olduğunu söylemek doğru olur.

Önemli olan pozitif katkıda bulunanlardır. Türkiye'ye gelen Alman hocaların Türkiye'yi benimseyerek çalışanlarının Türk akademisyenler için çok önemli rol modelleri oluşturduğunu düşünüyorum. Bu modeller Türkiye'nin akademik yaşamına, yeni bir zihniyet ve yeni bir kültür taşımışlardır. Taşınanın ne olduğunu kavramak için Ernst Hirch'in hatıralarını dikkatle okumak çok öğreticidir (Hirch, 1985).

Alman hocaların getirdiği, daha önce eksik olan en önemli konu bilimin gerçek sorunlar üzerinde durarak, ülkenin coğrafyasını ve fırsatlarını tanıyarak yapılacağıdır. Türk akademik camiasını kendi ülkesini tanımaya özendirmiştir. Özellikle enstitüler kurarak, buralarda gerçek problemlere dönük yayınlar yapmaya çalışarak bu yönde etkili olmaya çalışmışlardır. Bu gelişmelerle bilginin yabancı kitaplardan tercümeyle elde edilmesi alışkanlıklarının karşısında vaziyet almışlar yerelden kalkarak üretilen bilginin, önemini ve olanaklılığını göstermişlerdir.

Elde edilen sonuçlar tam olarak doyurucu bulunmuyorsa bun da üniversitedeki Türk kadroların ve Hükümetinin davranışlarının payının ne olduğunu da sormak gerekir. Üniversitenin Türk öğretim üyeleri arasında Alman hocaları benimsemeyen onlara tepki duyanların belli gerilimler yarattığı, onların kürsülerin başından uzaklaştırılmaları için çalıştıkları bilinmektedir. Bu durumun da Alman hocaların katkısını azalttığı açıktır. Ayrıca Hükümetin bu hocalar eliyle yeni açılacak üniversiteler için yeni kadrolar yetiştirmek gibi bir hedefi olmamıştır. Bu nedenle de üniversiteye çok sayıda asistan kadrosu verilmemiştir. Böyle olunca da olabilecek katkıları sınırlı kalmıştır.

Alman hocalarının etkilerini sınırlayan bir başka neden dil sorunu olmuştur. Alman hocaların bazıları Türkçeyi iyi öğrenmesine rağmen önemli bir kısmı ders verecek düzeyde öğrenmemişlerdir. Her zaman dersler için uygun çevirmenler de bulunamamıştır. Ayrıca Malche'nin reformda önerdiği üniversite öğrencilerine bir yabancı dil öğretilememiştir. Yeterli iletişimin kurulamayışı da başarıyı sınırlayan çok önemli bir faktör olmuştur.

Türkiye'de 1946 yılında 4936 çıkarılarak von Humbolt türü ünivesite modeli kurumlaşırken özellikle ABD'de von Humbolt türü üniversite modeli multiversite'ye gidecek bir aşılma sürecine girmişti. Türkiye daha sonraki yıllarda üniversitelerinin bilim üretimini güçlendirmek, üniversite öğretimini hem kendi yaş grubu içinde, hem ülke sathında yaygınlaştırmak bakımından çok sancılı süreçlerden geçerken üniversite öğretim üyeleri arasında von Humbolt türü üniversitenin yönetim biçimi çok uzun süre bir ideal olarak görüldü. Von Humbolt türü üniversite geç gelişmesine karşın Türkiye'de çok benimsenmişti.

Kaynaklar

Adıvar A. (1970). Osmanlı Türklerinde İlim, İstanbul, Remzi Kitabevi.

Aktar Y. (1990). İkinci Meşrutiyet Dönemi Öğrenci Olayları, İstanbul, İletişim Yayınları, İstanbul, s.17.

Aras N.K. Dölen E. Bahadır O. (Eds) (2007):Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi (1861-1961), Ankara, Türkiye Bilimler Akademisi.

Aslan A. (1995) Darülfunun'dan Üniversite'ye. Kitabevi, İstanbul, s.331-353.

Bahadır O. (2007) 1933 Üniversite Reformu Niçin Yapıldı?, Aras N.K. Dölen E. Bahadır O. (Eds): Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi (1861-1961), Ankara, Türkiye Bilimler Akademisi, s.67-69.

Baltacıoğlu İ.H. (1998) :Hayatım, İstanbul, Dünya Yayınları, s.228.

Baltacıoğlu A.Y. (2008)., 1933 Üniversite Reformu, Toplumsal Tarih , Sayı.176,s.44.

Batur A. (1994). Darülfünun Binası. Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi, cilt.2,s.562.

Berkes N. (1973). Ankara, Türkiye'de Çağdaşlaşma, Bilgi Yayınevi, s.209.

Çelik T. İlhan Tekeli İ. (Eds) (2009).Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi.II, (1961-2007), Ankara, Türkiye Bilimler Akademisi.

Dölen E. (2007). Yüksek Ziraat Enstitüsü'nde Bilimsel Araştırmanın Kurumsallaşması ve Yapılan Doktoralar (1933-1948), Aras N.K. Dölen E. Bahadır O. (Eds): Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi (1861-1961), Ankara, Türkiye Bilimler Akademisi, s.217-233.

Dölen E. (2009-2010). Türkiye Üniversite Tarihi, Cilt 1, 2, 3, 4, 5, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Erichsen R. (2007). 1933-1934 Arasında Alman Bilim İnsanları:Türk Bilimine Katkıları ve Politik koşulların Etkileri, Aras N.K. Dölen E. Bahadır O. (Eds): Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi (1861-1961), Ankara, Türkiye Bilimler Akademisi, s.312.

Findley C.V. (1980) Bureaucratic Reform in the Ottoman empire:The Sublime Porte 1789-1922, Princeton, Princeton Studies on the Near East.

Fortuna B.C. (2005). Mekteb-i Hümayun, İstanbul, İletişim Yayınları, s. 290-297.

Ergin O.N. (1940) Türkiye Maarif TarihiCilt.1, İstanbul, s. 463-467

Ergin O.N. (1941),Türkiye Maarif Tarihi, Cilt.3, İstanbul s. 1007.

Ergün M. (1969): II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri, İstanbul, Ocak Yayınları, s.283.

Günergun F.(2007).İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde Araştırmanın Kurumsallaşması: 1933 Reformu'nu İzleyen 30 Yıl İçinde Yapılan Doktoralar, Aras N.K. Dölen E. Bahadır O. (Eds): Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi (1861-1961), Ankara, Türkiye Bilimler Akademisi, s.190-213.

Günergun F. Ata K.(2007). İstanbul Üniversitesi'nde Fen Bilimlerinde Araştırmanın Kurumsallaşması: 1933 Reformu'nu İzleyen Otuz Yıl İçinde Yapılan Doktoralar", Aras N.K. Dölen E. Bahadır O. (Eds): Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi (1861-1961), Ankara, Türkiye Bilimler Akademisi, s.163-189.

Hirsch E.E. (1985). Hatıralarım, Ankara, Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü.

Hirsch E.E (1998): Dünya Üniversiteleri ve Türkiye'de Üniversitelerin Gelişmesi, Cilt.1,2, Ankara, Ankara Üniversitesi yayınları.

İhsanoğlu E. (1987): 19.Asrın Başlarında-Tanzimat Öncesi- Kültür ve Eğitim Hayatı ve Beşiktaş Cemiyet-i İlmiyesi Olarak Bilinen Ulema Grubunun Buradaki Yeri, Osmanlı İlmi ve MeslekiCemiyetleri, 1. Milli Türk Bilim Tarihi Sepozyumu 3-5 Nisan 1987, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

İhsanoğlu E. (1987). Cemiyet-I İlmiye-I Osmaniye'nin Kuruluş ve Faaliyetleri, Osmanlı İlmi ve Mesleki Cemiyetleri, 1. Milli Türk Bilim Tarihi Sepozyumu 3-5 Nisan 1987, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, s.197-220,

İhsanoğlu E. (2010). Darülfünun; Osmanlı'da Kültürel Modernleşmenin Odağı, Cilt.1, 2, İstanbul, IRCICA.

İnalcık H. (1973). The Ottoman Empire The Classical Age 1300-1600, London, Weiddenfeld and Nicholson.

İnönü E. (2007): İstanbul Üniversitesi'nin 1933 Reformu'ndan Sonraki Gelişmesi Üzerine Düşünceler, Aras N.K. Dölen E. Bahadır O. (Eds): Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi (1861-1961), Ankara, Türkiye Bilimler Akademisi, s. 87-88.

Kaplan M. (1987). Mustafa Reşid Paşa ve Yeni Aydın Tipi, Mustafa Reşid Paşa ve Dönemi Semineri 13-14 Mart 1985, Ankara, Türk Tarih Kurumu Yayınları, s.113-120.

Malche A. (1984) İstanbul Darülfununu Hakkında Rapor (1932), Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 1(1) Kasım 1984,

Nafi M.C.İ.Ş. (2001): Maârif-i Umumiye Nezâreti Târihçe-i Teşkilât ve İcrââtı, Ankara, Yeni Türkiye Yayınları, s. 58.

Neumark F. (1982). Boğaziçine Sığınanlar, İstanbul, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Maliye Enstitüsü Yayını.

Sayılı A. (1985). Batılılaşma Hareketimizde Bilimin Yeri ve Atatürk, Erdem, 1(2),s.364.

Somel S. A. (2001): The Modernization of Public Education in the Otoman Empire 1839-1908,Leiden, Brill,s.1-13.

Tekeli İ. İlkin S. (1999); Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü, Ankara, Türk Tarih Kurumu, s.42-45.

Tekeli İ. (2010): Tarihsel Bağlamı İçinde Türkiye'de Yükseköğretimin ve Yökün Tarihi,İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Ubicini M.A (1977): Türkiye 1850,cilt.1, İstanbul,Tercüman 1001 Temel Eser, s.196-197.

Unat F.R. (1964).Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış, Ankara, Milli Eğitim Basımevi, s.19.

Ülkü M.F. Galip R. Ciritli H. Sorguç B. (Eds) (1987): Cumhuriyet Dönemi Eğitimcileri, Ankara, UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, s.235-252

Widmann H. (1981): Atatürk Üniversite Reformu, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, s. 25.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm IV / Sayfa 198-201

Yükseköğretimin Finansmanına İlişin Bir Model Önerisi

Prof. Dr. Yücel Altunbaşak
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Özet

Bu bildiride Amerikan yükseköğretim finansman modelinden esinlenerek Türkiye dinamiklerine uygun olduğu düşünülen kamu üniversitelerinin finansmanına yönelik bir reform önerisi sunulacaktır. Plan dört aşamadan oluşmaktadır. Aşamalar, her safhada önemli ölçüde yenilik getirecek fakat Türkiye'nin sosyo-ekonomik yapısının bir hamlede kaldıramayacağı düzeyde değişiklik öngörmeyecek şekilde tasarlanmıştır. Hiçbir aşama devlet bütçesi üzerinde ekstra yük oluşturmamaktadır. Sadece şu anda yükseköğretime aktarılan mali kaynağın yönü değiştirilmektedir. Öngörülen dört aşama aşağıdaki gibidir:

Devlet üniversitelerinde okuyan her öğrenciye, o senenin "eğitim ücreti" çek olarak gönderilecektir.

Devlet üniversitelerini kazanan her öğrenciye kredi verilecektir.

Üniversiteler "eğitim ücretlerini" kendileri belirleyecektir.

Üniversiteyi kazanan (vakıf üniversiteleri de dahil) her öğrenciye kredi verilecektir.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, finansman.

Aşama 1. Devlet Üniversitelerinde Okuyan Her Öğrenciye Çek Gönderilecek

Belirli bir üniversiteye devlet bütçesinden ayrılan ödenek miktarı, o üniversitenin öğrenci sayısına bölünerek üniversitenin yıllık ücreti belirlenir. Mesela ODTÜ'nün bütçesinin yıllık 100 milyon TL olduğunu varsayalım. Başka bir ifade ile şu anki yükseköğretim sisteminde ODTÜ'ye senede 100 milyon TL devlet tarafından doğrudan kaynak aktarılmaktadır. Bu üniversitede 25,000 öğrenci eğitim görüyorsa, yıllık okul ücreti

$$\frac{100{,}000{,}000\ \text{TL}}{25{,}000\ \text{Öğrenci}} = 4{,}000\ \text{TL / Öğrenci}$$

olacaktır. Yıllık okul ücreti devlet tarafından öğrencilere çek olarak verilir. Sadece öğrencinin devam ettiği üniversite için geçerli olan bu çekler (üniversite tarafından) kayıt işlemleri sırasında toplanacak ve devletten karşılığı olan ödenekler alınacaktır. Üniversitelerin aldığı toplam ödenek değişmediğine göre neden dolambaçlı bir yol izlendiği sorgulanabilir. Neden bu ekstra karmaşa? İlk olarak öğrencilerin eğitimleri için devletin ciddi para harcadığı bilincinin gelişmesi hedeflenmektedir. Boşa geçirilen vakitlerin, takip edilmeyen derslerin ve kopya çekilen ödevlerin aslında bir maliyeti olduğunun anlaşılmasına yardımcı olacaktır. İkincisi, dört senelik bir lisans eğitimi için maksimum beş sene çek gönderilecektir. Bu, yüzde 25'lik bir toleransa karşılık gelmektedir. Okullarını bu süre içerisinde bitiremeyen kişiler okul ücretlerini kendileri ödemek durumunda kalacaklardır. Buradaki amaç devletin

kendileri için ayırdığı kaynakları heba eden öğrencilerin bu davranışlarından sorumlu tutulmalarıdır. Üçüncüsü ve belki de en önemli olanı, bu aşamanın diğer aşamalara geçiş için alıştırma safhası olmasıdır.

Bu aşamanın bir kaç sene uygulanmasında, öğrencilerin düşünce yapısının değişmesi ve önerilen sistemin halk tarafından benimsenmesi açısından fayda vardır. Fakat amaç, yükseköğretim reformunu hızlı şekilde gerçekleştirmekse bu aşama atlanılarak ikinci safhaya geçilebilir.

Aşama 2. Devlet Üniversitelerini Kazanan Her Öğrenciye Kredi

Bu aşamada üniversite eğitimi artık ücretsiz olmaktan çıkarılarak, paralı üniversite modeline geçilecektir. Fakat bu aşamanın en önemli unsuru üniversiteyi kazanan her öğrenciye sıfır reel faizle burs verilmesidir. Devlet bu safhada üniversiteyi kazanmış ve devam eden her öğrenciye çeklerini göndermeye devam edecektir. Fakat birinci aşamada geri ödemesi olmayan çeklere, bu aşamada geri ödeme yükümlülüğü getirilecektir.

Bu aşama yükseköğretim sisteminde köklü değişiklikler öngörmektedir. Bu nedenle başlangıçta tüm üniversiteler yerine sadece pilot üniversitelerde uygulanacaktır. Pilot üniversite uygulamaları ile sistemin şu anda öngörülemeyen aksaklıkları tespit edilecektir. Bu aksaklıklara getirilecek çözüm önerileri ve iyileştirmeler ışığında Türkiye genelinde daha sağlıklı bir uygulama başlatmak mümkün olacaktır. Bu bağlamda pilot üniversitelerin Türkiye genelini yansıtacak şekilde seçilmesi önemlidir. Aşağıdaki kriterle göre seçilecek sekiz-on üniversitenin pilot uygulama için yeterli olacağı düşünülmektedir:

- Her coğrafi bölgeden en az bir üniversite seçilmelidir.
- Sistemin başarı ile işleyeceği düşünülen bir kaç üniversite seçilmelidir. Böylelikle en iyi şartlar altında sistemin nasıl çalıştığını gözlemleme fırsatı doğacaktır.
- Sistemin işleyişi sırasında büyük zorluklarla karşılaşılacağına inanılan iki veya üç üniversite seçilmelidir.
- Üniversiteler, öğrencilerinin YGS'de aldıkları puanlara göre beş gruba ayrılmalı ve her gruptan birer üniversite seçilmelidir.

Pilot uygulama için seçilen üniversitelerde, öğrenci kontenjanlarının sadece bir kısmı bu program için ayrılacaktır. Bu oranlar, bir üniversiteden diğerine yüzde 10 ile 25 arasında değişiklik gösterebilecektir. Burada dikkat edilmesi gereken husus kredili eğitimin bölüm puanlarını ciddi ölçüde düşürmemesidir. Zaten uygulama ülke geneline yayıldığı zaman taban puanlardaki bu küçük düşüşler kendiliğinden yok olacaktır. Pilot üniversitelerin seçimden sonra kredilendirme süreci incelenecektir. Kredi geri ödemelerinde şu ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır:

- Krediler reel-faizsiz verilecektir.
- Geri ödeme, öğrenci mezun olduktan en az beş sene sonra başlayacaktır.
- Geri ödemeler, öğrenci asgari ücretten daha yüksek bir gelirle iş bulduğu takdirde başlatılacaktır.
- Geri ödemeler sırasında kişi işten çıkarılırsa ödemeler durdurulacaktır. Bu kişi yeniden çalışmaya başladığında ödemelerine kalan miktar üzerinden devam edebilecektir.
- Geri ödemeler kişinin isteğine göre 10 ila 30 sene üzerinden taksitlendirilecektir.
- Kişinin gelirinin ancak asgari ücretten fazla olan kısmından kesinti yapılabilecektir.
- Başarı sıralamasında sınıfın ilk %20'si içinde olan öğrencilerden, o sene aldıkları kredi talep edilmeyecektir.
- Başarı sıralamasında sınıfın ilk %50'si içinde olan öğrencilere, o sene aldıkları krediler tahsil edilirken % 20 indirim uygulanacaktır.
- Başarı sıralamasında sınıfın ilk %10'u içinde olan öğrencilere ayrıca "başarı" bursu verilecektir.
- Ödemeler TÜFE'ye endeksli olacaktır.

İlk iki aşamada öğrencilere gönderilen çekler Kredi Başbakanlık Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü aracılığı ile verilebilir. Ancak kredilerin devletin anlaşma yaptığı özel bir banka aracılığı ile verilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir. Devlet bu iş için ihaleye çıkabilir ve en uygun teklifi veren banka ile çalışılabilir.

Aşama 3. Üniversiteler "Eğitim Ücretlerini" Kendileri Belirleyecek

Yukarıdaki aşamalarda üniversiteler kendi ücretlerini belirleyemiyorlardı. Okul ücreti devletin o üniversite için tahsis ettiği toplam ödeneklerin öğrenci sayısına bölünmesi ile bulunuyordu. Bu aşamada ise üniversiteler arası rekabeti ve dolayısı ile kaliteyi artırmak için üniversitelere ücretlerini belirleme hakkı tanınacaktır. Kaliteli okullar okul ücretlerini artırabileceklerdir. Bu sayede elde ettikleri ek geliri bir fon yönetiminde toplayıp öğretim eleman-

larına paylaştırabilecekler veya okulun kalitesini daha da artırmak için altyapı yatırımları yapabileceklerdir. Okulun kalitesi direkt olarak öğretim üyelerinin ücretlerine yansıyacağı için faydasız uygulamalara tolerans gösterilmeyecektir. Üniversiteler, başarılı öğrencileri çekmek için, cazip programlar düzenleyecek, kadrosunda kaliteli öğretim üyeleri çalıştıracak, eğitimin kalitesini artıracak ve araştırma faaliyetlerine önem verecektir. Zira bu sayılanları gerçekleştirmeden eğitim ücretlerini artırmaları mümkün değildir. Bu durumda en büyük zararı üniversite yöneticileri ve öğretim üyeleri görecektir. Üniversitelerin ücretlerini kendilerinin belirlemesi prensibi fakülte düzeyinde de uygulanabilir. Zira tıp, dişçilik gibi bazı fakülteler altyapı açısından daha büyük yatırımlar gerektirmektedir. Ayrıca bazı fakültelere olan talep daha fazladır. Bu nedenle fakülte bazında da üniversitelerin değişik ücretler belirlemesinin önü açılacaktır.

Her ne kadar uzun vadede üniversite ve fakülte ücretlerinin tamamen üniversite kurulları tarafından belirlenmesi öngörülüyorsa da başlangıçta üniversitelerin ücret artırma oranları üzerinde sınırlamalar getirilecektir. Önerilen ücretlerin YÖK tarafından onaylanması zorunluluğunun getirilmesi fiyat istikrarı açısından önemlidir. Bu nedenle üniversiteler ücretlerini ancak kalitelerini düşürmemek şartı ile artırabileceklerdir. Kalitenin belirlenmesinde ise ilk aşamada öğrencilerin ortalama LYS puanı kriter olarak kullanılacaktır. Üniversiteler giriş puanlarını artırsalar dahi ücret politikaları sistem oturuncaya kadar YÖK tarafından denetlenerek sisteme zarar verecek düzeydeki değişikliklere izin verilmeyecektir.

Aşama 4. Üniversiteyi Kazanan Her Öğrenciye Kredi

Buraya kadar sadece devlet üniversitelerini kazanan öğrencilere verilecek kredi programı üzerinde duruldu. Bir aşama ilerisi ise vakıf üniversitelerinin de bu programa dahil edilmesidir. Örneğin bir öğrencinin TOBB ETÜ Elektronik Bölümünü burssuz olarak kazandığını varsayalım. Öğrencinin mali imkanları eğitim ücretini karşılayamayacak durumda ise belirtilen kredi programından faydalanabilecektir. Fakat devlet üniversitelerine göre vakıf üniversitelerinin kredi programı farklı olabilir. Örneğin,

- Vakıf üniversitesi öğrencilerine verilecek kredilerin şartları ağırlaştırılarak reel faiz oranı bir kaç puan artırılabilir.
- Devlet üniversitelerinde başarı sıralamasında sınıfın belli yüzdelerine giren öğrencilere sağlanan kredi indirimleri veya başarı bursları vakıf üniversiteleri için geçerli olmayabilir.
- Bu kredilerin tahsisi sadece ihtiyaç sahipleriyle sınırlandırılabilir.

Devlet üniversitelerinde uygulanan kredi sisteminin vakıf üniversitelerini de kapsayacak şekilde genişletilmesine karşı çıkanlar olabilir. Bu uygulama bir yönüyle devletin imkanlarının özel teşebbüse kullandırılması anlamına gelmektedir. Bu açıdan böyle bir itirazın rasyonel bir dayanağı vardır. Fakat kar-zarar muhasebesi yapıldığı zaman sistemin vakıf üniversitelerine yaygınlaştırılması gerekliliği ortaya çıkacaktır. Zira temel amacımız insan kaynaklarımızın kalitesini artırmaktır. Bu nedenle üniversite eğitimi alan öğrencilerimizin sayısını ne kadar artırabilirsek o kadar kardır. Vakıf üniversite sistemine verilen destekle üniversite eğitiminin devlet üzerindeki mali yükü azaltmış olmaktadır. Ayrıca vakıf üniversitesi öğrencilerine reel-faizle kredi verildiği için masrafların önemli bir kısmı geri alınmaktadır.

Vakıf üniversitelerinin kredi programına dahil edilmesine en büyük itiraz, niçin varlıklı ailelerin çocuklarına yardım edildiği noktasında olmaktadır. Böyle bir itiraz ancak konuyu yüzeysel anlamaktan kaynaklanabilir. Çünkü bu uygulamanın en büyük zararı varlıklı ailelere olacaktır. Şu anda yeterli mali kaynaklara sahip öğrenciler gayet kaliteli eğitim veren vakıf üniversitelerine çok zorlanmadan girebilmektedir. Zira vakıf üniversitelerinin ücretlerini halkın yüzde 95'i karşılayabilecek durumda değildir. Bu nedenle varlıklı öğrenciler bu üniversitelerde eğitim alabilmek için LYS'de sadece yüzde beşlik bir kesimle yarışmaktadırlar. Fakir ve orta direk aile çocuklarına da vakıf üniversitelerinde eğitim imkânı tanınırsa bu üniversitelere girmek çok daha zorlaşacaktır. Dolayısı ile vakıf üniversitelerinin öğrenci profili, şimdi olduğu gibi sadece varlıklı ailelerin çocuklarından değil, bu üniversitelerde verilen eğitim kalitesinin, talep edilen ücretlere değeceğini düşünen her kesimden öğrencilerden oluşacaktır. Bu açıdan bakılırsa, bu program, vakıf üniversitelerini varlıklı kesimin hegemonyasından kurtaracaktır. Özetle, iddia edildiği gibi zengin zümreye yardım edilmesi bir yana; vakıf üniversitelerinde eğitim almak isteyen öğrenci sayısı ve dolayısıyla taban puanlar arttırılarak, şu anda kolayca (sadece para vererek) elde ettikleri eğitim şansı ellerinden alınmaktadır.

Dikkat edilirse ilk üç aşama devlete ek maliyet getirmemektedir. Zaten hâlihazırda devlet üniversiteler için kaynak ayırmaktadır. Sadece bu kaynağın yönü değiştirilip, öğrenciler üzerinden üniversitelere aktarılmaktadır.

Dolayısıyla planın ilk üç evresini uygulamaya koymak için ekstra mali kaynağa ihtiyaç yoktur. Fakat dördüncü aşama için bunun artık geçerli olmadığı düşünülebilir. Zira devlet tarafından vakıf üniversitelerine ödenek ayrılmadığından bu kaynakların rotasının değiştirilmesi düşünülemez. Bu saptamanın doğru olduğu söylenebilir. Dördüncü aşama için bir alternatif devletin vakıf üniversitesi öğrencilerine ekstra kaynak ayırmasıdır. Fakat böyle bir uygulama devlete yeni mali yükümlülükler getirdiği için tercih edilmemektedir. Bu aşamayı devreye sokmak için gerekli finansmanı sağlayabilecek diğer bir alternatif ise eğitimlerini devlet üniversitelerinde tamamlayan öğrencilerin mezuniyet sonrası kredi geri ödemelerini bir havuzda toplamaktır. Dördüncü aşama ancak Yükseköğretim Kredi Fonu (YÖKF) adı verilen bu fon belirli bir seviyeye gelince başlatılabilecektir. Bu fondan kredi alarak vakıf üniversitelerinde eğitim gören öğrenciler, mezuniyetleri sonrası eğitim kredilerini (faizi ile beraber) ödemeye başladıklarında fon daha da büyüyecektir. Böylece daha fazla öğrenciye daha yüksek miktarlarda kredi vermek mümkün olacaktır.

Sunulan bu dört aşamaya ilaveten iki uygulama paketinden daha bahsedilecektir. Bu ek paketlerin aşama olarak görülmemesi gerekmektedir. Zira bu uygulamalar yukarıda anlatılan aşamalardan sonra devreye sokulabileceği gibi aşamalar henüz tamamlanmamış dahi olsa, şartların oluştuğu düşünülüyorsa devreye sokulabilirler.

"İşe Göre Aş" Uygulaması

Yukarıda sunulan plana göre üçüncü aşamada üniversiteler eğitim ücretlerini kendileri belirleyebilmektedirler. Böylece daha yüksek eğitim ücreti ile öğrenci çekmeyi başarabilen üniversiteler öğretim üyelerine daha yüksek maaşlar verebileceklerdir. Bununla birlikte üçüncü aşamada (aynı hizmet yılı ve seviyede olan) öğretim üyeleri arasında maaş farkı öngörülmemişti. Maaşlar, öğretim üyelerinin çalışkanlığı, üretkenliği, başarısı, konusuna olan ilgi gibi faktörler dikkate alınmadan belirleniyordu. Çalışkan ile tembelin, üretken ile verimsizin, başarılı ile başarısızın aynı ölçüde ödüllendirildiği bir sistemin sağlıklı işlemesi düşünülemez. Bu nedenle şartlar oluştuğu zaman, performansa göre maaş uygulamasına geçilmelidir.

Öğrenci İhtiyaç Kredisi Uygulaması

Sunulan plan devlete ek maliyet getirmeyecek şekilde tasarlanmıştır. Çünkü şu anki yükseköğretim sisteminde üniversitelere ayrılan ödenekler dışında başka bir kaynağa ihtiyaç olmayacaktır. Planda bu ödeneklerin doğrudan üniversitelere aktarılması yerine öğrencilere kredi olarak verilmesiyle hem geri dönüşü sağlanmakta hem de üniversitelerde mali özerklik, hesap verilebilirlik ve rekabet gibi kavramların gelişmesine yardımcı olunmaktadır. Dikkat edilirse planda sadece eğitim ücreti kredi olarak verilmekte idi. Öğrencilerin barınma, beslenme ve sosyokültürel faaliyetleri için, şu anki sistemden farklı olarak bir kaynak ayrılmamıştı.

Diğer yandan öğrencilere verilen kredilerin tahsil edilmesi neticesinde oluşturulan mali kaynak ile dördüncü safha uygulamaya konulmuştu. Bu kaynağın tamamını dördüncü aşamayı desteklemek için kullanmak yerine, bir kısmı, öğrencilerin eğitim ücreti dışındaki masraflarını karşılamak üzere kredi olarak da verilebilir. Vakıf üniversitesi mezunlarının aldıkları kredileri geri ödemeye başlaması ile böyle bir uygulamaya ayrılan kaynak ciddi şekilde artacaktır.

Dikkat edilirse sunulan plan sosyal devlet anlayışını daha üst seviyeye çıkarmaktadır. Şu anki sistemde öğrencilerin ihtiyaçları kısmen Kredi ve Yurtlar Kurumu tarafından karşılansa bile, barınma, beslenme ve sosyokültürel faaliyetler için yeterli kaynak bulamayan öğrenciler zorluklar içinde öğrenimlerini sürdürmektedirler. Bu ek uygulama ile devletin kasasından fazladan bir kuruş harcanmadan öğrencilerin temel ihtiyaçlarının tamamı karşılanabilecektir. Böylelikle öğrenciler artık rahatlıkla eğitimlerine konsantre olabileceklerdir.

Başlangıçta YÖKF'de yeterli kaynak olmayacağı için öğrencilerin barınma, beslenme ve sosyokültürel ihtiyaçlarının ancak bir kısmı karşılanabilecektir. Aynı zamanda ihtiyaç sahibi öğrencilere öncelik tanınacaktır. Mezun olan öğrencilerin kredi geri ödemeleri belli bir meblağa ulaşınca mevcut öğrencilere verilen kredi miktarı tedricen artırılıp temel bütün ihtiyaçları karşılanabilecektir. Bu ek uygulamada aşağıdaki hususlar dikkate alınmalıdır:

- Öğrenci ihtiyaç kredilerinde reel faiz uygulanabilir.
- Kredi olarak verilecek miktar YÖKF'de biriken para ile orantılı olacaktır. Böylelikle devlete ek maliyet getirilmeyecektir.
- Sadece ihtiyacı olan öğrencilere verilecektir.

ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM
KONGRESİ:
YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
27-29 MAYIS 2011
İSTANBUL / TÜRKİYE

INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION
CONGRESS:
NEW TRENDS AND ISSUES
27-29 MAY 2011
İSTANBUL / TURKEY

Bölüm V

DAVETLİ KONUŞMACILAR

Invited Speakers

27 - 29
MAYIS
2011
İSTANBUL
TÜRKİYE

www.uyk2011.org

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm V / Sayfa 205-210

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Araştırma Üniversitelerinin Temel Özellikleri

Abdullah Atalar
Bilkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Özet

Bir araştırma üniversitesinde bulunması gereken özellikler ve üniversite yönetimi tarafından uygulanması gereken politikalar tartışılmıştır. Bu politikalar arasında özellikle üniversitenin atama ve yükseltme sisteminin önemi büyüktür. Bunun yanında üniversite içinde ve dışındaki rekabetin önemi, hocaların araştırma performansının ölçülmesi, değerlendirilmesi ve ödüllendirilmesi konusundaki yöntemler, hocaların ders yüklerinin araştırma performansına bağlı olarak ayarlanması, üniversite dışı faaliyetlerin etkileri, dış veya iç destekli projelerin araştırmalara katkısı, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin hocalara dağılımı, kütüphanenin araştırmalara katkısı gibi konular dünyanın ileri gelen araştırma üniversitelerinin temel özellikleri arasındadır. Türkiye'deki üniversitelerdeki uygulamalarla bir karşılaştırma yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Araştırma üniversitesi.

Giriş

Dünyada 125 tanesi Amerika Birleşik Devletlerinde olmak üzere yaklaşık 200 tane araştırma üniversitesi olduğu düşünülmektedir. Bibliyografik araştırmalara (van Raan 2004) göre en etkin araştırmaların çoğu bu üniversitelerde yapılmakta, bu üniversitelerden çıkan araştırma makaleleri yüksek prestijli dergilerde yayınlanmakta, bu makaleler en çok atıfları almakta ve araştırma desteğinin en önemli kısmını bu üniversiteler almaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda insanlığın hayat kalitesini yükselten birçok buluş yapılmakta, bu buluşlar sonucunda da yeni şirketler ve bazen yeni işkolları doğmaktadır. Araştırma üniversitelerinin bulunduğu ülkeye ekonomik anlamda büyük katkıları olmaktadır. Amerika Birleşik Devletlerinde yüksek teknoloji şirketlerinin yoğun olduğu bölgelerin en üst düzeydeki araştırma üniversitelerinin hemen yanında olması herhalde bir tesadüf değildir. Bu üniversitelerin dışında kalan çok sayıda üniversitede de araştırma yapılmakta ise de araştırma performansları açısından aralarında bir kuantum fark bulunmaktadır. Araştırma üniversitesi sayısının 200 civarında bir sayı ile sınırlı olmasının sebeplerinden biri olarak dünya üzerinde "ancak 200 kadar araştırma üniversitesini besleyecek kadar insan kaynağı bulunduğu" söylenmektedir (van Raan 2010). En üstteki üniversitelerin araştırma performansları sadece birkaç dar alanda değil, birçok alanda yüksektir. Bunun sebebi olarak da bu üniversitelerin prestijinin oluşturduğu çekim kuvvetinin bütün diğer alanlardaki iyi araştırıcıları kendisine toplamasından dolayı olduğu düşünülebilir.

2011 yılı itibarı ile Türkiye'deki üniversite sayısı yüzün üstündeki rakamlarla ifade edilmektedir. Ancak bu üniversitelerin pek azına araştırma üniversitesi denilebilir. Çeşitli kurumlarca yapılan üniversite sıralamalarına (Times Higher Education, 2010; Shanghai Jiaotong University) Türkiye'den ancak birkaç üniversite girebilmektedir. Bu bildiride önce araştırma üniversitelerinin özelliklerinden bahsedilecek, araştırma üniversitesi olabilmek için ya-

pılması gerekenler üzerinde durulacaktır. Dünyadaki araştırma üniversitelerinin çoğu Kuzey Amerika'da (Fulton, 1974) olduğundan bu bölgedeki üniversitelerin özellikleri ve politikaları anlatılacaktır. Daha sonra, Türkiye üniversitelerindeki politikalarla bir karşılaştırma yapılacaktır.

Araştırma Üniversitelerinin Özellikleri

Bir araştırma üniversitesinin temel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- **Seçkin öğretim üyeleri:** Araştırma üniversitelerinin en önemli özelliği çok seçkin öğretim üyelerine sahip olmalarıdır. Bu üniversitelerdeki öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun araştırma yaptıkları, doktora tezleri yönettikleri, araştırma sonuçlarını en saygın bilimsel dergilerde bilim dünyasına duyurdukları görülür. Hocaların çoğu alanlarında tanınmış ve saygın kişilerdir ve dünyanın değişik ülkelerinin vatandaşlarıdır. Pasaportlarına bakılmaksızın en üst düzeyde akademik ve idari görevler alabilirler. Doktora derecelerini dünyanın önde gelen ve değişik üniversitelerden almışlardır ve/veya o üniversiteye gelmeden önce başka üniversite veya araştırma kurumlarında üstün başarılarını dünyaya kabul ettirmişlerdir. En önde gelen bazı üniversitelerde Nobel almış hocaların aynı zamanda çok iyi birer hoca oldukları ve hatta birinci sınıflara giriş dersi verdiği bilinmektedir. Öte yandan, iyi birer araştırıcı olan bu hocaların hepsinin iyi bir öğretmen oldukları iddia edilemez. Bazı hocalar tarafından derslere girmek, araştırma zamanından çalınan bir zaman olarak görüldüğünden derslere yeteri kadar zaman ayırmadıkları bilinmektedir. Çok önde gelen araştırma üniversitelerinde derslerin doktora öğrencileri tarafından verildiği de görülebilir.
- **Yıldız araştırmacı öğretim üyeleri:** Önde gelen araştırma üniversitelerinde hemen her bölümde bir veya birkac yıldız araştırmacı öğretim üyesi bulunur. Bunların arasında Bilimsel Akademileri üyeliklerine seçilmiş, Nobel veya benzeri yüksek prestijli ödüller kazanmış olanları vardır. Bu öğretim üyeleri bölümlerinin araştırma çıktılarının önemli bir kısmını kendileri yaparlar. Yayınlarını A tipi bilimsel dergilerin en iyilerinde yaparlar[1] ve birçok yayınları yüksek sayıda atıf alır. h-faktörleri[2] (Hirsch, 2005) alanına bağlı olmak kaydıyla 40-50 veya bunun epeyce üstündedir. Çok sayıda (20-30) doktora öğrencileri ve post-doc araştırıcıları bulunur. Milyon dolarlarla ölçülen dış destekli (Serow, 2000) fonlara sahiptirler.
- **Düşük ders yükleri:** Araştırma üniversitelerinde hocalar zamanlarının çoğunu kendi araştırmalarına ayırabilmek için az sayıda ders verirler. Çok önde gelen üniversitelerde araştırma yapan hocalar yılda 2 veya 3 ders verirler.[3] Araştırma yapmayan hocalar ise daha çok sayıda dersten sorumlu tutulurlar.
- **Seçkin lisansüstü öğrenciler:** Araştırma üniversitelerinde doktora öğrencilerinin çoğu kendi lisans programlarından gelen öğrenciler değil, dünyanın dört bir yanından seçilerek gelmiş öğrencilerden oluşur. Bu öğrenciler çok rekabetçi bir ortamda seçilirler ve çoğuna üniversitenin kendi kaynaklarıyla veya dış destekli projelerden sağlanan kaynaklarla burslar verilir. Kendi mezunlarından doktora programına kabul edilenlerin en çok %10 civarında olduğu görülebilir.
- **Yeterli parasal kaynak:** Dünyanın en önde gelen araştırma üniversitelerini incelediğimizde bunların milyar dolarlarla ölçülen araştırma fonlarına sahip olduklarını görürüz. Bu fonların bir kısmı üniversitelerin kurulduklarında kendilerine kurucuları tarafından verilen "vakfiye" den[4] gelse de, bütçelerinin önemli bir kısmının araştırma desteği olarak devletin araştırmalara fon sağlayan[5] kuruluşlarından geldiğini görülür. Üniversitenin kaynaklarından bir kısmı da Üniversitenin ürettiği patentlerin lisans ücretlerinden olabilir.
- **Zengin kütüphane:** Araştırma üniversitelerinin zengin bir kolleksiyona sahip kütüphaneleri bulunur. Bu kütüphanelerdeki milyonlarca basılı veya sayısal dökümana sadece o üniversitenin değil başka kurumların araştırıcılarına da kolayca erişim sağlanır.
- **Geniş fiziksel olanaklar:** Dünyadaki önde gelen araştırma üniversitelerinin çok güzel mimariye sahip binalarla donatılmış güzel kampuslara sahip oldukları görülebilir. İyi öğrencileri kendilerine çekebilmek için

[1] Temel bilimler ve yaşam bilimlerinde yayın yapan Nature dergisi gibi.
[2] Bir öğretim üyesinin h-faktörü N ise bu öğretim üyesinin N yayınının N veya daha fazla atıf aldığı anlaşılır.
[3] Bu durum, tipik olarak bir haftada 3 saat ders saatine karşılık gelir.
[4] İngilizcesi: Endowment
[5] ABD'de NSF, NIH, DARPA gibi kuruluşlar.

bu üniversitelerde en son teknolojiye sahip binalar ve sınıflar, öğrenciler için geniş spor olanakları, modern yurtlar ve zengin sosyal mekanlar bulunmaktadır. Bazı araştırma üniversiteleri büyük şehirlerde veya büyük şehirlere yakın yerlerde olsa da çoğu metropollerden uzak ve bazen tamamen izole[6] yerlerde bulunabilmektedir.

Araştırma Üniversitelerindeki Politikalar

Araştırma üniversitelerinin bulundukları yere gelmelerini ve hatta daha da yükselmelerine sebep olan üniversite politikaları aşağıda tartışılmıştır. Bu politikalardan bazıları üniversitenin can damarıdır ve idarecileri tarafından titizlikle sürdürülür.

- **Öğretim üyelerini işe alma yöntemi:** Araştırma üniversitelerinin en hassas oldukları konulardan biri hangi öğretim üyelerine iş teklif ettikleridir. Bir kadro açıldığında konunun önde gelen dergilerinde iş ilanları verilir. *Aile içi evlilik*[7] olmasın diye üniversitenin kendi doktora mezunları çoğu zaman öğretim üyesi adayı olarak kabul edilmez. Adayların o ülkenin vatandaşı olup olmadığına hiç bakılmaz. Adaylar detaylı özgeçmişlerinin yanında, önemli yayınlarının kopyelerini ve en az beş tane referans mektubu sunarlar. Üniversitenin ilgili komitesi, yapılan onlarca ve bazan yüzlerce başvuru dosyalarını inceleyip referens mektuplarını okur ve sonunda bir kısa liste yapar. Kısa listeye giren adaylar üniversiteye davet edilerek yaptığı araştırmalar üzerine bir seminer vermesi istenir. Bu seminerlere ilgili bölümün bütün öğretim üyeleri adayın konusuna çok yakın olmasalar bile katılırlar. Bu seminere bölümün öğretim üyelerinin yanında fakülte dekanı ve hatta bazen üniversitenin provostu[8] da katılır. Adayın sunuşunun ardından kendisine sorular yöneltilir ve bunun sonucunda hem yaptığı araştırmalar, hem de adayın öğretme performansı konusunda bir fikir sahibi olunur. Ayrıca, aday bölümün kendi konularıyla ilgili 3-4 hocasıyla birer saatlik mülakatlar yapar. Aynı hocalar tarafından bir yemeğe götürülerek adayın değişik sosyal ortamlardaki davranışları izlenir. Kısa listedeki bütün adaylar bu şekildeki mülakatlarını tamamladıktan sonra bölüm başkanı ve ilgili bölüm komitesi adayları tercih sırasına göre sıralıyarak dekana ve/veya provosta yollar. Adaylar Dekan tarafından uygun bulunursa, adaylara listenin en üstünden başlayarak belli bir süre için iş teklifinde bulunulur. İş tekliflerinde maaş[9] miktarının yanında, adaya verilebilecek araştırma olanakları sıralanır. Vermesi beklenen yıllık ders yükü belirtilir. Tenür[10] alma yolunda kabul edilen bir asistan profesöre kendisinden neler beklendiği ve ne kadar zaman sonra bu değerlendirmenin yapılacağı bildirilir.
- **Genç öğretim üyelerini değerlendirme sistemi:** Asistan profesörler tenürlerini alabilmek için çok çalışmak ve kendilerini araştırma alanında ispat etmek zorundadırlar. İşe başladıktan 4 ila 6 yıl sonra sıkı bir değerlendirmeye tabi tutulurlar. Bu değerlendirme fakültenin veya üniversitenin terfi-tayin komitesi[11] tarafından yapılır. Bu değerlendirme sonucunda ya tenürlerine karar verilir ve asosiye profesörlük kadrosuna yükseltilir, ya kontratları bir veya iki yıl daha uzatılıp ikinci bir değerlendirmeye bırakılır, ya da kontratının uzatılmamasına karar verilir. En rekabetçi araştırma üniversitelerinde kontratın uzatılmayıp tenürün verilmemesi çok büyük oranlarda olabilir.
- **Terfi tayin komitesi:** Bu komite bir araştırma üniversitesinin en kritik işi olan tenür kararlarını veren komitedir. Komite fakülte veya üniversitenin ileri gelen tecrübeli öğretim üyelerinden oluşur. Komitenin önüne tenür kararı için gelen bir aday çok detaylı bir değerlendirmeye tabi tutulur (Boardman, 2007). Adayın detaylı bir özgeçmişinin yanında seçilmiş makaleleri, ve makalelerine başkaları tarafından yapılan atıflar gibi bibloyometrik bilgiler komite üyelerinin bilgisine sunulur. Bölümler ve konular arasında önemli istatistiki farklar olduğundan bibliyometrik bilgilerin karşılaştırmalı olarak verilmesi gerekmektedir. Adayın

[6] Örneğin, New York eyaletinın ufak bir yerleşim birimi olan 30,000 nüfuslu Ithaca'da bulunan Cornell Üniversitesinin 20,000 öğrencisi vardır ve en yakın şehre 1.5 saat, New York şehrine de 5 saat uzaklıktadır.

[7]Doktorasını alan kişilerin kendi üniversitelerinde kalması durumunda çoğu zaman kendi doktora hocası ile çalışmaya devam etmekte, hocasının boyunduruğundan kurtulamamakta ve bölüm içerisinde "o hocanın adamları, bu hocanın adamları" gibi klikler oluşmaktadır. Aile içi evlilik diye adlandırılan bu durum, Türk üniversitelerinde yaygın bir olgudur.

[8] Akademik işlerden sorumlu ve en yetkili rektör yardımcısı

[9] Maaşlar serbest piyasa ekonomisinin belirlediği bir şekilde konular arasında önemli farklılıklar gösterebilir. Örneğin, bir cerrah profesör, bir edebiyat profesörünün 4-5 misli maaş alabilir.

[10] Öğretim üyelerin emekli olana kadar iş garantisi (yüz kızartıcı suçlar haricinde) verilmesi durumu

[11] Appointment and promotion committee

bölümünün hocalarından oluşan bir komite ile adayın bölüm başkanının aday için yazdığı rapor[12] da terfi-tayin komitesine sunulur. Komitenin kararlarına en çok etki eden unsur ise aday için başka üniversitelerden veya araştırma kurumlarında adayın konusunda çalışan saygın bilim adamlarının aday hakkında yazdıkları gizli referans mektuplarıdır. Bu mektupların sayısı 10'dan fazla olabilir ve kimden referens isteneceği adayın bölüm başkanı ve/veya dekanı tarafından belirlenir. Bu mektuplarda bazı spesifik sorular sorularak onlara cevap verilmesi rica edilir. Örnek olarak şu sorular sorulabilir:

- Adayın bilime spesifik olarak katkısı nedir?
- Adayın konusunda çalışan ve adayla benzer yaştakiler arasında dünyada bir sıralama yapılsa adayın sıralaması ne olur?
- Bu aday sizin bölüme başvursaydı, bölümünüze alır mıydınız?

Referans yazan kişilerin adayın kendi doktora hocası veya arkadaşları olmamasına dikkat edilir. Referans mektubu için her ne kadar adaya yakın olmayan kişiler seçilse de adayın alanındaki kişiler seçildiğinden, bu mektubu yazan kişiler mektupların gizli tutulacağı belirtilse bile fikirlerini açıkca yazmaktan çekinebilirler. Bu bakımdan, bu referans mektuplarında ne yazıldığından ziyade, ne yazılmadığına bakılır ve mektuplarda satırların araları okunur. Her ne kadar referans mektubu "adayın yükseltilmesini destekliyorum" diye bitse de, eğer yukarda örnek olarak verilen sorulara hiç cevap verilmediyse veya cevaplar kısaca geçiştirildiyse, bu kişinin mektubu negatif bir mektup olarak algılanmalıdır. Komite adayın araştırma performansının yanında ders verme performansına da bakar. Bu değerlendirme için adayın dersini alan öğrenciler arasında yapılan anketler ve hocanın ürettiği ders materyali kullanılabilir. Uygulamalı alanlarda adayın dış destekli proje almadaki başarısı da komite kararını etkiler. Bu komitenin karar verirken çok dikkatli ve seçici olmasını gerektiren sebeplerden biri de tenür sisteminin kendisidir. Komite üyeleri karar verirken kendi kendilerine şu soruyu sorarlar: "Bu kişiyle meslek hayatımın sonuna kadar aynı üniversitede çalışmaya razı mıyım?" En üstteki araştırma üniversitelerinde tenür sürecinin çok acımasız olduğu bilinmektedir.

- **Öğretim üyelerini değerlendirme sistemi:** Araştırma üniversitelerinde öğretim üyelerinin tenür alana kadar çok iyi çalıştıkları iyi bilinen bir gerçektir. Öğretim üyelerinin tenür sonrasında rehavete kapılmamaları için birçok üniversitede hocalar tenür sonrasında da bölümleri veya fakülteleri tarafından değerlendirilmekte ve çeşitli merit ve ödül sistemleri ile araştırma konusundaki motivasyonlarını kaybetmemeleri sağlanmaktadır (Hardre, 2009). Bu değerlendirme sırasında hocaların araştırma performanslarının yanında, ders verme performansları, bölüm ve fakülte içindeki komitelerdeki çalışmaları ve dış destekli proje bulmaktaki başarıları değerlendirilir. Bu değerlendirme genellikle bölüm başkanı veya fakülte dekanı tarafından yıllık olarak yapılır. Yıllık maaş artışları bu değerlendirme sonucunda belirlenebilir. Bu değerlendirme sonucunda araştırma performansları yeterli görülmeyen tenürlü hocalar önce uyarılır, daha sonra da ders yükleri artırılarak bir denge sağlanır. Üniversiteler arasındaki rekabet, özellikle yıldız öğretim üyelerinin başka üniversiteler tarafından sanki bir futbolcu gibi transfer edilmesi olgusunu getirebilmektedir. Yıldız öğretim üyelerine sahip üniversiteler ise bu hocalarını başka üniversitelere kaptırmamak için gerekli tedbirleri almak durumunda kalırlar. Bu tedbirlerin en başında yıldız hocaların maaşlarının diğerlerine göre önemli derecede farklı olması gelebilir.[13] Yıldız öğretim üyelerinden bazıları aldıkları dış fonlarla "dersleri satın alarak" ders vermezler ve zamanlarının hemen hepsini araştırmaya ve yeni fonlar bulmaya harcarlar. Bazı yıldız hocaların yaptığı kaprisler ve şımarıklıklar diğer hocalar arasında huzursuzluğa ve kıskançlığa sebep olsa da, genelde üniversite yönetimleri bu hocaların kaprislerini tolere ederler.
- **Dış destekli projelere özendirme:** İleri araştırma üniversitelerinde hocaların araştırmaları için gerekli kaynakları üniversitenin bol miktarda kendi kaynağı olsa bile araştırma fonlarını dış kaynaklardan bulması özendirilir. Bu şekilde yapıldığında hocalar dış kaynakları temin edebilmek için diğer üniversitelerdeki meslektaşları ile bir rekabet içine girerler. Kaynak alabilmek zorlu bir süreç olduğundan rekabet performansın artmasına sebep olur. Ek olarak da, üniversite yöneticileri de sürecin sonucunu izleyerek kendi hocaları hakkında bir performans ölçütü elde etmiş olurlar.
- **Akademik yöneticilerin atama sistemi:** Araştırma üniversitelerinde rektör mütevelli heyet tarafından belirsiz bir süre için üniversite içinden veya dışından atanır. Bunun için mütevelli heyet üyeleri ve bazı ileri gelen

[12] Genellikle adaya yakın kişilerden gelen raporlarda adayla arasında ya yakınlık ya da düşmanlık olacağından bu çeşit raporların dikkatle değerlendirilmesi gerekir.

[13] ABD'deki özel üniversitelerin devlet üniversitelerine göre daha başarılı olmasının sebeplerinden biri de devletin mali sınırlamalarına tabi olmadan yıldız öğretim üyelerine daha çok maaş verebilmeleridir.

profesörlerden oluşan bir arama komitesi kurulur. Arama sonucunda kısa listeye alınan rektör adayları mütevelli heyete sunulur. Üniversite öğretim üyelerinin oyları ile seçilmeyen bu kişiler dekanları atayarak üniversitenin performansını ileri götürebilmek için icabında hocalar arasında popüler olmayan kararlar alabilir.

- **Yayın dili İngilizce:** Araştırma üniversitelerinin hemen hepsinde hangi ülkede bulunurlarsa bulunsunlar yayın dili İngilizcedir. Özellikle internetin yaygınlaşması ile birlikte İngilizce bilim dili (Ammon, 2001) haline gelmiş bulunmaktadır. Bugün yayınlanan bilimsel makalelerin çok büyük bir çoğunluğu İngilizce dilindedir. Bu durum İngilizceyi aynı zamanda dünyada en baskın dil haline getirmiştir (Crystal, 2003). Yirminci yüzyılın başlarında bilimin en çok yapıldığı dil olan Almanca bu özelliğini artık yitirmiş bulunmaktadır (Ammon, 1998). Almanya'daki birçok üniversite yüksek lisans ve doktora programlarını İngilizce olarak sürdürmektedir. Anadili İngilizce olan ülkeler doğal olarak avantajlı duruma geçmişlerdir. 2010 yılı Times Higher Education tarafından yapılan Üniversiteler sıralamasında ilk 100 üniversitenin 80'i anadili İngilizce olan ülkelerdedir. Yüzyılın başında Almanca, Fransızca ve İtalyanca dillerinde yayınlar yapan "Naunyn-Schmiedebergs Archives für Pharmacologie und Experimentelle Pathologie", "Pflüger's Archiv für die gesamte Physiologie des Menschen und der Tiere", "Archives Internationales de Pharmacodynamié et de Thérapie" gibi bazı saygın bilim dergileri 1960'lı yılların başından itibaren sadece İngilizce dilinde yayınlar kabul etmeye başlamışlar ve hatta bir süre sonra dergiler isimlerini de İngilizceye değiştirmişlerdir. Adı halen Almanca olan "Zeitschrift für Naturforschung" gibi bilimsel dergilerin bile yayın dili artık tamamen İngilizce olmuştur. Bibliometri konusunda araştırma yapanlar tarafından ortaya çıkarıldığı gibi, İngilizce dışında bir dilde yayın yapanların araştırmaları geniş bir okuyucu kitlesi bulamadığı için hak ettiği sayıda atıf alamamakta ve dezavantajlı duruma düşmektedir. İngilizce dışındaki bir dilde, örneğin, Almanca yayınlanan benzer dergilerin etki faktörü yaklaşık 10 misli kadar daha düşük çıkabilmektedir (Grupp, 2001).
- **Patent politikası:** Üniversite hocalarınca üretilen yeni fikirler üniversitenin ilgili birimince değerlendirilerek patent alma yoluna gidilebilir. Bu durumda üniversite patent başvurusu için gerekli avukatlık ücretlerini öder ve başvuru ücretlerini karşılar. Patentler alındıktan sonra da bu patentlerin endüstride tanıtımı ve pazarlamasını yaparak lisanlama işlemlerini yürütür. Bir patent için lisans ücreti tahsil edildiğinde elde edilen fonun 1/3'ü fikri üreten araştırıcılara, 1/3'ü ilgili bölüme, geri kalan 1/3'ü de yapılan masrafları karşılayabilmek için üniversiteye kalır. Bazı araştırma üniversitelerinde patent lisanslarından elde edilen gelir, üniversite gelirlerinin kayda değer bir kısmını oluşturabilir.

Türk Üniversiteleri ile Karşılaştırma

Son yıllarda büyük bir ivme kazanan Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumları araştırma performanslarını artırmışlar, endeksli dergilerde yayınlanan makale sayısı bakımından dünyada 42. sıradan 17. sıraya kadar yükselmişlerdir. Bu artışta, akademik yükselmelerde uluslararası bilimsel dergilerde yayın yapma şartı aranması, TÜBİTAK'ın araştırma projeleri desteğini rekabetçi bir ortamda yaparak yüksek oranda artırması, Üniversiteler arasında yayın konusunda bir rekabetin ortaya çıkması, Üniversitelerin ve TÜBİTAK'ın yayın yapan araştırıcılara ödüllendirme sistemi uygulaması gibi faktörlerin payı bulunmaktadır. Ancak, Türkiye çıkışlı araştırmalar, makale başına atıf sayısı bakımından son yıllarda bir ilerleme içindeyse de hala dünya ortalamasının yaklaşık yarısı kadardır (Adams, 2011). Üniversitelerimizin çoğunda hoca değerlendirmelerinde sadece yayın sayısına bakılmakta ve sayının artması özendirilmekte, bu da araştırıcıların yayınlarını fazla titiz davranmayan ve hemen kabul edip basan C tipi bilimsel dergilere yönlendirmektedir. Bu dergilerde yayınlanan makaleler fazla okunmamakta ve dolayısı ile fazla atıf da almamaktadır.

Fiziksel olanaklar açısından karşılaştırıldığında birçok Türk Üniversitesinin yeterli alt yapıya sahip olduğu görülür. Ancak, insan kaynakları açısından epey sıkıntı bulunmaktadır.

Birçok Türk Üniversitesindeki akademik politikalar Araştırma Üniversitelerindeki politikalarla karşılaştırıldığında aşağıdaki konularda hatalı davranıldığı sonuçlarına varabiliriz:

- Doçentliğe yükseltme sisteminde Üniversitelerarası Kurulun belirlediği minimum kriterlerle yetinmek ve fazla seçici davranmamak.
- İdari mahkemelerin 5 kişilik jürilerin verdiği olumsuz kararları tek bir bilirkişinin raporuna dayanarak tersine çevirmesi.
- Doçentlik jürilerinde gizliliğin olmaması. Raporların kimin yazdığının gizlenememesi.

- Yükseltmelerde sadece yurt içindeki referans mektupları ile yetinmek. Zaten kısıtlı sayıda olan araştırıcılar birbirlerini çok iyi tanımakta, ya çok iyi dost olmakta, ya da birbirlerine düşman olmaktadırlar. Her iki durumda da, yazılan referans mektuplarının pek bir değeri olmamaktadır.
- Doçentliğe yükseltilmiş bir öğretim üyesinin zamanı dolduğunda neredeyse otomatik olarak profesörlüğe yükseltilmesi
- Türk vatandaşı olmayan öğretim üyelerinin "yabancı" addedilmesi ve Türklerle eşit haklara sahip olmamaları
- Serbest piyasa şartlarına bakmaksızın hocalara bütün alanlarda eşit maaş ödenmesi. (Bu durumda endüstride kolayca iş bulunan alanlarda hoca bulması zorlaşmaktadır.)
- Değişik araştırma performanslarına sahip öğretim üyelerinin maaşlarında veya ders yüklerinde bir farklılık yaratılmaması.
- Araştırmaların İngilizce dışındaki bir dilde yayınlanması.
- Rektörleri hocaların oyları ile seçilmesi (Doğramacı, 2000). Bu şekilde seçilen rektörler, hocaları zorlayacak ve hoş karşılanmayacak kararları almakta zorlanmaktadır.
- Kendi doktora mezunlarını öğretim üyesi olarak işe almak ve aile içi evlilik problemine sebep olmak.
- Yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin çoğunun kendi mezunlarından olması.
- Araştırma projelerini TÜBİTAK, Avrupa Topluluğu FP7 gibi dış destekli projelere yönlendirmek yerine üniversitenin kendi kaynaklarıyla desteklemek. Bu durum rekabete engel olmakta, hocanın performansını bir dış grup değerlendirmediği için bazan değersiz projelere yüksek fonlar ayrılabilmektedir.

Kaynaklar

Serow, R.C. (2000). Research and teaching at a research university. Higher Education, Vol. 40, pp. 449-463.

Hardre, P, Cox, M. (2009). Evaluating faculty work: expectations and standards of faculty performance in research universities. Research Papers in Education, Vol. 24, pp. 383-419.

Boardman, P.C., Ponomariov, B.L. (2007). Reward systems and NSF university research centers: The impact of tenure on university scientists' valuation of applied and commercially relevant research. Journal of Higher Education, Vol. 78, p. 51.

Fulton, O., Trow, M. (1973). Research activity in American Higher Education. Sociology of Education, Vol. 47, pp. 29-73.

van Raan, A.F.J. (2004). Measuring Science" Handbook of Quantitative Science and Technology Research, Eds. H.F. Moed, W. Glänzel, and U. Schmoch, pp. 19-50.

Hirsch, J.E. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. Proceedings of National Academy of Sciences, Vol. 102, pp. 16569-16572.

van Raan, A.F.J. (2010). URAP'10 Sempozyum. http://www.urapcenter.org/2010/presentation.php?q=5

Times Higher Education, World University Rankings (2010) http://www.timeshighereducation.co.uk/world-universityrankings/Shanghai Jiaotong University, http://www.arwu.org/ARWUMethodology2009.jsp

Adams, J., King, C., Pendlebury, D., Hook, D., Wilsdon, J. (2011). Global Research Report, Middle East, Arabian, Persian and Turkish Research", February 2011, Thomson-Reuters http://researchanalytics.thomsonreuters.com/m/pdfs/globalresearchreport-aptme.pdf

Ammon, U., Editor (2001). The dominance of English as Language of Science " Mouton de Gruyter, 478 sayfa.

Crystal, D. (2003). English as a Global Language. Cambridge University Press.

Ammon, U. (1998). Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftsprache? English auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen. Mouton de Gruyter.

Grupp, H., Schmoch, U., Hinze, S. (2001). International alignment and scientific regard as macro-indicators for international comparisons of publications. Scientometrics 51, pp. 359-380.

Doğramacı, İ. (2000). Günümüzce Rektör Seçimi ve Atama Krizi. http://www.dogramaci.org/kitap/r-main.html

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm V / Sayfa 211-230

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Araştırma Nasıl Yapılır ve Yaptırılır?

Prof. Dr. Zekâi Şen
İstanbul Teknik Üniversitesi, Maslak 34469, İstanbul, Türkiye

Özet

Üniversitelerimizde bilimsel gelişmelerin bugüne kadar arzu edilen seviyelerde sağlanamamasının sebeplerini uluslararası ölçütlere bakarak şablon biçiminde çıkarmak yerine, ülkenin içindeki durumlardan başlayarak ve bunları örgün biçimde işleyerek uluslararası ölçütlere varılmasına çalışılabilir. Bu yazıda ülkemizde bilim çalışmalarının nasıl yapılması ve yaptırılması gerektiği konularında yazar tarafından öngörülen bazı noktalar sunulmaktadır. Araştırma yapılamamasında en büyük eksikliklerin bilim felsefesi, akılcı mantık çıkarım ilkeleri, öğretici niteliğinin ölçülememesi, Türkçe yerine İngilizce'nin yerleşmesi vb. durumların bulunduğu unutulmamaktadır. Günümüzde nerede ise sadece İngilizce diline ağırlık verilerek kişilerin felsefe, mantık, tasarım, eleştiri ve yenilikçilik yönleri kısır bırakılmaktadır. Bilimsel çalışmaların sadece gençlerin araştırıcı niteliklerinin artırılmasında görülmesi, otoriter seviyede bulunan öğreticilerin nerede ise hiç eleştirilmeden unvanları ile araştırıcılıklarını sürdürdüklerinin var sayılması, araştırma örgünlüğünü oldukça önemli ölçüde tökezletebilecek bir durumdur. Üniversitelerde daha iyi araştırma ve geliştirme imkânlarına, sadece donanımla varılabileceğinin sanılması büyük bir yanılgıdır. Bunlara ilave olarak öğrenci-öğretici niteliklerinin sorgulanabilmesi, Türkçe olarak algılanabilecek bilim felsefe, tarih, sosyoloji, psikoloji ve mantık çıkarımları ile sözel ağırlıklı eğitimlere ülke koşullarını da göz önünde tutarak öncelik ve ağırlık verilmelidir.

Anahtar kelimeler: Araştırma, bilim, dil, felsefe, hoca, mantık, nicelik, öğrenci, üniversite, yerellik.

Giriş

Bilimsel çalışmaların yapılması her toplum ve ülke tarafından arzu edilmesine rağmen, nasıl yapılabileceği hakkında bilgi, beceri ve üretim konularında Türkçe yönlendirici kaynaklar pek bulunmamaktadır. Piyasadaki kitapların birçoğu yabancı dilden tercümelerdir. Bu kitaplardaki bilgiler, yazarının kendi toplumundaki kurallar için geçerlidir. Bizim toplumumuzun onlardan kültür, örf, adet, medeniyet, bilim tarihi vb. konulardaki farklılıkları, bilimsel çalışmalara ister istenmez yansımaktadır. Bilimin evrensel olduğu, bu tür bilim dışı olgulardan etkilenmediği söylenir, ancak bunlar bilimsel üretimler (çıkarımlar) için geçerlidir. Bilim adamının kendi iç dünyasında, kültürden başlamak üzere, dil, din, dünya görüşü vb. düşünce ve duyguların birçoğu değişik derecelerde bulunmaktadır. Bilim adamı bu yönden öznel (subjektif) olabilir, ancak onun bu öznelliğine rağmen bilimsel çıkarım, bulgu ve ürünlerinin nesnel (objektif) olması gerekir. Dünyada gelmiş geçmiş değişik düşünür ve bilim adamlarının hayat hikâyeleri okunduğunda, her birinin ne kadar dindar, milliyetçi, kültürüne ve ideolojilerine bağlı oldukları gözden kaçmaz. Bütün bu ayrılıklara bilimsel çıkarımlarında yer vermeyerek, evrensel ölçekte bilimin gelişmesine katkılar yaptıkları görülmektedir.

Bizde en yanlış algılamalardan biri, olgusal düşüncenin bir sonucu olarak bilim yapanlarda, özellikle, batılıların giyim, kuşam, oturma, kalkma gibi genel davranış biçimlerine benzemekle, daha bilimsel olunacağı ve bilimsel çalışmalar yapılabileceği gibi gerçeklikle hiç alakası olmayan şekilciliklere önem verilmesidir. Maalesef, bu düşünce toplumumuzda çok yaygın olduğundan, bazıları kendi çıkarları için bu gibi durumları bilimsel esasları olmadan körü körüne destekleyerek bilimsel, özgür, eleştirici, akılcı, felsefî, mantıklı düşüncenin toplumda ve özellikle de eğitim kurumlarında (üniversiteler, araştırma merkezleri) yerleşerek gelişmesine engel teşkil etmektedir.

Her insan bir dâhidir ama çoğu kişiler bunun farkında değildir. Eğitim, toplum bireylerinin çoğunun tasarım yoluyla kendi dehâ ve kabiliyetlerini keşfetmelerini sağlar. İnsanoğlu bilgi toplama kabiliyetini artırmak ve günlük işlevlerini kolaylaştırmak için alet ve yöntemler geliştirmiştir. Böylece daha rahat bir bilgi toplama ve akışı sağlayarak günlük hayat kolaylaşmaktadır. Meselâ mühendislik tasarımı, bu alet ve yöntemlerin toplumlarının, hayat kalitesini iyileştirmek için topluma uyarlanmasıdır. Bunu yaparken de ekonomiyi, toplumu ve çevreyi bozmaması gerekir (Karagözoğlu, 2010).

İlk yaradılışından beri insan, etrafında cereyan eden olayları bilmek, öğrenmek ve kendisi için birtakım faydalar temin etmek durumunda kalmıştır. İnsan, melekeleri ile çevre ve doğa olaylarından algılamalar yaparak kendisine faydalı olabilecek ilkel bilgileri üretir. Daha ilk günlerden beri insanoğlu etrafındaki varlıklarla doğayı ortaklaşa kullanacağını kavramış, birbirlerini karşılıklı algılama ve algılatma yolu ile anlamaya çalışmıştır.

İnsanoğlu zamanla toplumlar halinde yaşamaya başlayıp, birtakım sosyal ve kültürel yapılaşmaların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Değişik kültür ve sosyal yapılaşmaların ortaya çıkması ile toplumun ihtiyaç çeşitliliği de o nispette artmıştır. Buna paralel olarak, ihtiyaçların giderilmesi için bazı cihazların (kesici uçlar, ok, mızrak vb.) icat edilmesi, bilinmeyen bazı yörelerin keşfedilmesi ve elde edilen bilgi ile cihazların geliştirilmesi gibi faaliyetler ortaya çıkmıştır. Bütün bu ilk gelişmeler sırasında, henüz bilimsel olguların incelenmesi söz konusu bile değilken, bilgi birikimi gittikçe artmıştır. Bilginin, henüz az miktarda olması sebebi ile bunların sistematik bir şekilde birleştirilerek daha yararlı olabilecek bilgilerin ortaya çıkarılması için henüz bir bilimsel düşünce olgusu mevcut olamamıştır.

İlk insanlar, bugün için ilkel sayılan bilgilere sahip olmalarına rağmen, onların da "bilgili adamları" vardı. Onlar da birçok icat ve keşiflerde bulunmuştur. Bütün bu faaliyetler bir örgünlük (sistem) dâhilinde yapılmamıştır. Bilimin yapı taşları arasında bilgi, doğa, çevre ve duyu organları gelmektedir. Bilim, bilgileri zihinsel faaliyetlerden geçirerek örgün bir hale getirmektedir. Bilim pratik ihtiyaçlara cevap vermeyebilir ve tamamen kuramsal da (teorik) olabilir. Bu faaliyetlerde insanın merakı sürekli rol oynar. Bugüne kadar bilimin kesin tanımı yapılamamıştır. Bu, bilimsel bilgilerin kesinlik taşımaması ve onlara şüphe ile bakılması dolayısı ile olabilir. Birçok kişi bilimin tarifini ya genel anlamda yapmış veya bilim adamı olarak tarihe mal olmuş kişilerin bu konudaki kişisel görüşlerine sadık kalmıştır. Bilgilerin bilimsel özelliğe sahip olabilmeleri için onlara şüphe ile bakılması, tarafsız ve mantığa dayalı olmaları gereklidir.

Bilimsel Araştırmanın Doğası

Araştırma, doğada bir olgunun bilinmeyen yönlerinin açıklığa kavuşturulması için insan doğasındaki merak ve ısrarlı arzu üzerine yapılan akılcı zihin çalışmaların tümüne birden verilen isimdir. Bu tür zihin çalışmasında hayal, tasarım, felsefe, mantık, senaryo kurguları, deneme-yanılma vb. birçok işlev, zaman zaman yalın veya karmaşık biçimde bir araya gelerek sorunun çözümüne ulaşmak için bir vasıta oluşturur. Bu nedenle, araştırmayı bizim eğitim ve araştırma merkezlerimizde donuk, sönük, mekanik ve özde verimsiz biçimde algılamamak gereklidir. Araştırmanın tüm bu aşamaları, yerine göre ani hareketli (dinamik) yani sıçramalı ve zamanla az da olsa artan, küçük fasılalarda durağan ancak sürekli bir birikim süreci içinde durmadan büyümesi önemlidir.

Araştırmaları bilimsel veya bilimsel olmayan şekilde iki kısma ayırabiliriz. Bunlardan bilimsel olmayıp da yine de araştırma ilkelerini içeren duruma bir örnek olarak, çocukluğumda Kastamonu'nun Abana kazasında çobanlık yaptığım sıralarda oynanan bir oyunu gösterebilirim. Oralı olanlara bedava olmak üzere bir turist grubunun bir ay süre ile Türkiye'nin değişik yerlerinden gelen kişilere ve İstanbul'a gelen İngiliz turistlerden topladığı üç beş tanesine eğitim vermesi sırasında yapılan değişik etkinliklerden bir tanesi, belirli bir yere saklanan eşyanın bulunması için yapılan günlük bir araştırmadır. Eşya bir yere saklanır ve oraya ulaşılması için birçok yere uğrayarak, sorarak ve soruşturarak o gün akşama kadar onu ilk bulana mükafatlar verilirdi. Bunun için sabahtan eşyanın ne olduğu söylendikten sonra, karmaşık da olsa ipucu şeklinde bazı bilgiler verilirdi. İlk bilgilerle takım kendi arasında yaptığı ilk değerlendirmeden sonra, kasabanın değişik yerlerinde değişik köylü, esnaf ve idarecilere gidip soruştur-

ma yaparak, adım adım hedefe ulaşırlardı. En basit oyunda bile araştırıcılık azim ve ruhu ile hedefe doğru ilerlemeye çalışılırdı. Böylece ben araştırma yapmanın daha o zamandan kalma bir iş olarak, sormak ve soruşturarak konu ile ilgili bilgileri artırmak olduğunu anlamıştım. Bir araştırmanın doğasında önemli olan aşamalar şunlardır:

1) İlk temel bilgilerin elden geldiğince elde edilmesi,
2) Bu bilgilerin akılda ilk eleştirel değerlendirmesinin yapılması,
3) Buna göre bir yön tayin edilmesi,
4) Konu ile ilgili sorgulama ve soru sormaya devam edilmesi,
5) Hedefe ulaşıncaya kadar azimle ve yılmadan, sabırlı bir biçimde devam edilmesi.

Bu adımlarla bir araştırmada başarıya ulaşılabilir, ancak araştırmanın bilimsel olması durumunda, bunlara ilave olarak başka noktaların da göz önünde tutulması gerekir.

İlkel araştırma yapmanın bir başka misali, yap-boz bulmaca oyunları sırasında gerekli parçaların birleştirilmesi ile hedefe ulaşmakta takip edilen düşünce ve varılan sonuçlarıdır. Bu tür bir işlevden, düşünce ve bilim olarak aşağıdaki noktalar ortaya çıkmaktadır:

1) Tüm küçük parçalara ayrılarak, daha sonra açıklanacak olan tümevarım düşünce ve çıkarım yönteminin kullanılması esas alınır.
2) Parçaların hiçbiri aynı şekilde değildir ve böylece, parça şekli rastgeleliği işin içine katılır.
3) Parçaların sayısı bellidir ancak bunun araştırmaya hiç faydası yoktur. Parçaları birleştirmeye koyan kişi için parça sayısı da rastgelelik yani belirsizlik içerir.
4) Parçaların birbirine geçmesi için üç farklı ipucundan yararlanılır. Bunlar:
   a) Parçaların birbirine geçiş uygunluğunun aranması,
   b) Göz önündeki tümden resme bakarak renk uygunluğunun aranması,
   c) Ayrıca doku (resim) uygunluğunun araştırılması.
5) Bilimsel çalışmalarda sıkça kullanılan deneme-yanılma (bir dizi sınama) adımlarının kullanılması,
6) Parçaların takılmasına sabır ile devam edilmesi.

Bilimsel araştırma için yukarıda anlatılanın dışında, olay mutlaka olgusal olmalıdır. Burada olgusallıktan, maddi özelliklere somut olarak sahip olmak kastedilmektedir. Daha sonra açıklanacağı üzere, bilimsel olguların ve yapılan araştırmaların birçok özellikleri vardır. Bilimsel araştırma için ilave noktaları şöylece sıralayabiliriz:

1) İlk bilgilerin eleştirel felsefe (sözel) ifadelerinin belirlenmesi,
2) Araştırmanın her adımında mantık önermelerinin yapılması,
3) İncelenen olayın davranışı ile ilgili bir kuramın (teorinin) öne sürülmesi,
4) Bu kuramın elden gelen tüm sınamalarının (deneylerinin) yapılması gerekir. Burada önce akıl deneyi, sonrasında da gözlem, ölçüm veya gerçek durumlarla sınanma gelir,
5) Elde edilen sonuçların simgelenerek matematikçeleştirilmesi de önemlidir. Bunların doğruluğunun değil de her zaman için yanlışlanabileceğinin gerekli olduğunun bilincinde olmak.

Dil ve Önemi

Bilgi algılamasının meydana gelmesinde en önemli etkenlerin başında dil gelir. İnsanın, gördüğü şeylerden algıladığı vasıfları, başkasına aktarabileceği veya zihninde tutabileceği şekilde kodlaması için dile ihtiyacı vardır. Aksi takdirde, insan bilgi depolayabilme yeteneği ve hele bunları algılama özelliğine kolaylıkla sahip olamaz. Bu sebepten ötürü ilk filozoflar ve ilim erbapları, insanı, algılayarak idrak eden mahlûk olarak tarif etmişlerdir. İdrak edilen her bilginin, mutlaka sözel olarak isimlendirilmesi gereklidir. Bu isimlendirme işlemi yapıldıktan sonra, artık bilgi belirgin ve başkalarına nakledilebilir hale gelir. Aksi takdirde, herkes kendisine göre bir şey algılayarak onu kendi zihninde tutabilir. Bunun başka insanlara faydalı hale dönüşebilmesi ancak ve ancak dil vasıtası ile olur.

Arapça'da na-ta-ga fiilinden gelen nâtıg, akıllı konuşan demektir. Bu kelimeden türeyerek bugün dilimizde bulunan nutuk atma veya verme fiili, insanın bildiğini başkalarına aktarması için dile ne kadar ihtiyaç olduğuna işaret eder. İnsana öğretilmiş öyle isimler vardır ki bunları, bulunduğu ortamdaki dil ile kısaca zihninde tutar. Zamanı geldiğinde o isimleri kullanır. İnsan, etrafındaki her türlü canlı ve cansız varlıklara isim vererek onların birbi-

rinden ayırt edilmesini kolaylaştırır. Doğal olarak bu isimlendirme işlemi, o toplumun kullandığı dile göre yapılır. Aynı bilgi veya isimlere başka topluluklarda ne denildiğinin anlaşılması için insanın daha sonra başka dilleri de öğrenmesi gerekebilir. Bir bilgi hangi toplumda ortaya çıkarsa, onun ilk ismi o toplumun dilindeki uygun bir kelime ile yapılır. Bu kelimelerin seçilmesinde, bilgi kümelerinin belirlenmesi amacı ile o bilginin ortaya çıkmasındaki temel fiil tespit edildikten sonra bunun etrafında alt kümeler oluşturularak bilgi toplulukları ortaya çıkar. Meselâ, Türkçe'de okumak fiili bize birçok faaliyetin yapılabileceğini gösterir. Bu faaliyetlere göre bu fiilden türeyen okutman (okumayı bilen ve başkalarına okumayı öğretmeyi meslek edinen kişi), okul (okumanın topluca ve sistematik olarak yapıldığı yer), okutan (mesleği olmadığı halde, doğrudan kendisinin başkasını okutması veya değişik destekler sağlayarak, bu konuda bilgisi olmasa bile başkasının okumasını temin eden kişi), okutulan (okutanın dışındaki okuma işini yapan kişi), okunan (okuma işinin yapıldığı maddi ortam, kitap, kil tablet, papirüs, taş vs). Böylece örgün bir şekilde bilgi toplulukları ortaya çıkarak insanın beyninde tutacağı bilgilerin kapsayacağı alan azalmış olur. Fiilin bilinmesi ile onunla ilgili tüm isimler hemen türetilebilir. Bu konuda dilin zengin olması çok yardımcı olur, aksi takdirde yabancı dillerden kelimelerin ana dile ithal edilmesi zorunluluğu vardır. Bunlara bir örnek verilmesi açısından, meselâ, Avrupa'lılara pamuk yetiştirmek ilk defa Müslümanlar tarafından öğretilmiştir. Bu sebeple bugün İngilizce'de, Arapça'ya benzer olarak pamuğa "cotton-kattın" denir, bunun Arapça'sı gotn'dır. Bir şey veya olgu ile ilgili bilgi ilk defa nerede ortaya çıktı ise o topluluğun dilinde ona verilen isim, başka topluluklara da aynen veya telaffuzunda biraz değişiklik yapılarak girebilir. Bütün bu söylenenlerden, bilginin depolanabilir ve kullanılabilir olması için dilin ne kadar gerekli olduğu ortaya çıkar. İnsan bir kere kendi dilinde bu kelimelere alıştıktan sonra, onun düşünce sisteminde artık o dil hâkim olur. Dilin zenginliği bir anlamda üretilen bilginin zenginliği ile doğru orantılıdır.

Yabancı Dil

Bugün dünyada uluslararası bilim dilinin İngilizce olduğu bilinmektedir. Tarihte bunun böyle olmadığını, sırası ile önce Yunanca daha sonra da Arapça dillerinin evrensel bilime hizmet ettikleri hatırlanmalıdır. Eski bilim dilinin sadece Yunanca olduğunu söylemek ya bilim tarihini bilmeyenlerin sanılarıdır veya bilmelerine rağmen böyle söylemeleri bilimsel etiksizliktir. Çünkü Avrupa'ya bilimin ulaşması, Arapça kaynaklardan, Müslüman bilim adamlarının önceki medeniyetlerdeki düşünceleri de esas alarak kendilerinin yaptıkları çalışmaları yazmaları ile olmuştur.

Bir ülkede bilim, ancak o ülkenin ana dili ile gelişebilir. Nedense bu gerçek bizim ülkemizde, yine bilgisizlik eseri mi demek gerekir bilinmez, es geçilir ve sanki her şey İngilizce bilmekle olacakmış gibi bir görüşün bilimsel olduğu sanısı yaygındır. Bir kişi Türkçe öğrenmek için ömrünün büyük bir kısmını, en azından 15-20 senesini vermekte ve bu dil ile düşüncelerini şekillendirmektedir. Nasıl oluyor da bir yabancı dil ile bu yaştan sonra düşünerek bilim yapılabiliyor? Önemli olan, bilim için uluslararası bir dilin (İngilizce'nin) tam anlamı ile bilinmesi değil, esas ana dilin çok iyi bilinmesidir.

Bilimsel araştırma yaparak yazılı veya konuşan (öğrenci) eserler bırakabilmek için, sadece kendi dili ve mantığı ile ifade edebildiğini doğru olarak matematiksel simge diline tercüme etmek yeterli değildir. Bunun kadar önemli olan, matematik ifadelerin de yine kendi ana dili kurallarına göre, sözel kelime ve cümlelere tercüme edilebilmesidir. Aksi takdirde, tek yönlü tercüme yapılmış olur. Bu da insanı ve özellikle de araştırıcıyı kalıplaştırarak, taklit veya ezberciliğe sürükler. Bunun sonucunda, bildiğini sanan kişiler bile eser verememekten yakınırlar. Eser verebilenlerle kendilerini kıyasladıklarında, üzüntü ve moral bozukluğu içine düşebilirler. Bir kişinin "tercümanım" diyebilmesi için, ana dilinden yabancı dile çevirmeleri yapabildiği kadar, bunun tersi olan yabancı dilden de ana diline aktarmaların kusursuz olarak yapılabilmesi gereklidir. Aksi takdirde, o kişinin dil bilmediğine bile hükmedilebilir veya yarım yamalak tabir edilen biçimde yabancı dil bilgisine sahiptir denir. Bilim çalışmalarında yabancı dil, kendi ana dili ve kültürü ile algılayabileceği yabancı eserleri okuyarak anlamak için gereklidir. Yoksa yabancı dil, felsefe ve düşünce sistemi oluşturmak için gerekli değildir. Bilim tarihinde Milat'tan önce başlayarak, Antik çağda Yunan'ca olan bilimsel ortam daha sonra öncelikle tercümeler yolu ile Arapça'ya, oradan da yine tercümeler yolu ile Latince'ye, daha sonrasında da günümüzde İngilizce'ye geçmiştir. Hiç bir medeniyet, önceki medeniyetin dilini kendi dili ile değiştirecek eğitim kurumları kurmamış ve hatta buna karşı çıkmıştır. Bu bilimsel olarak bir tarihi gerçek olmasına karşılık Türkiye'de, kapalı olarak değişik dünya görüşlerine göre kurulmuş olan üniversitelerin hemen hepsinde, Türkçe değil İngilizce eğitim verilmektedir. Bunun ana sebebi daha bilimsel olmak değil, toplumda yabancı dile karşı aşırı talep olduğundan, bir ticaret metası olarak yapılanmalara gidilmesidir. Böylelikle, Türkçe'nin geleceği, Türkiye'de, Türk aydınları!!! tarafından nerede ise seve seve tehlikeye atılmaktadır.

Bilimsel çalışma yapmak isteyenler, araştırmalarında öncelikle sözel ifadelere önem ve yer vermelidir. Matematik ifadelere önem verilerek bilimsel iletişim yapılmaya çalışılırsa, bilimin o toplulukta sağlıklı olarak gelişmesine imkân yoktur. Taklit şeklinde bir şeyler yapılabilir. Bu, o toplumun gelecekteki bilimsel gelişmişliğinin şimdiden takozlanması anlamına gelir. Burada sözel ifade denilince, bilimsel çalışmaların yapılmasında dilin ne kadar önemli bir bilimsel araştırma vasıtası olduğu ortaya çıkar. Bir ülkenin dili, o ülke edebiyatında olduğu gibi bilimsel uğraş ve çalışmalarında da önemlidir. Her İngilizce bilenin bilim yapması ve her yabancı ülkede 5-10 sene harcayarak, o ülkenin dilini öğrenen kişinin bilim adamı olacağı çıkarımı doğru değildir. Bilim adamının, ana dilinin gelişmesine de katkıda bulunması gerekir. Aksi takdirde, halkının anlamayacağı, kendisinden kopuk ve kendilerini üst tabakada aydın sınıfına sokan bir tayfa türeyebilir. O toplumda bilimin tarafsız, nesnel ve katılımcı bir şekilde gelişmesi engellenir.

Bilimsel Bilgi

Her türlü bilgi bilimsel olamaz. Bunun için bilginin bilim süzgecinden geçirilmesi gereklidir. Meselâ hissiyatla ilgili bilgilerin bilimsel olması mümkün görülmez. Bundan dolayı, kargaşalıklara meydan vermemek için bilgiyi bilimsel ve bilimsel olmayan şeklinde önce iki kısma ayırmakta yarar vardır. Bir bilginin bilimsel olabilmesi için şu ölçütleri sağlaması gereklidir:

1) Bilimsel bilginin, her yönü ile eleştirilebilir ve sorgulanabilir olması lazımdır. Tüm bilgi türleri arasında sürekli olarak sorgulanarak yenilenebilir olanı, bilimsel bilgidir. Her, "Neden?" sorusunun cevabı bir bilgidir denilebilir. Bilginin ortaya çıkması, o konuda her şeyin kesin bilindiği anlamına gelmemelidir. Bilginin kendisinden sonraki bilgilere gebe olması gerekir. Böylece, daha sonra özelliklerinden ayrıntılı olarak bahsedilecek bilim, üretken, sınırları asla daralmayan ve zamanla gelişerek bazı dönemlerde sıçramalar yapar. Bu sıçrama dönemlerinde bilimsel devrim adı verilen olgular ortaya çıkar.
2) Bilimsel bilginin kişisel değil de kişiler arası yani nesnel (objektif) olması gereklidir. İnsanlar algıladıkları olayları sorgulayarak bilimsel bilgi sandıklarını ayıklayabilmek için başkalarına danışarak istişare etmelerinde faydalar vardır. Bu, "Akıl akıldan üstündür." atalar sözü ile o kişinin ürettiği ve bilimsel bilgi sandığı ürünlerin, başkaları tarafından tenkit edilmesine yol açar. Sunulan bilginin, katılımcı bir ortama bırakılarak orada olgunlaşması ve sağlamlaşması mümkün olur. Bu üretilen bilginin nesnelliğe giden ilk yoludur.
3) Bilimsel bilginin deneylerle sınanabilirliği bulunmalıdır. Sunduğu içeriğin gözlem veya laboratuvar deneyleri ile kanıtlanarak belgelendirilmesi gereklidir. Hatta bazı felsefeciler, bilginin böyle bir süreçten geçmemesi durumunda bilimsel sayılamayacağını savunmaktadır.
4) Bilimsel bilgilerin örgün (sistematik) çalışmalar sonucunda elde edilmesi gerekir. Bilgi, kendisinden sonraki bilgilerin üretimine, ancak örgün bir süreçten geçmesi halinde imkân verir. Aksi takdirde, bilgi kendi içinde kısır ve gelişemez bir hal alır. Zamanla bunun yerine daha bilimsel olan bilgi veya kaynaklar gelir.
5) Bilimsel bilgiler zaman içinde değişime uğrayarak daha doğru yönde gelişmeler gösterir.

Yukarıda söylenenlerden de anlaşılacağı üzere, bilimsel bilgi donuk ve dogmatik olamaz. Bilimsel bilginin mutlak doğru olduğu kabullenilemez. Bilimselliğin bir özelliği de bilginin yanlışlanabilir olmasıdır. Buradan, o bilginin tamamen geçersiz olduğu değil, bazı durumlarda veya zamanlarda geçersiz olduğu kanıtlanabilir. Buna bilginin yanlışlanması denilir ve her zaman o bilginin tamamen işe yaramaz olduğu anlamına gelmez. Tamamen geçersiz olan bilgiler zaten daha işin başında bilimsel ölçütlerle elenir.

İnsanların hayatları boyunca çeşitli kaynaklardan edindikleri bir sürü bilgi mevcuttur. Ancak bunların birçoğu yukarıda sayılan kriterlere uymadıklarından bilimsel nitelikte değillerdir. Bilimsel bilgi üretebilmek için mutlaka belirli bir tahsil sürecinden geçmiş olmak gerekmemektedir. Eski çağlarda bilgi, akademik unvanı ve fazla tahsili olmayan kişiler tarafından geliştirilmiştir.

Bilimsel bilginin diğerlerinden ayrıldığı noktaları aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür:

1) Elde edilmelerinde mutlaka belirli bir sınamanın (deneyin) yapılması gerekir. Bu bakımdan bilimsel bilgiye deneysel bilgi adı da verilir.
2) Elde edilen bilginin doğruluğu gözlem veya sınama ile kanıtlanmalıdır.
3) Bu tür bilgiler ancak zaman ve mekân içinde elde edilebilirler. Sınamaya sokulabilecek ve tekrar edilebilecek deneylerin var olabilmesi için zaman içinde tekrarlanabilir olmaları gereklidir. Bu bakımdan, meselâ, Allah'ın varlığının sınanması söz konusu değildir, çünkü O zaman ve mekândan bağımsızdır.

4) Bilimsel bilgiler ancak olguların ve nesnelerin incelenmesi ile ortaya çıkar. Bu bakımdan olgusaldır. Bunun getirdiği bir sonuç bu bilgilerin nesnel olmalarıdır.
5) Bilimsel bilgiler seçicilik ve tarafsızlık ilkelerini korur.
6) Bilimsel bilgilerin doğrulanması, onların her zaman için doğru kalacakları anlamına gelmez. Onların yanlışlanabilirliğinin araştırılması, kendi kendini yargılar özelliğe sahip olmasına borçludur.
7) Elde edilmesinde yöntem ve örgünlük bulunur. Bilimsel bilgiler daima üretkendir.
8) Toplum yararına, maddi çıkarlar için kullanılarak toplum refahının ve zenginlik seviyesinin artırılması mümkündür.
9) Günümüzde bilimsel bilgiler, ekonomik değerleri diğer bilgilere göre en fazla olandır. Teknolojide kullanılır türde olanları artık şirket, toplum ve devletler tarafından gizli tutulmaktadır.

Araştırma İlkeleri

Bilim, bugün dünyada her topluluğun yeşererek gelişmesini sağlayan, insan düşünce ve akıl çıkarımlarının başında gelmektedir. Buna bir de teknolojinin ilave edilmesi ile artık o toplum kendi sorunlarını maddi sınırlar içinde çözümleyebilir. Bunları bir araya getirerek daha büyük bilgi yumaklarına uygulamalı olarak varabilir. Böyle bir durumun ortaya çıkabilmesi için bugün birçok toplumda takip edilen yol, bilimi ellerinde tutan toplumları bir şekilde taklit ederek yakalamaya çabalama olmuş ve geçen onlarca yıllara rağmen özde bir başarı elde edilememiştir. Dış görünüşteki benzerlik ve şekillerle donanım, iç ve öz düşünce örgünlüğüne mal olamamakta ve işin daha da can sıkıcı noktası, toplumda birçok sıkıntı ve gerilime sebep olmaktadır. Bu bakımdan bir toplumun, kültürü, medeniyeti ve dili esas alarak düşünce yapısına şekil vermesi ve buna maddi ve özellikle de manevi boyutları ile bağlılık sürdürerek bilimsel çalışmaları yönlendirmesi gereklidir. Burada ayrıcalıklı bir nokta, düşünce yapısının yeniden keşfedilmesi değil, zaten insanın doğal yapısında bulunan düşüncenin daha da yeşererek verimli hale getirilmesi için bazı ilkelerin göz önünde tutulması esas alınmalıdır. Bugün şekilcilikle, taklitçilikle, tekrarcılıkla, ezbercilikle, mekanikleşme ile ve özellikle de tek tip düşünce (standart) ile bilimin sınırları geliştirilemez. Bu sınırların gerisinde olan topluluklarda örgün bir şekilde eleştirel, yapıcı, genişletici, akılcı, mantıkçı ve hepsinin kökeninde de felsefeci etkinliklerin benimsenmemesi halinde, meyve vermeyen ağaç halinde yıllarca devam eder gider. Bu gidişin sonu, o toplumun esaret altına girmesine kadar uzanabilir. Akılcı düşüncenin kökeninde, verimli buluşların yapılmasında, her ne kadar merak yatıyorsa da, düşüncenin öncelikle felsefeleştirilmediği toplumlardan kendisine saygınlık sağlayacak verimlere bilim, sanat, edebiyat ve diğer dallarda ulaşılması zor, tırmanması pek mümkün olmayan hedeflere odaklanmaya benzer.

Felsefe denince sadece düşünce dünyasının şekillendirilmesi ve örgünleştirilmesi akla gelebiliyorsa bile, bunun mutlaka kültür ve medeniyet olguları ile birleştirilmesi ile bunların her aşamasında ana dilin önemsenmesi, vazgeçilmez bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumumuzda en fazla dışlanmış konulardan birisi ve maalesef düşünce dünyasında en önemlisi felsefe olgusudur. Felsefenin anlamı "boş laf", "akıllıca olmayan düşünceler", "toplum için gereksiz" bir düşünce tarzı olarak karşımıza çıkmaktadır. Felsefenin halktan soyutlanması, aydınlar arasında soyutlanması kadar etkili olmamıştır. Bugün Türkiye'deki akademisyenlerin, acaba yüzde kaçı yaptığı işin felsefesine önem vermektedir? Aslında konusunun felsefesini bilmeyen kişi, bırakın bilim adamı olmayı akademi adamı olarak bile vasıflandırılmamalıdır. Çünkü felsefe sözcüğü gibi akademi sözcüğü de Yunanca'dır ve her ikisi de felsefî düşünceye sahip olan kişiler tarafından başlatılmış ve asırlar boyu sürdürülmüştür. Bilimsel olmak isteyen her toplumun ilk tanışması gerekli olan konu felsefe olmalıdır. Burada her ne kadar genel olarak düşünce felsefesinden bahsediliyorsa da aydınlanma açısından bunun "bilim felsefesi"ne odaklanması gerekmektedir.

Her şeyden önce, "felsefe" kelimesinin kökenini ve ne anlama geldiğini kavramak gerekir. Ancak daha sonra verilecek düşünce sınıflarına göre, felsefenin ne kökenini ne de anlamını bilmeyen kişiler bile, düşüncelerinde ve özellikle madde ile ilgili olanlarında felsefî düşüncelere kapılmaktadırlar. Felsefe, Yunanca "Filo" ve "Sofia" kelimelerinin bir araya gelmesi ile ortaya çıkmış birleşik bir kelimedir. Birincisi Türkçe'mizde "sevgi", "aşk", "düşkünlük", diğeri ise "hikmet", "bilgi", "bilgelik" anlamında algılanarak kısaca bilgiye aşık olmak şeklinde yorumlanabilir. Bu öyle bir aşktır ki, durmadan düşünce ile yeni bilgiler üretilir ve bunların yayılması ile toplumdaki diğer fertler de üretilen bilgileri algılayarak bunlardan yenileri değişik kişiler tarafından üretilebilir. Felsefî düşünce, sanki bir atom çekirdeğinin parçalanması gibi zincirleme tepki ve etkilerle, daha faydalı bilgilerin üretilmesine yarar. O halde, bir bakıma felsefe, bilgi üretme makinesidir. Bu makine insanın beyni, aklı ve duyu organlarının

faaliyetleri ile yapılır. Felsefe yapılması (düşünce) için bir dilin olması gerekmez. Felsefe insanın kendi iç dünyasında sessiz, görüntüsüz, ağırlıksız ama bir ölçüye kadar iç huzur veren bir faaliyettir. Bugün bilim denilen tüm konular (sosyal, tıp, mühendislik, işletme, astronomi, fizik, kimya, matematik vs.) hep felsefe esasları ile ortaya çıkabilmiştir. Bunlar değişik bilim dalları olarak algılanmaktadır. Kökenleri aynı tohum olan bu bilgilerin hepsi, dallanıp budaklanarak bazı toplumlarda asıllarını unuttuklarından meslek taassupları ortaya çıkmıştır. Meselâ, bugün birçok bilimde düşünce yöntemleri hep tümdengelim, tümevarım, melez-geliş-varış veya benzetim tarzlarında ortaya çıkmaktadır. Böylece felsefî düşünceye sahip olan kişilerin, bu düşünceyi bir ürün haline getirebilmesi için bu düşünce yöntemlerinden bir veya bir kaçından yararlanması gerekmektedir.

Düşünce Tarzları

Bilimsel araştırmalarda verimine göre değişik düşünce tarzları bulunur. Bunlar arasında en uç düşünceden (korkusuzcadan), sınırlı düşüncelere kadar değişen çeşitli aşamalar vardır.

Özgür Düşünce

Özgürlük sıkça toplumun her kesimi tarafından söylenen ve arzu edilen bir durum olmasına karşılık, özellikle bilim alanlarında Türkiye'de pek az rastlanan bir olaydır. Düşünen kişinin özgürlüğü, başka kişiler tarafından açık veya kapalı olarak engellenmekte ve bu suretle, düşüncelerin dışarıya çıkarak canlılıklarını sürdürebilme imkanı ortadan kaldırılmış olmaktadır. Burada özgürlük kısıtlaması ile ilgili hiç bir kural olmamasına ve bilakis üniversitelerde özgür düşünceyi destekleyen sözler söylenmesine karşılık, özellikle bizim üniversitelerimizde özgür düşünce nerede ise görünmez biçimde yasaklanmıştır.

Sınırsız Düşünce

İnsan yaratılış olarak hem zaman hem de mekân bakımından sınırlıdır. Görüşleri önceden elde ettiği bilgilerle sınırlanmış ve kalıplaşmış olabilir. Bu durum, bilimsel olarak yenilikçilikte (innovation) bulunmanın önünde bir engel teşkil eder. Özgür olmayan düşüncelere kendisini veren kişilerde, bu türden bir düşünce dünyası meydana gelir ve kendisine verilenlerden başka durumların akıl bile edilmesi düşünülemez. Düşüncede sınırlamanın ortaya çıkmasına ezbercilik, nakilcilik ve dogmatiklik sebep olur. Bugün birçok eğitim kurumunda ve özellikle sayısal olan mesleklerde (mühendislik, fizik vb.) düşünceler hep sınırlı biçimde verilmektedir. Sınırlı düşünce ile daha önceki araştırıcıların görememiş oldukları bazı bilimsel boşluklar bulunursa, bunlar doldurulur, ancak bu çok küçük ihtimalle mümkündür. Olağan olan araştırmalar bu düşünce ile yapılabilir. Türkçe'de "Boynuz kulağı geçmeli."sözü bu düşüncede geçerli değildir. Yetiştirilen öğrenci, araştırıcı olarak, hocasından daha ileri düşüncelere giderek sahip olamaz. Düşünceler bir daire içinde kalarak genelde durağan, ancak kendi içinde hareketlidir (dinamiktir). Bu düşünce ile bugünkü bilimin sınırlarında bile gezilse, sınırların delinmesi başarılamayabilir. Bilimsel çalışmalarda sınırların delinmesi ile sınırsız düşünce yönlerine gidilir. Bu düşünce tarzında, önceden bilimsel diye çıkarılan her bulgunun eleştirilemez olduğu varsayımı vardır. Aslında üretilen bilimsel bilgilerde bu yoktur. Eğitim sistemi veya araştırıcı diye yetiştirilen kişiye, öğretici ve eğiticileri tarafından bilerek veya bilmeyerek verilen bir düşünce tarzıdır. Burada, bulgulardan ve hele bilim adamı biraz isim yapmış ise onun bulgularından hiç şüphe edilmez. İlave olarak, bilimsel bilgilerin doğruyu söylediği zihinlere nakşedildiğinden, akıl işlevini yenilikçilik şeklinde değil de, ezber ve taklitçilik ile nakilcilik şeklinde yapar. Bu özellikler, o kişinin araştırıcı özelliklerine sahip olmadığının bir ölçütüdür. Zamanla, bekleyerek unvanları kazanabilir, ancak bilimsel çalışma yapamaz ve yaptıramaz. Yetiştirdiği öğrenciler de sınırlı bilgileri ile öğreticilerini takip eder. Bu tür yetişme tarzı, kişiden kişiye geçerken her geçişte biraz daha bilgi kaybına uğradığından, sınırlı olan bilgilerin bile zamanla etkinlikleri azalarak en alt seviyelere kadar inebilir. Bu düşünce tarzı hem öğreticiyi hem de öğrenciyi bilimsel kısırlığa maruz bırakabilir.

Sınır Ötesi Düşünce

Bilimin bugün için bilinen sınırlarının, zorlanarak genişletilmesi veya delinerek ötesine geçilmesine gayret etmek, örgün bir şekilde olabileceği gibi, bazen rastgele biçimde de ortaya çıkabilir. Örgünlük içinde, önceden bilinen düşüncelere küçük katkılarda bulunup yenilikçilik temin ederek veya önceki düşünceler biraz değiştirilerek yine sınırsız denilen düşüncelere doğru yol alınabilir. Bu düşünce tarzında hareketlilik, hem önceki düşüncelerin sınırları içinde ve ondan daha da önemlisi, sınır ötesinde hareketliliğe sahiptir.

Diğer taraftan, sınır ötesi düşüncenin rastgele olarak gelişmesi ile önemli bilimsel yenilikler gerçekleşebileceği gibi önceki düşüncelere aniden darbe vurarak yepyeni bilimsel devrimlerde de bulunulabilir. Bu tür devrimlere misal olarak görecelik (izafiyet) fiziği ile kuantum fiziği verilebilir. Her ikisi de Newton fiziği ile sınırlılık kazanmış olan düşüncenin ötesinde, olağan üstü (sıra dışı) bir düşünce boyutunun ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bugün, atom altı denilen kuantum fiziğinin ilkelerinin bile tam olarak kavranılamaması, düşüncenin her şeyi tam olarak kontrol altına alamadığını ortaya çıkarmaktadır. Bu düşünce tarzında, aşırı şüphecilik ve onunla beraber eleştiriler de bulunur. Bunlar, bir bilim adamında bulunması gereken özelliklerdendir. Böylece, yetişen kişiler kendilerini yetiştirenlerden daha ileri seviyelerde bilimsel çalışma seviyelerine ulaşarak "Boynuz kulağı geçer." Örgün olan sınırsız düşünce ile zamanla gelişen bilimsel bilgiler, bu tür düşüncenin rastgele durumlarında ani sıçramalarla da bilgi artımının aşırı denilecek miktarlarda gelişmesini sağlayabilir. Bu tür düşünce tarzı, öğrenci ve öğreticiye, birbirine dayanışma içinde daha iyi bilimsel çalışmalara ortak veya bireyler olarak devam edebilme fırsatı verir.

Eleştirel Düşünce

Aslında, her türlü düşünce türünde eleştirel ilkelerin rol oynaması söz konusu olmasına karşılık, bu durum araştırıcıdan araştırıcıya oldukça değişkenlik gösterir. Özellikle bilimsel düşünceler ve ortaya koyduğu ürünler, her ne kadar ilk zamanlarda genel kabul görse de, bilgi birikimi arttıkça geçerliliğini yitirebilir ve böylece eleştirilere maruz kalabilir. Diğer taraftan, zamanla geçerliliğinin azalmasını beklemeden bile, her an her yönü ile bilimsel bilgilerin eleştirilerle sınanması gerekir. Aslında eleştiri, akıl deneyleri (sınamaları) olarak insan zihninde ortaya çıkan bazı soruların geçerliliğinin ortaya konulmasına karşı gelir. Bilim adamı asla bilimsel bulguların durağan olduğunu kabul etmez ve bundan dolayı olguların çıkarımlarını eleştirme yoluna gider. Eleştiri yapamayan kişilerin araştırıcı olmaları pek mümkün değildir. Eleştirel düşüncede bulunabilmek için genelde bilimsel ilkelerin neler olduğu (varsayımlar, kabuller, kanunlar vb.), bilim felsefesi ve mantık çıkarımlarının iyi bilinmesi gereklidir. Yoksa yapılan eleştiriler bilimsellik dışına kayarak verimsiz hale gelir. Eleştirilerin "yapıcı" veya "yıkıcılıkla birlikte yapıcı" olması verim sağlar. Eleştirilerde efendilik, saygınlık, akrabalık, hocalık gibi kültürden gelen oluşumların hiçbirine riayet etmemelidir. Akılcılık, eleştirilerin en önde gelen bir tetikleyicisidir. Sırf gönülcülük, eleştirel düşünce önünde bir engeldir. Akılcılık sonrasındaki gönülcülükler kişiye huzur, rahatlık ve güven vererek onun akıl-gönül ikilisi ile daha üst düzey bilgi seviyelerine ulaşmasını temin eder.

Eleştirel düşüncenin en verimlisi, araştırıcının kendi bulgularını kendi eleştirilerinden geçirmesidir, daha sonra incelediği konuda kendisinden daha uzman olarak gördüğü kişilerle konuşarak veya yazışarak görüşlerini alabilir. Sadece başkalarını eleştirmek pek verimli olmayabilir. Eleştirel düşünce sürecinde, daha bilgili olanların eleştiri hakkı olduğu sanısına kapılmamalıdır. Bilim tarihi boyunca, daha bilgili olanların bilgisi az olanlar tarafından eleştirilmeleri ile uzmanların daha fazla araştırma yapmaları mümkün olmuştur. Bilimsel bir sunumdan yararlanılmak istendiğinde bunun beğeni kazanacak şekilde sunulmasından ziyade, bilimsel eleştirilere maruz kalacak biçimde sunulması daha verimli olur.

Öncelikli Sonracı Düşünce

Nitelik bakımından bilimsel verimliği olmayan, ancak nicelik açısından göz boyayan bilimsel eğitim kurumlarında ezbercilik, nakilcilik ve taklitçiliğin bulunması ile düşüncenin bir öncesi ve onun uzantısı olarak bir de sonrası hakim olur. Araştırıcı, önceki çalışmaların eleştirisiz veya yerine göre pek etkisi olmayan biçimde bir eleştiricilikle, kalıp şeklinde bilim çıktıları olan yöntem, algoritma, denklem ve hatta yazılımları olduğu gibi alır ve bunların sadece uygulamalarını yapar hale sokulması ile o kişi artık, öncesi ve sonrasında da öncesinin bir uygulaması olan düşünce sistemine sokulmuş olur. Bugün sayısal olan mesleklerin, özellikle mühendislik eğitimlerinin ve araştırmalarının böyle bir düşünce tarzına kapıldıkları gözlemlenebilir. Araştırıcıların bu özellikte olanları, hatta yurt dışı çalışmalarda bulunanların oralardan edindikleri bilgileri, yenilikçilik olmadan kendi ülkelerinde uygulamakla yetinerek, bunlara bilimsel etkinlikler adı vermeleri çok yaygın bir durumdur. Bu düşünce tarzında, ne bilim felsefesi ne mantık kurallarının bilinmesi ne de eleştiricilik ve sorgulayıcılık vardır. Bu tarz bir düşünce ile yetiştirilmiş kişiler unvanları ne olursa olsun bir teknisyen olarak kalırlar. Teknisyenlik de çok yararlı bir meslektir, ancak onlar fazlaca bilimsel eğitimden geçmemelerine ve bilimsel ilkelerin ne olduğunu bile bilmemelerine rağmen pratik çözümlemeler için yetiştirilmişlerdir. Diğer tarafta, yüksek lisans ve doktora yapan kişiler, çok bilimsellik içeren bir programdan geçmiş olmalarına rağmen teknisyenlik seviyesinde kalmış veya bırakılmış olabilirler. Sorunları, bilgili olduklarını düşünerek teknisyenliğe bile razı olmamalarıdır. Kendileri bilirler ama bu tür öğretim üyelerinden, gerçekten bilimsel arzu ve merakı olan öğrencilerin kaçınmaları gerekir.

Sorgulayan Düşünce

Düşüncenin eleştirici olmasının yanında, sorgulayıcı da olmasında bir farklılık vardır. Sorgulayıcı düşünce türünde ısrarlılık bulunur, hâlbuki eleştirel düşünce bir an için geçerli olabilir. Eleştirel düşüncenin pek yaptırımı olmayabilir ama sorgulayıcı düşünce eleştirel düşünceyi de kapsadığı için sürekli bilimsel yanlışlanabilirlik ilkesine göre hareket ederek sorularına devam eder. Mesela, bizim eğitim sistemimizde hocaların eleştirilmesi ayıp sayılır (çok ama çok yanlış bir töre!!!!): Bilimsel çalışmalarda öğrencinin özgürce soru sorma hakkı vardır ve böylece, dolaylı da olsa öğretici sorgulanır. Bilimsel sorgulamaların sadece öğrenciye değil, öğretene bile faydaları çoktur. Yaptığım çalışmaların birçoğunda, öğrencilerimin derslerde sorarak beni ders sonrasında ve hatta geceleri bile düşünceye sevk ettikleri sıkça olmuştur. Sorgulayan düşünceler ile daha lisans seviyesinde olan öğrencilerimle uluslararası yaptığım ortaklaşa eserler yayınlanmıştır. Sorgulayıcı düşüncenin önündeki en önemli engel, öğreticinin dersleri, seminerleri veya karşılıklı konuşmalar sırasında bilgilerinin sorgulamaya açık olduğunu karşı tarafa sezdirmemesi ve hatta yasaklamasıdır. Bilimsel düşüncelerde asla yasaklayıcılık olamaz, ancak bunun çok kötü örnekleri Avrupa'da kilise yöneticilerinin ortaya koydukları "skolastik" düşüncedir. Burada "skol" kelimesi bizim Türkçemize bile geçmiş olan "okul" yani klasik, yasaklayıcı, tutucu ve geri bırakıcı eğitim anlamındadır.

Ahlaksızlık, etiksizlik ve davranış bozukluklarını en aza indirmek için yazılı yasaklamalar vardır. Bunların, bir de akıllıca düşünme sonrasında gönüllerde de bellenmesi toplumun yararınadır. Bilimsel çalışmalarda asla yasaklamalar konulmamalıdır. Maalesef, bugün bizim eğitim sistemimizin en üst düzeyi sanılan yüksek lisans ve doktora aşamalarında bile yazılı olmayan pek çok yasaklar vardır. Bunları en iyi bilen öğrencilerdir. Onların da araştırma ve geliştirme kurumları olan üniversitelerde pek söz hakları bulunmamaktadır. O halde, özgür düşüncenin bulunmadığı bu kurumlarda örtülü, baskıcı ve yasakçı durumlar geçerli olduğundan, bilimsel araştırma ve gelişmeler nitelik olarak geçersiz ve ancak politikacı veya politikacıların güdümündeki idareciler için nicelik (sayısallık) açısından fevkaladelik arz eder. Aslında, politikacıların üniversiteler üzerindeki etkilerinin sorgulanması gerekir.

Sessiz Yıkıcı Sözel Yapıcı Düşünce

Düşüncenin açıkça eleştirel, sorgulayıcı vb. olması gerekmeyebilir. Bazı kişiler açık eleştiri yerine aldıkları bilgileri sessizce kendi düşünce dünyalarında değerlendirerek sessiz eleştiri, sorgulama vb. durumları kullanarak bir sonuca varabilirler. Bilimsel olarak pek gelişmemiş kurumlarda sessiz ama yıkıcı düşüncenin olmasında yarar olabilir, çünkü açık eleştiri, dünya görüşlerindeki farklılık, sanki takım tutar gibi bazı kişilerin tutulması veya en tepedekilere karşı çıkılarak işinden olması çekincesi olanlara açık olan bu düşünce türü, aslında bilimsel topluluklarda pek olmaz. Mesela, bizdeki bir devlet kurumunu ele alırsak, oradaki bir kişi, daire başkanı, genel müdür gibi konumları olanlar, çok güzel bilimsel düşüncelerle kurumlarını ileriye götürmek isteseler bile, sorun en tepedekinin o konudaki düşüncesinin ne olduğuna gelir. Eğer en tepedeki onun bu fikrinden hoşlanmazsa, onu konumundan bile edebilir. Belki de bizdeki kamu kuruluşlarının gelişmeden, bilgiçlikle varlıklarını sürdürmelerinin sebeplerinden biri, alt taraftakilerin bu çekincesidir.

İnancı Sabit Olmayan Düşünce

Bilimsel çalışmalarda inanç olmamalıdır, çünkü bilimsel bilgiler her zaman ve konumda sürdürülerek, içerikleri evrimleşerek gelişir. Bu gelişmede hep bilgi artımı söz konusudur. Bir bilim adamı bilime din gibi inanamaz. Yazar bilime asla inanmaz ama onu severek yapar. Bilimsel inançlı kişiler dogmatik düşünceye sahip olurlar. Bilgilerini kendi dünyalarında oluşturdukları inanç ilkelerine göre, mesela, "bilimsel bilgiler doğrudur" inancına saplanarak artık onları eleştiremez, sorgulayamaz ve değiştiremez. Hâlbuki, bir olayın bilimsel olması için olgusallığın yanında değişkenliğinin de bulunması gereklidir. Bu gereklilik, bilimsel çıkarımların tam anlamı ile doğru olmadığını ve her zaman yanlışlanabilirliğinin bulunduğunu anlatır.

Dini inançlar bilimsel olgular olmadığından, kişi bunlara kendi tercihi olarak dogmatik olsa bile inanabilir ve onlarda bir değişiklik yapılamayabilir. Bunun anlamı, o kişi bilimsel düşüncelerde bulunamaz demek değildir. Çok dinî inançlara sahip olanlar bilimselliğe inanmadıklarından, çok da başarılı olmuşlardır. Bunlara örnek olarak sadece Müslüman bilim adamlarını gösterirsek belki pek ikna edici olmayabilir ama Rene Descartes, Newton, Einstein, Laplace gibi batılıları sayınca, sanki daha bilimselmiş gibi gönüller (akıllar değil) hemen memnun olmaktadır. İşte bu düşünce bile, bilimsel değildir ve bilimselliğin önünde bir engeldir.

Paylaşımcı Düşünce

Bir toplumun ve o topluma ait araştırma kurumlarının arzu edilen bilimsel olgunluğa ulaşabilmesi için yukarıda açıklanan düşünce türlerinin her biri bireysel olarak gelişebilir, ancak bunların birbirleri ile destekleyici, bağlayıcı ve ortaklıkçı yönleri olmazsa, yani bilgi paylaşılmazsa, pek yararı olmaz. Özel sektörlerde paylaşımcılık olmayabilir ama bilimsel araştırmalarda öğrenci-öğretim üyesi ilişkisi bilimselliğe yönelik olduğundan, bilimsel gelişmeler için en azından bu çiftin paylaşımcı olması gerekir. Doğal olarak, bu tür çiftlerin artması ve kendi aralarında da paylaşımlara gidilmesi ile paylaşımcı düşünce, bireysel düşüncelerden daha yararlı sonuçların çıkmasına yön ve ürün verir. Paylaşımcıların bilgi seviyelerinin toplanmasının düşünülmesi bilgi bakımından söz konusu değildir, ancak paylaşımcılık, paylaşan kişiler arasında en bilgili olanın seviyesine diğer bireylerin de gelebilmesini sağlar. En bilgili kişi, bilgisini paylaşımcılıkla artırabileceği gibi bireylerden biri en bilgilinin de üstüne çıkarak, kendisi en bilgili olarak sivrilebilir. Böylece paylaşımcı düşünce, hem bireyler olarak hem de her bireydeki bilgiler olarak iki boyutlu bir hareketlilikle, toplumun da hareketlilik (dinamiklik) ve verimliliğini sağlar.

Demokratik Olmayan Düşünce

Politikacı veya onların güdümünde giden her türlü beceri sahibi (bilim adamı, sanatçı vb.), düşüncelerini oylama ile sonuçlandırmak istedikleri takdirde, bu asla bilimsel düşünce olamaz. Demokrasinin hiç mi hiç sayılmayacağı bir alan, bilimsel çalışmalarda kendisini ortaya çıkarır. Gelişmiş ve bilimsel yol almış veya almaya niyetli olan ülkelerde, politikacıların veya politikanın bilimde yeri yoktur. Bilimsel kavramları özde değil de sözde almış toplum ve ülkelerde, bilimsel çalışmalar politikacı ve onların bilim adamı olarak saydıkları kişilerle yürütülmektedir. Burada yine kültürümüzde "Âlim, yöneticiler tarafından çağrılırsa ayağına kadar gider."
sözü bugün tam tersine "Âlim, politikacıların ayağına gider." haline gelmiştir. Bilim adamları, bilimsel çalışmalarda demokrasiden ziyade sıradışılık (bilimde anarşist düşünce) gözetmelidirler. Demokrasinin tam anlamı ile dışında kalması gereken çalışmalar, bilimsel çalışmalardır. Üniversite ve araştırma kurumlarında politikacı ve demokrasi söylemi olan "Herkese eşit mesafede bulunacağım." İlkesi, bilimsel gelişmeye engel olan en önemli etkenlerden birisidir. En fazla bilimsel çalışma yapan, öğrencilerin yetişmesine en fazla katkıda bulunan, kurum ve ülkesini bilimsel çalışmaları ile uluslararası alanda en fazla temsil eden kişi veya araştırma takımlarına en yakın mesafede, diğerlerine ise bilimsel ölçütlere göre değişik mesafelerde bulunulmalıdır. Yoksa "beni bir makama getirsinler diye politik, ideolojik ve dünya görüşü arka bahçesine sahip olan kişilere en yakın durayım" ilkesi, bilimsel gelişmenin önünde en önemli engellerden birisidir. Acaba bizim ülkemizde durum nedir? Bu okuyucunun görüşlerine bırakılmıştır. Bilimde demokrasi yapılırsa, bilimsel çalışma niyetinde olanlar arasında bile güven, huzur ve rahatlık olmaz. Akıllar, bilimsel düşünce yerine filimsel düşüncelere dalabilir. Bu durum da o toplumdaki araştırma ve geliştirme kurumları gibi üniversiteleri de kemirerek, özde verimli olmamalarına sebebiyet verebilir.

Korkusuz Düşünce

Tüm düşüncelerin en önemli aşamalarından birisi, bildiği doğruların toplumda yayılması için idarecilerden ve de özellikle politikacılardan çekinmeden, yüzlerine karşı bilimsel savunmalarda bulunmak ve bilimsel düşüncenin o toplumda gelişmesi için bildiklerini söylemektir. Bilim adamlarının en küçük sözlerinin, pratikte uygulamaya konulması, politikacıların birçok konularından daha etkili olabilir. Burada politikacılara da haksızlık edilmemelidir. Onların koştukları koşu yollarında (Fransızca kulvar) ilerlemeleri için karşılıklı dayanışma içinde bulunulmalı ama politika hiçbir zaman bilim kulvarına müdahale etmemelidir.

Zihniyet ve Dünya Görüşü

Bir topluda zihniyet ve dünya görüşünün gelişmesi, aynen bir çocuğun küçük yaşlardan başlayarak ilgi duyduğu sorunların karmaşıklığına benzer olarak, zaman içinde gelişerek hedefine ulaşır. Bilgi evrelerinin ilk aşamalarında insan, yaradılışındaki meyyallik dolayısı ile klasik olan birtakım soruların cevaplarını düşünür. Bunlar arasında "Ben kimim?", "Nereden geldim?" ve "Nereye gidiyorum?" gibi temel sorunlar yer alır. Bunların cevaplandırılması, daha ziyade teolojik ve metafizik bilgi türünden sonuçların çıkarılmasına varır. İnsan, her şeyden önce kendisinin bu âlemdeki yerini bilmek ister. Bu biliş, ona daha sonra neler yapması gerektiği hakkında bazı ipuçları verebilir. Bu soruların cevabı genelde bilimsel değil felsefîdir. Belirli bir inanç ve iman (din) mensubu olan kişide, bu soruların otomatik cevapları zaten hazırdır. İnanan kişiler, huzur içinde varlığın diğer sorunları ile uğraşmaya

devam eder. Kendisi, felsefî olarak bazı kuram ve görüşler ileriye sürerek daha öncekileri eleştirir hale de gelebilir. Zihniyet gelişmesinin ikinci aşamasında, kişi daha ziyade kendisi dışında bulunan diğer canlı ve cansız varlıkların var oluşları hakkında bazı sorgulamalara gider. Mesela, "İnsan nedir?", "Madde nedir?", "Varlık nedir?" gibi soruların cevaplarını verebilecek bilgi kümeleri edinmeye uğraşır. Bu ikinci aşamada sadece "Ne?" sorusuna cevap aranmakta ve bunların nedenleri üzerinde durulmamaktadır. Bu aşamadaki sorunlar da cevaplandırmalar için, önceki kadar olmasa bile bir ölçüye kadar metafizik olgular içermesi açısından tam nesnel değildir. Son aşamada, sorular daha ziyade sebep araştırarak bilgi edinme yolundadır. Buradaki alışılagelmiş sorular arasında, "Özgürlük nedir?", "Bilimsel bilgi nedir?", "Doğruluk ve erdemlilik nelerdir?" gibi daha derin tefekkür ve düşünce gerektiren sorunlar bulunur. İlk insanlar, bu sorulara, kendilerinden önce bir temel olmadığı için kendi görüş ve düşünüş tarzlarının ortaya çıkardığı şekilde cevaplar bulmaya çalışmışlardır. Bugünün insanı, özellikle eğitim yolu ile hayat, aşkın ve olgusal vb. bilgilerle donatılmış olarak bunların cevaplarını aramaktadır. Eğitim yolu ile elde ettiği bilgilerin ışığı altında bu sorulara cevap vererek, kendi zihniyet veya dünya görüşünü de belirler. Bilgili olmayanlar, kendilerinin önem verdikleri bilgili kişilerin görüş ve kuramlarına bağlı kalarak, sadece o zihniyet ve dünya görüşlerini savunmaya başlar.

İnsan sahip olduğu bilgiler vasıtası ile karşı karşıya kaldığı bu tür sorulara cevap vererek, genel bir örgün şekil ortaya çıkarır ve bu örgünlük onun zihniyetinin bir aynasıdır. Sahip olduğu bilgiler içinden değişik kombinezonları yaparak birbirinden farklı zihniyet senaryoları ortaya koyar, ancak bunlardan tutarlı, mantıklı ve akla yatkın olanlardan bir veya birbirine yakın birkaç tanesini kendisine ilke edinerek, sorulacak her türlü sorunun cevabını bu çerçeve içinde aramaya koyulur. Sadece başkaları tarafından soru sorularak cevapların bulunması ile değil, düşünen kişilerde, başkasından fazla insan kendi kendine sorular sorarak cevap senaryoları da üretir. Bunun anlamı, insanın sürekli düşünen bir canlı olmasıdır. İnsan, kendisine yöneltilen her soruya iyi veya kötü cevaplar verir. Bunların bazılarını, bazı zaman ve konumlarda açıkça söylemez veya söyleyemez. Bu söylemeyiş, karşısında bulunan kişi veya kuruluşların zihniyetlerinin aynı olmamasından da kaynaklanabilir. Cevapları ortaya atılmayan zihniyetlerin de var olduğu bilinmelidir. Her zihniyet olgusunu, cevaplarla özgür bir şekilde ifade edebilen kişilere aydın adı verilir. Zihniyetlerine göre vardıkları sonuç ve cevapları, her yer ve zamanda çekinmeden söyleyebilirler. Hem kendi zihniyetlerinin başkaları tarafında eleştirilmesine yol açarlar, hem de başkaları onların ne kadar açık ve samimi olduğunu kabul edebilir. Saklanan zihniyetler durumu, kişinin bilgisizliğinden veya kendisine göre geliştirdiği dünya görüşünde tam kararlı olmayışından ve onun hakkında şüphelerinin bulunduğundan kaynaklanır. Yukarıdaki açıklamalardan, bir aydının mutlaka bilim adamı olması gerekliliğinin doğru olmadığı anlaşılır. Bilim adamı olmasına rağmen, zihniyeti ile ilgili cevapları açıkça söylemeyenlerin sayısı, bugün için toplumumuzda az değildir. Hele çifte veya daha fazla kişilik gibi yerine göre kullanılabilecek şekilde zihniyetler taşımak, birçok kişinin başvurduğu yoldur. Bilgili ve sağlam zihniyetli aydın kişiler, böylelerinin saklamak istedikleri durumları sezebilirler. Zihniyet ile ilgili sorunlarına açık seçik cevaplar verilmesi halinde, o zihniyete açık zihniyet adı verilir. Açık zihniyetler tamamen örgün bilgi ve yöntemlere sahiptir. Kapalı zihniyetlerde zihniyet gelişmesi zorlukla olurken, açık zihniyetlerin başkaları tarafından da eleştirilebilir olması, onların evrimlerinin kısa zamanda tamamlanması anlamına gelir.

Uluslararası Nitelikte Üniversite

Bir ülkede istenildiği tarz ve zamanlarda üniversiteler, politik kararlarla açılabilir ve bunun faydaları o toplum için bulunmaktadır. Açılan birçok üniversite arasında, bazılarının uluslararası nitelik seviyesine yükselmesine ayrıca çalışılmalıdır. Böylece, o ülkenin diğer üniversiteleri de bir rekabet içine girerek kendi bilimsel seviyelerini artırmak için uğraşırlar. Üniversite eğitiminin hedefleri arasında, öğrenme ve araştırma kalitesinin iyileştirilmesi yanında, gelişmiş bilgiyi elde ederek, uyum sağlayarak ve bilgi üreterek uluslararası saygınlığını ve rekabet yeteneğini artırmak olmalıdır. Uluslararası seviyeye çıkabilmek için öğretim üyelerinin bilimsel seviyelerine göre seçilmesi, maddi imkânların artırılması ve özellikle sanayi ile üretime yönelik proje çalışmalarının, araştırma ve geliştirme kapsamında artırılmasında yarar vardır. Bir üniversitenin bilimsel seviyesi, sadece laboratuvar imkânları, kütüphanesi, sosyal imkânları ile değil, bunlara ilave olarak, en önemli etken öğretim üyelerinin uluslararası bilim sınırlarında çalışmalar yaparak özellikle öğrencilere bu ruh, azim ve hedefi aşılayarak onlarla birlikte bilgi üreten bilim takımları ortaya çıkarabilmesidir. Ülkemizde ne yazık ki, futbol takımlarına verilen önemin belki de milyonda biri bile üniversite eğitimine verilmemektedir. Üniversiteler, hükümetlerin düzenlemelerine uymak zorunda bırakılarak, uluslararası özgür düşüncenin yerleşerek gelişmesinin önü kesilmiştir. Politikacıların veya onların paralelin-

de atanan idarecilerin gayretleri ile üniversitelerde, söylemler olarak niteliğe, ancak ortaya çıkan sonuç olarak niceliğe önem verilmektedir. Özellikle günümüz dünyasında, araştırma teknik ve teknolojileri yanında, iyi bilim insanı ve öğrenci kazanmak da pahalı olabildiğinden, üniversitelerin kendi mâli imkânlarını kendilerinin yapacakları bilimsel ve teknolojik araştırma ve geliştirme projeleri ile artırmaları sayesinde, bilimsel çıta daha da yüksekelere çekilebilir. Son yıllarda bazı üniversitelerin rektörleri tıpkı bir politikacı gibi, gerçekleri bilmesine ve üniversitemizi ilk 100 üniversite arasına sokacağız diye söylemelerine rağmen, acaba kendi üniversitelerinde dünyada bu tür sıralamaya girmiş öğretim üyelerinden haberleri var mıdır? Peynir gemisi bile lafla değil bilgi, bilim ve teknoloji ile yürür. Dünya çapında üniversitelerin seviyeleri, öğretim üyeleri, çalışanların akademik ve araştırma verimi gibi nesnel ölçütlerin yanında, nitelikli mezun, üst düzey bilimsel dergilerde makale yayını, öncü araştırmalar, patent kazanma ve yenilikçilik (inovasyon) üretme gibi ölçütlerle yapılmaktadır. Uluslararası saygınlığa sahip üniversiteler incelendiğinde, yüksek nitelikli öğretim üyesi, araştırmada mükemmeliyet, kaliteli eğitim, kamusal ve diğer kaynaklardan edinilen bol mâli kaynak, çok yetenekli öğrenci, akademik özgürlük, iyi tanımlanmış özerk yönetim, öğrencilerin yaşantısı için iyi donanımlı tesisler gibi özellikler belirtilmektedir.

Uluslararası saygın üniversiteler, çok sayıda üretken ve yetenekli öğretim üyesi ve öğrenciye sahip zengin bir eğitim ortamı ile ileri araştırmaların yürütülmesini sağlayan bol kaynak, stratejik vizyon, yenilikçilik, esneklik ve kaynak kullanımında yönetişim özelliklerine sahiptir. Ayrıca yüksek lisans öğrenci sayısının, lisans öğrencileri sayısından fazla olması da çok önemli bir ölçüttür. Üniversiteler, bir taraftan içinde bulundukları toplum ve ülkenin öz işlevleri ile ilgilenirken diğer taraftan da bu esasları da göz önünde tutarak uluslararası yarışta bir dereceye girmek için bilimsel üretkenliklerine ara vermeden devam etmelidir. Üniversitelerin başına hedef, görüş ve bilimsel ve idari görüntüsü olan idarecilerin getirilmesi önemli bir etkendir.

Gelişmiş ülkeler arasındaki rekabet, az gelişmiş ülkelerin nitelikli bilim insanlarını da bünyelerine katacak şekilde cereyan etmektedir. Bu durum gelişmekte olan ülkelerin sahip olduğu sınırlı sayıda bilim insanını beyin göçüne uğratarak, o ülkelerin toptan gelişmesini engellemektedir. Eğitim düzeyi, organize olabilme becerisi ve nitelikli insan sayısı bir ülkenin gelişmişliğini göstermektedir. Eğer gelişmekte olan ülkeler, elindeki iyi eğitilmiş nitelikteki insanını kaçırırsa gelişmeleri kolay olmamaktadır. Maalesef, bugün bizim ülkemiz dâhil birçok ülke bu durumu yaşamaktadır (Ortaç, 2010).

Türkiye, nüfusu, yüzölçümü ve ekonomisi ile dünyanın ilk on yedi ülkesi arasında yer almaktadır. Bilimsel makale üretme potansiyeli yönünden ilk on dokuz ülke arasında bulunuyor. Ülkemizin coğrafi konumu, genç nüfusu ve gelişme dinamiği bakımından, dünya çapında birkaç üniversiteye sahip olması gerektiği ihtiyacı doğuyor. Türkiye'nin, ilk 500 sıralamasına, sondan bir veya iki üniversite ile zaman zaman giriyor olması, ülkemizin kısa sürede dünya çapında üniversiteye sahip olmasının zaman alacağını gösteriyor. Ancak bu imkânsız değil. Yeter ki siyaset üstü yaklaşımla, bilimsel liyakate dayalı bir yapılanma sağlansın. Bu konunun, ayrıca başlı başına tartışılması gerekir (Ortaç, 2010).

Özet olarak dünya çapında üniversite olabilmek için çok sayıda yetenekli kişi, uygun yönetişim ve bol mali kaynağa sahip olmak gerekiyor. Ayrıca üniversitelerin özerk yapısı yanında, kurumsal yönetim anlayışı ve bilimsel liderliğin varlığı ön plana çıkmaktadır. Her yönü ile liyakatin bilime ve üniversiteye yön verdiği belirtiliyor. Dünya çapında üniversitelerin arkasında devlet desteğinin olduğu açıkça görülüyor. Öğretim üyesi ve öğrenci seçiminde kurumsal kültür önemsenmiş. Diğer taraftan, genelde dünya çapında üniversitelerin çoğunluğu batı ülkelerindedir. Çoğunluğu kamu ve vakıflar tarafından desteklenen, çalışanlarının ücretleri göreceli olarak yüksek olan, kaynak bulan ve özel sektörle işbirliği içinde çalışan üniversitelerdir.

Genelde, uluslararası nitelikte etkinlik göstermeyen üniversitelerin, kurumsal kimliğinin olmaması yanında, iddialı bir vizyonunun olmaması ve ciddi bir çalışma motivasyonun olmaması gibi birçok etkenden dolayı performansları düşük kalmaktadır.

Diğer taraftan, Dünya Bankası eğitim, bilim ve teknolojik çalışmalarda az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin, gelişmiş ülkelere eğitim ve bilim yönünde bağımlılığını savunmaktadır.Sonuç olarak, dünya çapında üniversite olmanın belki bir reçetesi yoktur. Nitelikli iyi yetişmiş insan gücü, doğru ve esnek yönetim anlayışı ve kaynak kullanımı ortak paydadır.

Üniversite anlayışının ve üniversitelik bilincinin toplumun her kesimince benimsenmesi gerekir. Dünya çapında üniversitelerin olduğu ülkelerde toplum, eğitim ve bilim konusunda yüksek hassasiyete sahiptirler.

Manevi Hedefler

Bilgi ve bilim meraklısı olan kişilerin, bu meraklarının nereden geldiğine biraz eğilerek sezgisel düşüncelerini soracak olursak, onlardan hiç de maddi olmayan dünyalarındaki öznelliklerinden (sübjektifliklerden) bilgi ve bilim meraklısı haline geldiklerini öğrenebiliriz. Bir araştırıcının kendi dünya görüşü sınırları içinde kalan bu düşünceler, diğerlerinden tamamen farklı olabilir. Bu farklılığa rağmen bilim tarihi incelendiğinde, bugünkü bilimsel çalışmaların kökeninde değişik kültür ve medeniyetler ile dini düşüncelerin de rol oynadığı açıkça görülebilir. Bu bakımdan bir bilim adamı, kendi içinde öznel (sübjektif) ama ortaya koyduğu bilim verileri manevi tabanda kabul edilemeyeceğine göre nesnel (objektif, kişiden bağımsız, objeler) olması gereklidir. Buradan, bir bilim adamının dünya görüşü katkısı ile bilim yaparken nesnel olamayacağı ama bilimsel çıktılarının nesnel (objektif) olmasının gerekliliği ortaya çıkar. Bilim tarihinin hiçbir safhasında kişiler dünya görüşlerini değiştirerek bilim adamı olmamışlardır. Hatta değişik dünya görüşünde olan başkalarının düşüncelerini kendi dünyalarında (kültür, medeniyet, inanç vb.) özümleyerek bilgi üretebilmişlerdir. Öyle olmasaydı, bugün Avrupa'nın bilimsel olması için kendisinden önce gelmiş İslam toplumundan yararlandığı için İslamiyet'i kucaklamış olması gerekirdi. Müslümanların İslamiyet'le başlayan bilim çalışmaları öncesinde Eski Yunan'ın çok tanrılı inanışlarını alması gerekirdi. Buradan yapılabilecek bir çıkarım, bilimin her toplulukta ilkelerinin ve vasıflarının bilinmesi halinde kendi kültür içeriği ile yapılabileceğidir. Yoksa bilim yapmak için bugün bilim açısından ileri topluluklar gibi giyinmek, düşünmek, inanmak, yaşamak ve konuşmak gerekmez. Türkçe bilim dili olamaz diyenlerin bilim ilke ve vasıfları ile bilim tarihi bilgilerinden ne kadar yoksun ve bilgi fukarası ama unvan ve makam zengini olduklarını görmek mümkündür. Bu zihniyetteki kişiler, ancak bilimin değil de bilimciliğin bulunduğu topluluklarda, makam ve unvan sahibi olabilirler. Bu da o toplumu idare edenlerin bilim ve bilgiye ne kadar önem verdiklerinin apaçık bir göstergesidir.

Bilim yapmanın manevi hazzı, lezzeti ile zevki ve mutluluğu vardır. Metafizik bilimsel değildir denilebilir ama bilim çalışmalarının ve düşüncelerinin kökeninde yatan metafiziğin ta kendisidir. Bir toplumdan bilimi soğutmak için ve yapay bilim adamları (!) ortaya çıkararak tabir caiz ise onlarla o toplumu gütmek isteyenlerin, kendileri önce bilim ilke ve vasıfları ile imtihan edilirlerse sınıfta kalacakları mutlaktır. Onlar ancak batı medeniyeti, çarpık laiklik, çağdaşlık, ilericilik vb. klişelerle ağızlarını donatarak, bilgi toplumu olmayan toplumları belirli bir süre kandırabilirler, ama uzun vadede zafer mutlaka bilgi, bilim ve en sonunda da mutlak gerçeği bilmek olacaktır. Onlar için bundan kurtuluş yoktur.

Araştırma Nasıl Yaptırılır?

Bugün üzerinde durulacak noktalardan bir diğeri, "Nasıl bilim yapılır?" değil de, "Nasıl bilim yaptırılır?" olmalıdır. Çünkü bilim yaptırabilen, zaten bilimin nasıl yapılacağını bilen bir kimsedir. Ülkemizde çokça üniversite açılmakta, ancak buralarda görev alacak araştırıcılar bakımından bir sıkıntı bulunmaktadır. Buraların, kafası çalışan bilgili kişilerle bir müddet doldurularak eğitim verilmesi veya uzmanı olmayanların ders vermeleri ile kurumun görünüşte işlerliği sağlanabilir. Uzun vadede, sadece öğretim değil araştırma da önemli olduğundan araştırmanın nasıl yapılacağının da öğretilmesi çok yararlı olur. Araştırma yapmasını bilenlerin sayılarının artması ile bilimsel bilgi ve ürünlerde de artış sağlanarak o toplum, yöre ve ülkenin gelişmişliğine katkılarda bulunulabilir.

Gelişmemiş topluluklarda, nasıl bilim yaparım diye bir düşünce hâkimdir. Bu o kadar öznel (nefsanî ve kişisel) olmaktadır ki, bizim kültürümüzde yine aydın denilen kişilerin çoğunluğu tarafından sıkça kullanılan "Boynuz kulağı geçmelidir." sözüne ters düşmektedir. Bir gün yeni tayin olduğum İTÜ'ye servis otobüsü ile giderken, benim ne kadar makale yazdığımı merak eden unvanlılar (Prof., Doç. vb.) bana "Kaç tane makalen var?" diye sordular. Bu manevi olarak hiç hoşuma gitmeyen ve beni çok sıkan bir sorudur. Ben kendilerine cevap vermedim, çünkü soru bana göre falsolu idi. Sorudan çıkarılabilecek sonuç "ne kadar makalen varsa o kadar bilim adamısın"dır. Bunun ötesinde bu soruda nefsanîlik, gösteriş, meşhur olma hırsı, hükmetme arzusu gibi tedavisi maddi ilaçlarda bulunmayan manevi (kalbî) hastalıklar yatmaktadır. Ben cevap vermeyince yorumları benim ne kadar alçak gönüllü, mütevazı olduğum ve makalelerimin sayısını çokluğundan bilmediğim şeklinde oldu. Onların bu çıkarımları çok masumane idi. Bu da benim manevi dünyamda yüzüme karşı söylenen hiç hoşlanmadığım bir konudur. Kendilerine sorunuzun şekli hoşuma gitmedi dedim. O halde nasıl soru soralım deyince, "Kaç kişiye bilim yaptırdın veya yapması için yardımcı oldun?" diye sorarsanız memnun olurum dedim. Bana hemen bu soruyu sordular ve bende kendilerine sayılarını bilmiyorum dedim. Bunun üzerine içlerinde saklı olan ve belki de asla düşünmedikleri bir şekilde ağızlarından, Türkiye'de bilim ilahı şeklinde söz edilen birkaç isim çıktı. Bunların çok değişik ödüllerinin bulunmasına rağmen yüksek lisans ve doktora yaptırmadıkları veya çok az sayıda yaptırdıkları ve odalarına soru sormaya gitmek için kişile-

rin tereddüt ettiklerini söylediler. Bu kişiler bilimsel olmayan dünya görüşleri sayesinde, biraz da mekanik bilim yaparak kendilerini bu toplumu idare edenlere (yani politikacılara) her dönemde kabul ettirebilmişlerdir. Yaptıkları konuşmalarda yine çağdaşlık, çarpık laiklik, özgürlük, bazı kişilerin ululanması vb. sihirli(!) kelimeleri tıpkı bir politikacı gibi söylerler. Bilim tarihi denince de Eski Yunan ve Rönesans onların değişmez tabularıdır. Eski Yunanı Avrupa'ya kim taşımıştır veya bu iki medeniyet arasında bilimsel çalışmalara hangi medeniyetin önem vermiş olduğunu bildikleri halde ifade etmezler. Çünkü bu İslam medeniyeti ve onun bilgi ve bilime verdiği önemdir.

Bilimsel çalışmaların nasıl yapılacağını, Avrupa, Müslüman hocalarından öğrenmiştir ve bunu tarafsız batılı düşünür ve bilim adamları açıkça ifade etmektedirler. Bilim süreci sürdürülebilir şekilde, belki ivmesinde zaman zaman görülen azalmalara karşı hiç azalmadan devam etmektedir. Müslümanların bilim tarihinde haklı yerlerini almalarına sebep, İslam dininin merkezinde hep "ilim", "akılcı düşünce", "olayları yorumlama" vb. emirlerin Kur'an-ı Kerim'de sıkça belirtilmesidir.

Sevdirmek

Bilim yaptırmakta yetmeyebilir, çünkü onun tabu şeklinde değil de akıllıca sevdirilmesi gerekir. Bugün birçok toplulukta bilim doğruyu söyler, sonucu mutlak doğrudur, eleştirilemez ve eleştiren bilim adamı olamazmış gibi düşünceler yine aydın denen karanlık kafaların politik, maddi çıkarcı ve taraflı dünya görüşleri ile dernek ve localarına hizmet etmek için klişeleştirdiği sözlerdir. Bilimi sevdirmek şöyle dursun, kendi dünya görüşünde olanlara bilimi kılıf yaparak payeler vermek sureti ile sevdirdiklerini sanırlar. Bilimi seven bir kişi, dünya görüşü ne olursa olsun, insanlara hizmet için bilim yapar ve böylece manevi olan dünyasında hesap vereceği yere hazırlıklı olur. Zaten bilimi seven kişi, tıpkı arı gibi kendi dünya görüşünde olmasa bile bilim adamından yararlanır, o bilim adamı da o kişiyi yararlandırmaya çalışır. Mekanik olarak akademik unvanların sultasında yapılan bilim, bilim değildir ve sevecen de olamaz. Sevdirmek için yukarıda sayılan bilim vasıflarına sadık kalmak gereklidir.

Bir gün ABD'de doktorasını yapmış bir kişi, uzmanı olmadığım konuda bana orada yaptığı doktorasını vererek, hoca bunu okuyarak bana düşüncelerini söyler misin diye bir talepte bulundu. Kendisine ABD ve dolayısı ile batı bilim aşısı yapılmış ve öğrendiği yakışıklı İngilizce'si ile de kendisini bilim adamı sanmaktadır. Hele Türkiye'ye gelince bu özelliği Himalaya dağı gibi daha da artmaktadır. Sanki buradakiler bilimden anlamaz ve bilimsizmiş gibi, İngilizce veya yabancı dil bilmek bilimsellikmişçesine bir kuruntu!!. Elinde imkân olsa projelerini hemen ABD'li hocası ile yapmaya yetenek kazandırılmıştır. Bu zaten yabancı hayranlığının doğasında vardır. O kişinin tezini yukarıdaki bilim ilke ve vasıfları altında okuduğumda, ne kadar geri kaldığını, çalışmasının oradaki bir projenin çok özel bir parçası olduğunu, bilimsel düşünceden yoksun olduğunu anladım. Kendisine cevabımda kısaca: "Oradaki öğretim üyesi sana kendisini sevdirmiş olabilir, sana çay ısmarlayarak insancıl da davranmış olabilir, hakikaten nazik kişi de olabilir ama sonunda yaptırdığı doktoraya baktığımda, kendisinin bilim adamı değil de sanki tatlı bir politikacı olduğunu tahmin ettiğimi" söyledim. Bu kişi, benim toplumumdan olmasına rağmen bana bir haftaya yakın bir süre selam bile vermedi. Çünkü batıda saatli bomba gibi kurulmuş ve doğuda ve özellikle kendi ülkesinde eleştirilere dayanamayacak biçimde ayarlanmıştı. Daha sonra selam vermemesinin doğru olmadığını kendisine söylediğimde benim kendisinden talebim olduğunu sanarak yumuşadı. Bu tür durumlar ülkemde ve başka ülkelerde de başıma geldi. Bugün benim o kişilerle uluslararası dergilerde ortak yayınlarım bile oldu. Yabancı ülkelerdeki yöneticiler bu kişilere kültürünü, davranış biçimini, dilini, kendisini, ülkesini sevdirebilmiş ama gerçek bilimsel eleştirili düşünceyi, akılcılığı ve mantıkçı çıkarımları pek sevdirememişti. Bilimi seven kişinin ilk eleştireceği kişi kendisi olmalıdır.

Sonuçta biz Türkiye toplumu olarak bilimi kendi bilim adamlarımız vasıtası ile gençlere sevdiremezsek ve yaptıramazsak, Türkiye bilim bakımından aydınlanamayacaktır. Zaten bilimi sevmekten ziyade taklitçiliği sevmek, hem yabancıların hem de politikacıların işine gelmektedir. Bilimsel düşünce ve devrimler başka tür devrimlere benzemezler.

Yönlendirmek

Ülkemizde ben dahil kimsenin ilk veya orta eğitimde pek yönlendirildiğini sanmıyorum. Belki son zamanlarda bazı dernek ve localar, kendi düşüncelerine hizmet açısından yönlendirme yapmaya başlamıştır ama bunların hedefi bilimden başkalarını faydalandırmak yerine görüş ve taraftarlarının borusunu öttürmek olabilir. Yönlendirme ancak rastgele olmakta ve bu nedenle de herkes üniversite eğitimi almak istemektedir. Zaten bu durum o toplumda yönlendirme olmadığının apaçık bir göstergesidir. Zaman gelir moda halinde herkes mühendis olmak ister,

moda değişir herkes işletmeci veya elektronikçi vb. mesleklere talip olur. Giyim modası gibi meslek modaları da esince yönünü bilemeyen gençler modaya uyarlar. Hani temel bilimler (felsefe, mantık, bilim tarihi ve süreci, fizik, kimya biyoloji vb.) konularında yönlendirme? Oralara da gençleri çekmek için dünyada eşi benzeri olmayan bir şekilde, mühendis kafalılıkla matematik mühendisi, fizik mühendisi vb. uyduruk unvanlar ortaya çıkarılır. Bu onların değil, onları yönlendirmeyen sistem ve sistemi savunan kişilerin hatasıdır. Çağdaş (!) toplumlarda yönlendirme sonucunda üniversitelerin de yükü azalır. Üniversiteye girmeden önce birçok genç sanat, zanaat, esnaflık, ticaret ve özellikle ara eleman şeklinde teknisyen olarak hayata atılır ve hayatını erken kazanmaya başlayarak işinin ehli ve uzmanı olarak aranan kişi haline gelebilir.

Ürettirmek

Bilim adamının en önemli vasıflarından biri de tüm önceden söylenenlere ilave olarak, yanında yetişenlere bilgi üretiminin zevkini tattırmak ve böylece klasik çalışmaların eleştirilmesi ile bilgi üretiminde bulundurmaktır. Buradaki üretimden amaç bilim yayınları (tebliğ, makale, kitap vb.) değil, bilgi ve başkalarının bilgi üretimi yapabilmesini sağlamaktır. Bilgi üretebilen kişi, zaten bilim eserlerini istediği yer ve zamanda yazabilir. Bilim eserlerinin çıkarılması bir üretim olmasına karşılık, canlı üretim diye nitelendirilebilecek olan, gençlerin bilim yönünde yeteneklerine göre cesaretlendirilerek yönlendirilmesi, bu üretimi artırıcı en etkin bir faktördür.

Çıraklık Devresi

Lisans seviyesinden mezun olan bir öğrencinin, öğrenmekten başka hedefi olmadan yüksek lisans programına kayıt olması ile önceki tahsil hayatından oldukça farklı ve daha da olgunluğa doğru yol alan bir üst eğitim devresi başlar. Lisans devresinde, çocukluk ve delikanlılık çağlarına benzer olarak hayatta lazım olabilecek temel eğitim almasına karşılık, yüksek lisans seviyesinde artık daha fazla uzlaşma yönüne gidilir. Uzmanlaşma için de başlangıçta bir temel eğitimin verilmesi gerekir ve buna öğrencinin çıraklık dönemi adı verilir. Bu başlangıç devresinde, uzman olan bir ustanın yönetimi altında, lisans seviyesinden daha farklı içerikli bir eğitim alınır. Buna "yüksek lisans" eğitimi adı verilir. Eğitimin sonunda bir tez hazırlanarak sözlü savunması yapılır. Aslında bu tür tezlerle, öğrenci ile usta-çırak ilişkisine benzer olarak, karşılıklı etkileşim ve iletişimin her zaman var olması sağlanır. Burada uzman konumunda olan öğretim üyesi, henüz yeni bilimsel araştırmaya başlayan öğrencinin, kendisinden birçok bakımdan doğrudan yararlanmasını sağlamalıdır. Mesela, haftalık (en azından 2 haftada bir) toplantı veya görüşmelerle araştırıcı gencin sorun ve sorularına cevaplar aranmalı, araştırıcı genç karşılaştığı yeni bulguları hocasına bildirmeli ve böylece karşılıklı bilimsel tartışma ve eleştirilerle çalışmanın olgunlaşması temin edilmelidir. Bu türde:

1) Önceki çalışmalara ısınma süreci,
2) Eleştiriciliğe başlama,
3) Kaynak okuması ve kaynak listesi hazırlanması,
4) Değişik kaynaklardan elde edilen bilgilerin araştırıcının kendi anlayış ve üslubu ile derlenmesi,
5) Çıkarılan sonuçların mutlaka orijinal olmaması, ancak akılcı ve mantıklı olmasının gerekliliğinin anlaşılması,
6) Elde edilen bilgilerin başkaları karşısında sunumunun ve savunmasının yapılması için seminerler verilmesi,
7) Bir bilimsel format göz önünde tutularak, yapılan çalışmanın yazıya dökülüp tez hazırlanması,
8) Terminolojiye (anahtar olabilecek kelime bilgisine) alışılması,
9) Fikirlerini uzman bir kişi ile tartışma imkanının bulunması ile uzmanlık konusunun derinliklerine doğru yönelme,
10) İçinde pek fazla orijinalitesi olmayabilen, ancak çeşitli yazarların eserlerinden alınan bilgilerin bir örgünlük içinde, adayın kendi üslubu ile bir tez hazırlaması,
11) Sunulan tezin, yine uzmanlardan teşkil edilen bir jüri karşısında sözel olarak savunulması,
12) Yapılan tezde pek yenilik aranmaması, ancak önceki çalışmaların akılcı bir derlenmesinin sunulması ve bu arada bilimsel bazı olguların alınmış olması esastır.

Çalışmayı yöneten öğretim üyesi, genç araştırıcının yetenek, beceri ve görüşlerini geliştirmek için elinden geleni yapmalıdır. Bunun için yöneticiden çalışma süresince aşağıdaki noktalarda beklentiler olur.

1) Öğrencinin hangi konularda çalışmak istediğini yoklaması: Önce ondan hangi konularda çalışmak istediğini öğrenmesi ve gerekirse ilgi duyduğu 3 konuyu önem sırasına göre sıralaması,
2) Öğrenciye verilen konu ile ilgili temel eser ve bazı makale isimlerini vererek okumasını istemesi,
3) Okuduklarının bir derlemesinin yapmasını talep etmesi,
4) Tez yazı sırasında tez içeriklerini kontrol etmesi,
5) Tez savunmasından önce kendisine özel ve daha sonra da herkese açık bir seminer vermesini talep etmesi,
6) Tezi baştan aşağıya okuması. Yazar bu okuma işini öğrenciyi sağ tarafına alarak onunla beraber okumanın çok faydalı olduğunu yılların verdiği deneyimler sonucunda anlamıştır. Tezin öğrenci ile beraber okunmasının o gencin yetişmesinde çok önemli katkıları olmaktadır. Öncelikle öğrenci hocanın nasıl düşündüğünü, değerlendirdiği, eleştirdiğini ve akılcı akıcılığa nasıl dikkat ettiğini, cümleleri nasıl daha yumuşak ve anlaşılır hale getirdiğini doğrudan görerek kendisi için faydalı çıkarımlarda bulunabilir. Genç araştırıcılar daha ziyade "yanlıştır", "olmaz", "kesinlikle değil" vb. sert ifadeler kullanmayı tercih edebilirler. Halbuki, bunların yumuşak biçimde daha genel kapsamlı olarak kullanılması gerekir,
7) Maalesef, bizdeki eğitim sisteminde, genellikle yönetici hocalar yaptırdıkları tezleri tam anlamı ile okumazlar. Bu çok yaygın yanlış, çarpık ve zararlı bir zihniyettir. Tez jürisinin öğrenciyi sıkıştırması durumunda, yönetici hocanın ona destek olması gerekir. Tezi öğrenci yaptı ve tüm savunma ona aittir mantığı doğru değildir. Tezi öğrenci yapar ama yönetimin denetimi ve kontrolü altında yapıldığından bundan en son olarak yönetici sorumludur,
8) Tez okumama durumları jüri üyeleri tarafından da yapılabilmektedir. Yapılan bir tezin okunmaması etik kurallarına ters düşen bir davranıştır,
9) Tezden çıkabilecek bir eser bulunuyorsa, bunu yöneticinin de yardımı ile öğrenciden talep ederek yayın aşamasına gidilmelidir.

Kalfalık Devresi

Yüksek lisans eğitiminin bitmesi ile arzusu olan kişiler ilgilendikleri konuda daha da hareketli (dinamik) ve araştırmacılık yönü ağır basan devreye girebilirler. Bu kısma doktora çalışmaları adı verilir. Kalfalık devresi adı verilen bu dönemin çıraklık devresinden farklarını şöylece sıralayabiliriz.

1) Yüksek lisans veya öncesinden adayın çalışmak istediği konunun genel hatları ile belirlenmesi ve buna göre ders programını da belirlemek,
2) Ön şart olan derslerin alınması sırasında, tespit ettiği konu veya daha ilginç bulduğu bir konuda son seçeneğini yaparak artık o konuda yapılmış ön çalışmaları eleştirel ve sorgulayıcı bir şekilde okuması,
3) Okuduğu eserlerin açık yerlerini tespit edebilmek için yapılan varsayımlar, kabuller, matematik yaklaşımlar, mantık çıkarımları, eksik veya hatalarını ayıklayarak ortaya çıkarabilmek için felsefe ve mantık ilkelerinin akılcılık doğrultusunda eleştirilmesinde yararlar vardır.
4) Bu devrede artık araştırıcı adayı tez yöneticisinden oldukça bağımsız çalışmaya hazır olmalıdır. Ben doktora çalışmalarım sırasında hoca ile 3-5 kere görüşebilmişimdir. Doktora çalışmaları yapılan yerlerde doktora yapan başka kişilerinde bulunması durumunda, yerine göre bazı noktaların, orada daha tecrübeli ve aklı çalışanlarla tartışılarak karşılıklı fikir alış verişinde bulunmak insana görüş kazandırabilir.
5) Doktora çalışmaları sırasında, yapılan ulusal ve özellikle de uluslararası en azından birkaç bilimsel toplantıya katılarak oralarda çalışması ile ilgili sunumlarda bulunursa, bazı eleştiri veya övgüleri alarak çalışmasının daha verimli geçmesini sağlayabilir.
6) Doktora tezinde mutlaka konu ile ilgili bilim felsefesi yapılmalıdır. Tezin yenilikçi yani önceki bilim seviyesine katkılarda bulunacak durumları içermesi gereklidir.

Doktora Felsefesi

Sadece doktora kelimesinin kullanılması, yapılan araştırma çalışmasının kendi iç yapısı hakkında donuk bilgi verebilir. Halbuki, bunun kısaca adı Philosophy of Doctorate (Ph. D.)'dir. Çalışmalarının yüksek lisansta öğrendiği ilkelerin ötesinde en önemli farkı, burada artık bilim felsefesine girilmiş olması ve bunun sonucunda da, man-

tık kurallarının da uygulanması ile sorunların çözümünde temel etkenlerin ve bunların bilim felsefesi açısından etkileşimlerinin ayrıntılı olarak ortaya konulması sonrasında, belirli bir yöntembilim (metodoloji) kullanarak çözümlenmesi gelir. Doktora çalışmalarının yüksek lisanstan farkları arasında şunları söyleyebiliriz.

1) İncelenen konunun değişik açılardan (fizik, geometri, konum, zaman, uygulama) ve özellikle kendi iç hareketliliğini (dinamikliğini) ortaya koyması bakımından, sözel ağırlıklı felsefesinin yapılması sonucunda ortaya çıkış mekanizmasının mümkün olan en ince ayrıntılarına kadar belirlenmesi,
2) Çıkarılan sözel felsefî açıklamalardan, sorunun ortaya çıkmasına sebep olan etki (sebep, girdi) ve tepki (sonuç) değişkenlerinin tespit edilmesi,
3) Etki ve tepki değişkenleri arasındaki basit veya birleşik önermelerin mantık kuralları şeklinde ortaya dökülmesi,
4) Sayısal çözümleme gayesinde, sorunlar için elde edilen tüm sözel felsefe ve mantık çıkarımlarının matematik denklemlere dönüştürülmesinin sağlanması,
5) Varılan matematik denklemlerin analitik veya mümkün olmaması durumunda, sayısal çözümlerinin uygun bir yöntembilim ile ortaya konulması,
6) Elde edilen sonuçların ön eleştirilerinin, konunun felsefe, mantık ve özel durumlar için irdelemesinin yapılması,
7) Yöntembilimin verdiği sonuçların varsa ölçümlerle kıyaslamalarının, grafik ve yine sayısal olarak yapılması. Bu kıyaslamalarda, konunun hassasiyetine göre araştırmacı tarafından %1, %5 veya %10 hata sınırlarında uygunluğun bulunması durumunda pratik olarak çözümlerin kabullenilmesi,
8) Tümden varılan sonuçların eleştiri ve değişik yönlerden tartışmalarının yapılarak eksik kalan noktalar varsa bunların belirlenmesi,
9) Doktora çalışmasının ön çalışmalar (literatür) arasında aldığı konumun, bilim ve uygulama açılarından belirlenmesi.

Hoca Öğrenci İlişkisi

Yüksek lisans seviyesinde, öğrencinin hocayı seçme imkanının bulunmaması durumunda, kendisine atanan yönetici ile çalışmak zorunda kalabilir. Bu durumda, konusunu bile o yöneticinin ilgi alanına uyacak biçimde değiştirmesinde yarar vardır. Doktora seviyesinde, aday çalışmak istediği konuya önceden karar vermiş ise buna uygun olan yöneticiyi de seçme hakkı olmalıdır. Eğer bir eğitim sistemi doktora adayına bu seçim hakkını vermiyorsa, oradaki bilimsel çalışmalarda sıkıntılar var demektir. Doktora çalışması nerede ise bir evlenme ile eşleşme durumuna benzer. Nasıl bir kişi sevmediği, hoşlanmadığı ve saygı duymadığı bir kişi ile evlenmek istemezse, doktora çalışmalarında da aynı durum vardır. Konuyu sevmek yetmez, aynı zamanda yöneticiyi de bilgisi ve davranış biçimleri açısından sevmesi uzun vadede yapılacak çalışmalarda etkili olacaktır. Doğal olarak, hocanın da doktora adayını sevmesi gerekir. Buradaki karşılıklı sevgi bilimsel esaslıdır, yoksa dünya görüşleri bakımından olan sevgilerin bilimsel alana yansıması verimsiz veya çok kısır olur. Bilimsel olarak dünya görüşleri birbirine zıt olan öğrenci-öğretici ilişkileri bile bu durumda çok faydalı olabilir. Eğer öğrenci ve öğretim üyesinden biri, diğeri ile anlaşamayacak gibi olursa daha işin başında ayrılıp kendilerine göre eşler edinerek, araştırmalara devam edilmelidir.

Araştırma çalışmalarında, öğrenci-öğretim üyesi arasındaki alış verişin tamamen bilimsel esaslara dayanması gereklidir. Başka görüş ve esaslara dayanması durumunda, tam verimli bilimsel çalışmalar elde edilemez ama araştırıcı belki de varmak istediği akademik seviyelere varabilir. Bu nedenle "birçok Profesör olan eleğini duvara asar" diye bir deyim vardır. Böylece boşluğa düşen unvanlı, artık bir yere (makama) gelebilmek için her türlü başvuruya başlayabilir. Gerçek araştırıcı ve bilim adamı olan kişi, Profesör unvanından sonra bile bir an boşluğa düşmez, çünkü onun hedefi ilim makamına ulaşabilmektir. Bu kitabın yazarı böyle bir mertebeye ulaşmak için uğraşmaktadır ama hâlâ ulaşamamıştır. Araştırıcının da boşluğa düşmemesi için bilimsel ölçütlere göre hareket etmesinde yarar vardır. Araştırıcı beraber çalışacağı hocayı özgür biçimde seçebilmelidir. Ancak bizim üniversitelerimizde eşitlik (!) olduğu için bazen, her öğretim üyesine eşit olacak biçimde yük düşsün diye bazı öğrencilerin istemedikleri hocalara düşmesi, onlar için zorluk olabilir. Öğrencinin hocayı sevmesi ve benzer şekilde hocanın da öğrencinin yetenek ve etiğini beğenerek karşılıklı bir çıkarın, sadece bilim ve özelde bulunulan topluma, genelde ise tüm insanlığa hizmet edecek bilgilerin üretilmesine çalışılmalıdır. Aşağıda yazarın kendi öznel görüşüne göre öğrenci-

leri seçerken göz önünde tuttuğu ölçütler sıralanmıştır. Bunlar başkaları tarafından eleştirilebilir veya kendisine göre uyarlanabilir. Bu ölçütler katı kurallar değildir, zaten kişiselliği olan kurallardır:

1) Öğrencinin her şeyden önce hoca ile çalışmak istediğini belirtmesi gerekir.
2) Hoca öğrenciyi daha önceki derslerden tanıyorsa ona göre ilk talep karşısında onu kabul edemeyecekse açıkça söylemelidir. Burada, kırıcı olmadan nezaket çerçeveleri içinde bir sebep bulabilmelidir.
3) Kabul ettiği öğrencide arayacağı niteliklerin başında, doğal olarak çalışkan olması arzu edilir.
4) Dışarıda çalışmalar yaparak, aynı zamanda araştırmasını yapmak isteyen öğrenci herkes tarafından kabul edilmeyebilir.

Bilimsel eserler verebilmek için edinilen bilginin eleştirel olması ve dinamik bir yapıda tutulması gereklidir. Bilgi edinmede kitaptan daha önemli ve belki de en önemli etken, bilgiyi veren olarak hoca veya o kişinin çalışmalarını yöneten bilgili kişinin öğretme üslubu ve davranışlarıdır. Bilginin kalıp şeklinde kitaplardan alınması sonucunda bazı noktaların açıklığa kavuşmayacağı hepimizin malumudur. Bu takdirde, o bilgiye dinamiklik ve açıklık kazandırmak için konuşabilen bir kaynağa gerek vardır. Çünkü kitap sorulara cevap veremez, kendisine soru sordurmaz ve zaten sorsanız da anlamaz ki anlatabilsin. Halbuki hoca yani öğretici sorularınıza cevap verebilir. Bir toplumda veya üniversite ve araştırma kurumlarında bulunan öğreticiler kendilerini ne kadar bilimsel bilgi bilinci ile donatmışlarsa öğrenenlerden her türlü soruyu bekleyerek cevaplar vermeye çalışırlar. Zaten bir öğreticinin veya araştırıcının bile bilgi kaynağının sürekli dinamik bir şekilde artması için kendisini soru yağmuruna tutturması gereklidir. Bu süreçte bir taraftan öğretenin bilgi hazinesi soru sorulması ile dinamiklik kazanarak üretken olurken diğer taraftan, öğreneceklerin soru sormaya ve böylece meraklarını, bilgi eksiklik ve kalıplaşmışlıklarını giderecek kaynaklardan yararlanılmasına imkan sağlanmış olur. Burada hemen şunu söylemek gerekir. Eser verebilmek için mutlaka bilginin dinamik ve açık konuşan (hoca) veya konuşmayan (kitap ve makale) diyebileceğimiz kaynakların ikisinden de yararlanarak elde edilmesi gereklidir. Benzer olarak bir toplulukta hocaların terfi edeceğiz (yani unvan alacağız) diye başkaları için konuşamayan makale, bildiri ve kitap sayısını artırmakla itibar kazanması değil belki de buna ilave ve bundan daha önemli olarak konuşan eser (öğrenci) yetiştirmesi gereklidir. Konuşan öğrenci üniversite seviyesinde özellikle yüksek lisans ve bundan daha da önemli olarak doktora öğrencisidir. Burada doktorasını bitirmiş bir öğrenciden beklenen, konusunda her türlü bilgiyi başkalarına anlayacakları şekilde aktarabilen, bilgi üreterek kolayca konusunda yazılı eser veren ve bir müddet sonra da kendisinden bağımsız olacak konuşan eserleri (öğrenci) yetiştirebilmesidir. Bu sayede o toplumda konuşan ve konuşmayan eserlerin fazlalığı ile daha üretken başka eserlerin zincirleme ortaya çıkarak o toplumun bilim ve bilgi ile teknoloji seviyelerinin yükselmesine katkılarda bulunulmuş olur.

Başkalarının yazmış olduğu eserleri eleştirel bir mantık ve üslupla inceleyemeyen kişi, kendisi eser veremez, verse de bunlar eser olmaktan ziyade birer tercüme veya taklitçilikten öteye geçemeyen donuk yerel yayınlar şeklinde kalır. Doktora yapmış ve kendisinden eser beklenen kişilerin doktora çalışmaları sırasında en azından çalıştığı konunun örgün (sistematik) düşünce tarzını (felsefe), sözel kelime, tanım, varsayım ve yöntemlerini ifade etmesini bilmelidir (Şen, 1999).

Araştırıcı Yetenekleri

Bilimsel araştırmalara girmeye niyetli olan bir kişinin, korkusuzca olaylardan şüphelenerek ortaya çıkan durumlara müdahale etmek için atılım cesareti olmalıdır. Bunun için aynı araştırma düşüncesine sahip olan kişi ve hocalarından destek görmelidir. Yoksa kişinin, doğa olaylarının ortaya koyduğu gizlilik, saklılık, karmaşıklık, zorluk, güvensizlik, belirsizlik, deney güçlükleri, alışılagelmiş eğitim sisteminin verdiği kalıplaşmış ve donuk bilgilerin işlemezliğinden çekinerek cesaretini kaybetmemesi gereklidir. Bu tür güçlükleri aklında büyüterek gönlündeki araştırma niyetini öldürmemeli, cesaretini ve kavrama yeteneklerini kaybetmemelidir.

Genç bilimci hayal gücünü genişleterek başlangıçta, ileride karşılaşacağı bazı olumsuzlukları sabırla ve bir araştırıcıya yakışır biçimde takip ederek yılmadan çalışmasını kafasına koymalıdır. Bilimsel çalışmalar sonrasında her türlü fizik ve insan engellerine karşılık bir başarının olacağını, böyle bilimsel başarıların makam ve mevki başarılarına benzemeyeceği ve kendisine mutluluk vereceğini ve özellikle başka bireylere hizmet vererek onların da bu konudaki sorunlarını bir ölçüye kadar çözüp kendi mutluluğunu artıracağı bilincinde olmalıdır. Genç araştırıcının yetenek ve isteklerini kırabilecek ve bazıları da bizim ülkemize has olan güçlüklerin birkaçını şöylece sıralayabiliriz:

1) Yapılacak deneylerin imkansızlık içinde gelişmesi,
2) Bazı deneylerin tüm imkanlara rağmen başarısızlıkla sonuçlanabileceği,
3) Çalışma takımları arasında bazılarının az çalışarak ve kaytararak durumu idare etmeleri,
4) Elde edilen sonuçların paylaşımında bazı saygınsız ve etiksiz durumların ortaya çıkması,
5) Akademik atamalarda bilim dışı güçlüklerin karşısına çıkması,
6) Yazılı eserlerin ortaya çıkmasında paylaşımcılığın bulunmaması,
7) Yazılı eserlerin bazı uluslararası dergiler tarafından reddedilmesi veya itibar görmemesi,
8) Yaptığı çalışmaların bazı kısımlarının çalınarak intihallerin yapılması,
9) Ortaya attığı proje çalışmalarının araştırma kurumları tarafından bilimsel nedenler olmadan reddedilmesi,
10) Yetiştirdiği bazı öğrencilerinin çok vefasız çıkması,
11) Gerekli maddi desteği görememesi yanında manevi olarak taltif edilmemesi,
12) Özellikle politikacı ve onların atadığı idarecilerin kendisine değer vermemesi,
13) Yaptığı bilimsel çalışmalar sonunda hakettiği ödül ve beratların ehil olmayanlara verilmesi ve bunların reklamlarının yapılması,
14) Kendisine ayrıcalıklı olarak fazla ders, uygulama, gözetmenlik gibi görevlerin verilerek sanki engellenmesinin sağlanması,

Genç araştırıcı, bu ve benzeri konularda cesaretini kırmamalı ve meyve veren ağacın taşlanacağı ilkesini, kişiler arasındaki manevi hastalıkların (haset, kin, kıskançlık vb.) insanın iyi olmayan duygularının iş görmeye başlaması sonucunda olduğunu idrak etmelidir. Yukarıda sayılan tüm olumsuzluklara rağmen, yılmadan ve sabırla çalışmanın elinden bir şey kurtulamaz diyerek bunlara gögüs geren araştırıcı, ülkemizde geç de olsa mutlaka bir rahatlığa kavuşur. Ülke içindeki bu tür sıkıntıları en aza indirebilmek için maalesef hiç söylemek istemediğim bir noktayı söylemek zorunda kalacağım. O da sıkıntı verilen kişinin yurt dışındaki araştırma ve geliştirme kurum, takım ve bireyleri ile ilişkiler içinde olarak çalışmalarını uluslar arası seviyelere taşımasıdır.

Genç araştırıcı başlangıçta istediği bilimsel tempoyu yakalayamayabilir. Hele nakilci, ezberci ve donuk bilgilerle sorgulanamayan bir eğitim sisteminden geliyorsa, bilimsel ilkelerle tarafsız ve şartsız olarak tanışması için araştırma başlangıcında 1-2 yılını temel kavramların akılcı ve gerekirse deneyci çalışma ve yorumlarla temellendirmelidir. Başlangıçta kayıp gibi görülen bu yıllar, sonra kendisine birçok yıl kazandıracaktır. Araştırmalara başlarken, tek bir seçenek yerine en azından birkaç seçenek elde olursa, birisinde başarısızlık ortaya çıkması halinde araştırıcının morali fazlaca bozulmadan diğerlerine kayarak orada üretken durumların ortaya çıkmasına sebep olabilir.

Bilim adamının hayatı boyunca birçok sözler (iyi veya kötü) söylenebilir ve bunlardan bazıları çok can sıkıcı da olabilir. Bunlara aldırış etmemelidir. Araştırmacılığa meraklı olan bilim adamının çalışma saatleri çok yoğundur, sürekli bir şeyler düşünür, tatile gitse bile düşüncesi devam eder ve aslında heyecan verici kısmi sonuçlara varsa bile bunların herbiri kendisi için öz itimli bir motor gibi tetikleyicilik ve ateşleyicilik vazifesi görür. Aile hayatında özellikle eşinin işi oldukça zordur ve gerektiğinde istemeden bile eşini ve çocuklarını kısa bir zaman için bile olsa ihmal edebilmektedir. Eşinin bu işi anlamamasına imkan yoktur, ancak onun da göstereceği anlayış araştırmacıya ilave bir destek olur ve çalışmalarına daha şevk ve istekle devam eder. Bilim adamı, en yüce makamın bilim makamı olduğu bilinci ile diğer makamlara pek kulak asmaz ve işini yaparken etrafında bulunan, bilim adamlığına namzet gençlere sadece bilimsel olgular değil, zaman zaman yaşadığı sıkıntılar ve karşılaştığı ödüllendirmelerden söz ederek bu konudaki tecrübe ve görüşlerini de onlarla paylaşıp bir araştırma ailesi ve takımı ortaya çıkarmaya çalışmalıdır.

Bilim adamı, istediği hedefe ulaşmak için sabırla çalışırken zaman zaman huzursuzluklara da kapılarak morali bozulabilir. Ancak niyeti halis araştırmacılık olan ve kendisinde merak bulunan kişiler, bu tür zorlu zamanları, sürekli olarak çalıştıkları konuların dışında bir bilim adamının hayatını, bilim tarihinden bazı kısımları, bilim felsefesi ve hoşuna giden romanları okuyarak veya dini tefekküre dalarak kolaylıkla atlatabilir. Zaten bir araştırıcının hayatı sürekli olarak huzursuzluklar ve mutluluklarla dolu olarak geçer. Bu yazar, kendi hayatında genç olarak araştırmaya başladığında daha kalıcı huzursuzlukları yaşamıştır. Bununla birlikte, zamanla bunların mutlaka bir

gün aşılacağı azim ve inancı ile huzursuzluk süreleri mutluluğun yanında ihmal edilecek kadar kısa zamanlara hasrolunur.

Bilim adamı olmak için mutlaka bir üstün zekaya sahip olmak gerekmez. Dünyada şimdiye kadar gelmiş geçmiş bilim adamlarının hayatları incelendiğinde, %95 kadar kısmının orta zekalı oldukları ama bu zekalarını akılcılık ve sezgilerle süsleyerek hele soyut düşünmeye alışırlarsa ve hayallerini güçlendirirlerse, üstün zekalıların başaramadıkları sorunların bile üstesinden gelebilirler. Bunun için sağlam bir irade, sağduyu, inatla olayların üzerine akılla gitmek ve en azından yaklaşık da olsa çözümlere ulaşabileceği güvenini hissetmek yerelidir.

Hoca Niteliği mi? Öğrenci Niteliği mi?

Ülkemizde üzerinde hiç durulmayan çok önemli bir nokta, hoca niteliğine bakılmadan unvanlara göre bilimsellik biçilerek yükseköğretimde eğitime devam edilmesidir. Hal böyle olunca da unvana ulaştıktan sonra veya hatta öncesinde bile kendisini dünya bilim ve teknoloji seviyelerine göre yenilemeyen hocalar daha rahat ders vermektedir. Nitelikli ders verenlerin nasıl olsa maddi veya manevi bir ayrıcalıkları yok. Yine İngilizce diline endeksli olarak "İngilizce bilen, bilim bilir ve daha iyi öğretir." gibi bir söyleme nerede ise sadık kalınarak hocalar arasındaki rekabet ortamı yok edilmektedir. Yerine göre bilim değil de politika işleri ile uğraşmaya vakit bulabilenler, nasıl olsa nitelik sınaması da olmadığından öğrenci eğitimine sokulmaktadır. Niteliksiz hocalara nitelikli öğrenciler bile gitse, onlardan gerekli verim alınamamaktadır.

Nitelikli öğrencilerin, nitelikli olsun veya olmasın yazarın yaptığı deneyimlere göre Batı'ya gidenlerin %85-90 kadarı, pek de bilimsel nitelikleri olmayan öğreticilerin yanında, nasıl olsa para ödeyerek [devlet tarafından] 5-10 yıla kadar uzayan bir sürede İngilizce öğrenerek ülkeye dönseler bile, pek nitelikli eğitim bile veremeyenler çoğunluktadır. Hâlbuki, ülke içinde nitelikli hoca ve eğiticiler, yanlarına devlet tarafından aynen yurt dışı şartlarında gönderilen öğrenciler asla bulamamaktadırlar. Bir ülkenin eğitim kurumlarının gelişmesini asla yabancılar sağlayamazlar. Bunun açık ve seçik misalleri Milattan öncesinden beri başlayan bilim serüveninin yakından takip edilmesi ile görülmektedir.

Son olarak, en azından şunu söylemekte inşallah yarar olur. Bu ülkede öğrenci niteliği kadar, özellikle yükseköğretimde öğretim üyesi niteliğinin de bir şekilde kontrol altına alınması gerekir. Bu yazar, ülke içinde o kadar iyi İngilizce bilmese bile, kendisine nitelikli bir bilim gönüllüsü tarafından verilecek aşılama ve tetikleme ile uluslararası yayın ve patentlere sahip olabilecek Anadolu gençlerinin bulunduğunu çok iyi görmekte ve bilmektedir.

Kaynaklar

Karagözoğlu, B. (2010). Mühendislikte Tasarım ve Teknik Sunu İlkeleri (baskıda)

Şen, Z. (1999). Başarının İlkeleri. Türdav, Elit Kitaplar, 188 sayfa.

Ortaş, İ., 2010. http://ziraat.cu.edu.tr/toprak/iortas.htm

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm V / Sayfa 231-239

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Research on Internationalisation in Higher Education*

Prof. Dr. Barbara M. Kehm
International Centre for Higher Education Research (INCHER), University of Kassel, Kassel, Germany

Abstract

This contribution has as its starting point a clarification of the terms "Europeanisation,", "internationalisation" and "globalisation" which are contextualised within the framework of the Bologna Process and the Lisbon Strategy. It provides an overview about the state of research on internationalisation in higher education by looking at the major themes and how they changed over the last 20 years as well as the main approaches, concepts and methods. One of the main results is that research on internationalisation does not have a "disciplinary home" and – with a few exceptions – tends to be rather policy and practice driven. The contribution concludes with considerations of a possible future research agenda focusing on four themes: (a) the relationship between centre and periphery; (b) the changing "Zeitgeist"; (c) internationalisation at home; (d) the dialectics of normalisation and specialisation.

Key words: Internationalisation, higher education, research, bologna process.

Introduction

After eleven sometimes turbulent reform years, last year's ministerial meeting in the context of the Bologna Process has declared the European Higher Education Area as established and accepted Kazakhstan as the 47th signatory state. At the same time the ministers established a reform agenda for the next decade in order to finish reform processes that have been started and to achieve a "correct" and complete implementation of the Bologna reform agenda in the European Higher Education Area. The next ministerial meeting was planned for April 2011 in Bukarest (Romania).

Of course, these developments beg the question what the growing internationalisation of European higher education and the creation of the European Higher Education Area actually means for the field of research on higher education.

Certainly the next ten years will not pass without further implementation studies and stock-taking exercises at national as well as at European level. However, research on internationalisation in higher education clearly goes beyond the Bologna Process. Europeanisation as it is supported with the establishment of a European Higher Education Area is nothing but a regional variant of internationalisation even if it has visible global effects (cf. Adelman, 2008; Marginson, 2009). At this point a short terminological clarification is needed. On the one hand,

[*] This contribution is a largely revised version of an article by Ulrich Teichler and Barbara M. Kehm with the same title which appeared in the Journal of Studies in International Education, Vol. 11, No. 3/4, Fall/Winter 2007, pp. 260-273. The authors thank Sage Publications for their kind permission to publish an edited version of the previous article in EUA, ACA (eds.): Handbook Internationalisation of European Higher Education. Stuttgart: Raabe 2010, Chapter A 1.2.

internationalisation in higher education is understood as a general term for a broad range of activities in teaching and research which take place by crossing borders as well as locally in cooperation with international partners and students. Internationalisation also plays a role in curriculum development. It is important to keep in mind that the term implies the continued existence of national borders. A widely accepted definition is from Jane Knight: "Internationalisation in higher education is the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of higher education" (Knight, 2004, p.9). With the emergence of the term 'globalisation' which was rejected at first and seen as a solely economic notion by higher education institutions, internationalisation was interpreted as the reaction of higher education to phenomena of globalisation. However, in the meantime and supported through world university rankings, globalisation has been widely used in the context of higher education as well. Some higher education institutions even understand themselves as 'global players' on a world market, in which there is competition for reputation and the acquisition of 'best talent'. Globalisation is distinguished from internationalisation in particular by emphasising competitive elements and effecting the erosion of national borders, i.e. national borders actually do no longer play a role.

In the following I will further contextualise my presentation and say something about

- the state of the art in research about internationalisation in higher education,
- the main topics,
- and the approaches, methods and conceptualisations used in the field of research.

Finally I will arrive at some conclusions.

The Context

On the way towards a knowledge society, increased public attention is paid to higher education, the most visible sector of systematic knowledge generation, preservation and dissemination. Naturally, also systematic information on higher education is increasingly called for as a basis for understanding and reflections of possible ways of improvement. Thus, research on higher education has become a more respected area of theme oriented, interdisciplinary research in many countries than it was one or two decades ago. In its thematic priorities research on higher education responds strongly to actual developments of higher education and related public debates. This allows us to conclude that research on the international dimensions of higher education has also grown substantially in recent years.

However, any attempt to gather information on the state of systematic knowledge with regard to the international dimensions of higher education is hampered by the fact that research in this domain is not easily accessible. The thematic area is somewhat fuzzy, as will be discussed below, and therefore cannot easily be addressed through the typical strategies of literature research. Also, research reports and reflective thoughts are often published or otherwise distributed in ways which require enormous efforts to get hold of them. There are no major research institutions and libraries which can claim to collect documents in this domain in a more or less comprehensive way.

This contribution aims to provide an overview of the developments of research undertaken since about the mid-1990s on the international dimension of higher education. As this period was characterized by a growing relevance of international aspects for higher education, we might call systematic analyses in this area as 'research on internationalisation of higher education'. In order to provide such an overview, an extensive literature search was undertaken. We know that the information actually collected remains restricted to a search focussed on accessible books and journals and primarily included publications available in the English language. The review covered roughly the period since a well received overview article on the state of research in this domain was published (Teichler, 1996) and since the Journal of Studies in International Higher Education has been established (1997), i.e. the best available mirror of achievements of research on internationalisation of higher education.

The General State of Research

First, there was obviously a substantial *quantitative growth* in the number of analyses on internationalisation of higher education. While Over (1996) had to undertake considerable efforts to collect a list of about 500 relevant titles, it is easy today to present a comparable list of thousands of texts.[1]

[1] This article is based largely on a literature review undertaken by Annika Ufer, a doctoral candidate at the International Centre for Higher Education Research Kassel, in cooperation with the authors.

Second, analyses on internationalisation became a *more visible component among general publications on higher education*. We recently note a substantial number of special issues on the international dimensions of higher education in journals addressing higher education. An analysis of the journal "Higher Education", the well established international journal of higher education, pointed out that "internationalisation" of higher education has become one of the key thematic areas only since about the mid-1990s (Teichler, 2005).

Third, we note an emphasis on internationalisation of higher education in particular among those *publications targeting the practitioners and policy-makers* in higher education more strongly than the higher education researchers. For example, there is an increasing number of policy driven studies which are located somewhere between research and politics (e.g. evaluation of elements and instruments of internationalisation). This is supported by the fact that a growing number of institutions and researchers take up the issue of internationalisation in higher education who are not particular specialists in that field. Together with the shift of actual internationalisation strategies, policies and activities from a marginal to a central issue in higher education institutions we can surely speak about a "mainstreaming of internationalisation" (Hahn, 2004, p.123ff.).

Fourth, compared to the beginning of the 1990s when research still assumed that internationalisation could be clearly demarcated (cf. Teichler, 1996), research on internationalisation in higher education today tends to be *more closely linked to other topics* (e.g. management, policy, funding, etc.) thus causing an increasing "fuzziness" or multi-dimensional character of the topic itself which is especially characterised by unclear demarcations of concepts. This "fuzziness" is, however, not treated with an adequate number of attempts at clarification, conceptualisation, or definition.

Fifth, the close linkage between research on this theme and other themes, which causes this "fuzziness", obviously is a consequence of a *growing importance of the international argument (i.e. internationalisation as a "priority" issue)*, *a growing interest in international comparison*, *and a growing focus on macro policies and processes of coordination*. Or, in reverse, the proportion of literature addressing more or less exclusively international aspects of higher education, has declined.

Sixth, systematic analyses on the international dimension of higher education became *more complex*. Many recent studies do not merely address student mobility or merely internationalisation policies of higher education. Rather, links between various internationally oriented activities are scrutinized. These activities might be mobility, knowledge transfer, cooperation, international education etc., so basically we are dealing with institutions, people and knowledge as the core of internationalisation in higher education.

Seventh, internationalisation in higher education tends to be treated as *a highly normative topic with strong political undercurrents.* This can be observed by the unspoken rivalry of certain values. On the one hand, internationalisation in and of higher education is regarded as something positive and important. Almost all higher education institutions refer to their international dimension in mission statements and in formulations of their profiles. On the other hand, internationalisation is embedded within a national value system which – in the face of growing competition – implies that studying is better done at home. Finally, internationalisation also reflects the existing international inequality between nations and world regions since about three quarters of the world mobility is vertical.

Altogether, we can certainly argue that research on international dimensions of higher education is substantially *shaped in its growth*, *thematic priorities and normative implications by the public discourse* on internationalisation of higher education. This should not come as a surprise, for research about internationalisation is strongly dependent on opportunities for external funding from donors with political agendas. Therefore, the relevant literature is often located between research and policy.

Despite the stated trend towards a mainstreaming of internationalisation in higher education in general and the resulting "fuzziness" of the issues for research we can observe a certain number of specific *shifts of the leading themes* in research about internationalisation which emerged since the mid-1990s. In his contribution to *Higher Education*, Ulrich Teichler (2004) pointed out the following shifts of themes:

- from internationalisation to globalisation,
- from the information society to the knowledge society and modes of knowledge transfer (e.g. ICT, mobility, export of programmes),
- from recognition as an estimate of equivalence to more detailed measurements of quality and validation,
- from structural variety to homogeneity or even convergence,
- from administration of mobility to strategic action and systems steering of internationalisation.

Teichler, however, argues that the shift of dominant themes does not mean a phasing-out of the old themes. Rather, the diversity of themes seems to increase, whereby the new themes are more likely to be in the limelight of public attention.

The close link between research agendas and policy debates and the substantial proportion of policy-driven pragmatic publications in this domain do not suggest that research on the internationalisation of higher education has stagnated as far as its theoretical foundation and methodological sophistication are concerned. We notice *an increase of theoretically and methodologically ambitious studies.* However, this has not led to the emergence of a dominant disciplinary, conceptual or methodological "home" of research on internationalisation in higher education. We do not return to the situation about two decades ago when we could observe in the U.S. a clear dominance of cultural anthropology and intercultural learning as reference research fields and a clear dominance of student mobility as the thematic area. Rather, as issues of internationalisation are viewed as more complex and as more intertwined with other issues, research on internationalisation of higher education is bound to draw from research of a broad range of disciplines and thematic areas.

In looking at *authors* addressing the international dimension of higher education, we often find references to persons such as – in alphabetical order – Philip G. Altbach, Jane Knight, Peter Scott, Ulrich Teichler, Marijk van der Wende, and Hans de Wit. In the more recent literature we note references to a broader range of experts, for example in Europe to Ivar Bleiklie, Ase Gornitzka, Barbara M. Kehm and others. We should bear in mind, though, that research on the international dimension of higher education continues to be more widespread in the United States and there more broadly based on the "shoulders" of many experts. The dominance of persons from other countries in the above named list is to some extent due to the fact that research on the international dimension of higher education is based in most other countries on a small number of experts in this domain.

Main Topics

Research about internationalisation in higher education is to a high extent dependent on external funding. There are only few researchers who engage continuously with the issue and have made it their field of specialisation. There are even fewer centres or institutes that have internationalisation of higher education as a core theme of their research activities. Thus, political events like, for example, the GATS negotiations or the Bologna Declaration tend to trigger numerous externally funded studies and affect the research agenda. Another factor influencing the research agenda are large conferences or overview publications of international organisations. For example, the first UNESCO World Conference on Higher Education in 1998 or two major OECD publications entitled "Internationalisation of Higher Education" (OECD, 1996) and "Internationalisation and Trade in Higher Education" (OECD 2004).

In screening a broad range of publications of the last ten years of research and studies on issues of internationalisation in higher education we identified seven broad themes. Though these themes naturally branch out into a number of sub-themes, they might be viewed as characterizing the thematic landscape of systematic studies in this domain:

- mobility of students and academic staff,
- mutual influences of higher education systems on each other,
- internationalisation of the substance of teaching, learning, and research,
- institutional strategies of internationalisation,
- knowledge transfer,
- cooperation and competition and
- national and supra-national policies as regards the international dimension of higher education

Mobility of academic staff and students continues to be very much in the foreground of studies and analyses. Widespread sub-themes are mobility flows and statistics, impact of mobility on careers, recognition of study abroad, vertical and horizontal mobility, recruitment and selection of international students, support structures for international students, organisation and funding of study abroad as well as "virtual mobility" with the help of ICT.

Analyses concerning *mutual influences of higher education systems on each other* have been influenced recently by issues of globalisation and trade in educational services. Competition has become stronger as well as the formation of strategic alliances. Through the export of study programmes or the establishment of branch campuses abroad

academic cultures of one country are introduced in another. But there are three other aspects of mutual influences which can be found in the literature: (a) the higher education system (or elements of it) of the U.S. as example to be adopted (with appropriate adaptations) in other countries (e.g. the model of the graduate school), (b) the convergence of the European higher education systems on the basis of the Bologna reform process, and (c) in the relationship between developed and developing countries. It can be noted as well that many European countries have broadened their perspective considerably to include more often also world regions other than the U.S.

Internationalisation of the substance of teaching, learning and research has become more important during the last decade. Relevant systematic studies cover a broad variety of aspects ranging from attempts at definition to analyses of practice. Among the major sub-themes, the following are worth mentioning: internationalisation of curricula, quality of international programmes, internationalisation at home, the role of foreign language knowledge and teaching and learning in a foreign language, and joint and double degree programmes.

Institutional strategies of internationalisation make up a sizable amount of publications and have become an increasingly important theme. Various studies underscore a growing emphasis on marketing, profile building, active and selective recruitment of foreign students and export of programmes. Partners for exchange and cooperation are selected more carefully and according to strategic and competition oriented considerations. There is a strong indication that high quality educational provisions have become a business which – at least in some countries – is a factor in the generation of institutional income. Rankings and quality issues also have become more prominent in this context. Still, the most thorough comparative study undertaken in Europe (Huisman & van der Wende 2005) warns that just a superficial glance on the public discourse can be misleading. Careful analysis suggests the existence of a much broader and less fashion-driven variety of programmatic thrusts. Major sub-themes of analyses in this area are (strategic) management of internationalisation, networks and partnerships as well as marketing of provisions for international students.

The theme of *knowledge transfer* has gradually become more important over the last few years and often serves as an underlying rationale in debates about the role of the university in the knowledge society. It is basically analysed in the framework of three perspectives. First, the utilisation on the job of knowledge acquired during the course of studies. In this perspective, the call of the Bologna Process to modernise and reform curricula in such a way that graduates are "employable" is one facet addressed by various studies carried out in recent years. Graduate surveys addressing the professional relevance of acquired knowledge and competences often cover the impact and relevance of study abroad as well. The second perspective is that of the contribution of higher education research to often national but increasingly often also international innovation systems. The third perspective has become more prominent in the context of trans-national education, namely the export of programmes, the growth in worldwide virtual provisions, the establishment of branch campuses abroad, and the franchising of higher education provisions. Important sub-themes are the new production of knowledge, changing knowledge regimes, the impact of international learning, "employability" of internationally experienced student as well as mobility of programmes (rather than students).

Cooperation and competition is one of the overarching themes that is being treated in many publications as having an impact on national as well as on institutional strategies. National policies are developed to make a given higher education system more attractive to foreign staff and students. And in the face of growing national and international competition for resources and best talent higher education institutions have started to become more selective in their choice of partners. In fact, most of the studies and analyses dealing with this theme speak about a shift from cooperation to competition, although strong competitiveness is usually accompanied by strategic alliances with selected partners. Sub-themes often addressed are networks and strategic alliances, brain drain, brain gain and brain circulation as well as marketization of higher education.

Analyses of *national and supra-national policies* for the internationalisation of higher education are an ongoing theme which comes up frequently in the relevant literature. Although the term globalisation suggests an increasing erosion of borders and of the traditional idea of the nation state, available analyses confirm that national policies continue to play an important role. Notable is an increase in studies on policies of international and supranational organisations and their impacts on institutions or national higher education systems. Conceptualisations of Europeanisation, internationalisation and globalisation are closely related to this issue (e.g. Bologna and GATS) as are interpretations of the relationships between higher education institutions in developing and developed countries. Key sub-themes in this area are: European cooperation and integration processes, the impact of GATS, "glonacal" approaches in higher education (i.e. a linkage between global, national and local activities),

policies of various supra-national organisations active in higher education (World Bank, UNESCO, OECD, European Commission), governmental policies as regards the internationalisation of higher education, dynamics of national and global competition as well as multi-level governance.

Approaches, Concepts, and Methods

For more than a decade research on the international dimensions of higher education is a thematic area *drawing from a broad range of disciplines and research domains.* We certainly have indications that particular approaches and concepts became more popular in this area very recently, such neo-institutionalism or other approaches of policy analysis, network theories and discourse analysis. Altogether, the enormous diversity of approaches stands out rather than certain priorities.

Modes of inquiry did not change substantially over time: We note studies based on literature review, analysis of documents, interviews and questionnaire surveys. Some studies are based on a broad range of modes of inquiry, while others are dominated by a single way of collecting information. We notice a substantial number of studies which might be called case studies covering various programmes, institutions, actors and countries.

As studies about the international domain of higher education by definition address various countries, it is not easy to place them *geographically.* Certainly, however, major components of research address international dimensions and links of higher education in the U.S., supra-national activities within Europe with respect to higher education as well as internationalisation of higher education in Australia – a country with a fast growth of foreign student enrolment. One has to be cautious, however, because most literature reviews such as the one on which this analysis is based refer almost exclusively to literature available in the English language. We might estimate, though, that *the majority of studies on internationalisation are not available in the English language* and that we cannot be sure that the literature available in the English language is really representative for the overall available systematic information on international aspects of higher education. Apart from the English-speaking countries, many authors in this domain from small economically advanced countries often publish in English, but we are certain that a majority of publications on this thematic area from authors in countries such as China, Russia, Japan, Germany and France as well as in the Southern European and Latin American countries is not available in the English language.

Research on internationalisation of higher education obviously addresses issues of higher education beyond national boundaries. This does not mean, however, that we would consider all analyses in this domain as comparative. *Comparative analyses* form the minority of studies available, i.e. studies explaining similarities or differences in conditions, activities and impacts of international activities in higher education in various countries. These studies often require time and resources beyond that what is customary for the majority of studies. Thus, one cannot be surprised that a strong comparative thrust is found only in a select number of studies, such as some studies on multi-lateral mobility programmes or on common elements and differences of internationalisation strategies in higher education in various countries.

Conclusions

Research on the international dimensions of higher education has expanded substantially in recent years. Just as internationalisation in higher education has become clearly more multi-dimensional and multi-faceted so has research about internationalisation in higher education. The thematic range has become broader as well as the disciplines and research domains contributing to it and the modes of inquiry. Altogether, research on internationalisation in higher education became more strongly intertwined with research on other aspects – a fact that reflects the increasing mainstreaming of international aspects of higher education. Thus, in many respects we note an advancement of the field. In trying to characterize the state of research today one would not apply the frequently quoted critical remark about research in this domain which Ulrich Teichler (1996, p. 341) formulated about a decade ago: "Most of the research available on academic mobility and international education seems to be occasional, coincidental, sporadic and episodic".

In looking at the major thematic areas of research in this domain, we observe in some respects continuity and overall a broadening of the field. A more careful look at the substance of the publications, however, suggests a rapid change of the research discourse linked to the changing debates. To name but a few of these changes:

- mobility is no longer that of students and staff alone but also of programmes,
- driving forces are no longer institutions and national policy makers alone but increasingly also supranational organisations,
- new actors have entered the field, notably international consortia and networks, and finally
- the geographical perspectives have been broadened considerably so that internationalisation in higher education has shifted to encompass all regions of the world.

On the whole research on internationalisation in higher education is characterized by an increasing number of conceptually and methodologically ambitious studies. However, a large segment of studies is so pragmatic and so much driven by practical concerns that we can not easily identify a well-established field demarcated by a certain degree of quality.

A review of the available literature does not immediately suggest a future research agenda. In the domain of the internationalisation of higher education, we can expect that changes in higher education continue to be the major drivers of changes in the research agenda. However, we might hope that advancements will be possible in three respects. First, efforts are needed to improve access to research on the international dimensions of higher education in countries where research findings in this domain are predominantly published in languages other than English. Second, the few genuinely comparative studies on international dimensions of higher education have turned out to be so fruitful that more studies in this direction are obviously desirable. Third, many analyses on the international dimensions of higher education are so much driven by normative assumptions of the authors that they hardly offer any enlightenment to persons not sharing this normative umbrella. More research in this domain is needed which breaks such a circle of narrow normative reasoning.

Last but not least any effort to summarize the state of research on international dimensions in higher education is likely to reiterate this proposal. There should be a place somewhere in the world where studies in this domain are really collected and documented as comprehensively as possible. Notably, research areas that do not match the dominant categories in a larger framework and research areas in which a substantial number of publications are not published in the most accessible publication outlets, need such a place or several of them in order to understand the variety of approaches and findings.

Possibly our overview of the major thematic areas of research on internationalisation in higher education allows a few further conclusions for future research on this topic. In our view there are four themes that should be given particular attention.

(1) The *relationship between centre and periphery:* In recent years the influence of what could be called the "periphery" on international activities in higher education has increased. Supranational organisations and national governmental authorities and agencies, institutional management, and international offices at higher education institutions the latter having management support as well as service functions are trying more than before to shape the international profile of higher education institutions. The question is, however, whether the "periphery" will be successful in influencing the core areas of higher education, i.e. research, teaching and learning and thus, academic staff and students, or, as Burton Clark has called it, the "academic heartland". A similar trend holds true for research about internationalisation of higher education. Researchers in this field must take care that they do not turn too much to the issues of the "periphery" from which they often receive the financial support to carry out their research and evaluations. Instead, they should be analysing what their research activities might actually contribute to the knowledge base in the field of research on higher education.

(2) The *Zeitgeist:* Existing research has shown that internationalisation activities of higher education institutions are less strongly driven by the political and societal Zeitgeist than could be expected and public debates might imply. A complete substitution of the paradigm of cooperative internationalisation by the paradigm of competitive globalisation has not occurred, although public debates as well as a substantial body of research about internationalisation of higher education have been shaped by such a polarisation. Possibly a new focus can be found in this debate. In our view debates about the paradigm of competitive globalisation are neither focused on the attempt to clarify opportunities and problems concerning the payment of tuition fees by international students, nor strengths and weaknesses of the competitive orientation of public and private higher education institutions, nor advantages and disadvantages of high stratifi-

cation or flat hierarchies in national higher education systems. Rather public debates are centred on the question whether and how much internationalisation policies and strategies of international organisations, governmental bodies and institutional management are based on educational and knowledge related meritocracy or whether such policies and strategies are trying "to sell" particularistic advantages to their respective groups of stakeholders.

(3) *Internationalisation at home:* For a long time physical mobility was the core activity for the internationalisation of higher education. The value of experiences abroad during studies or in the framework of a research biography has been described and analysed so often that it needs no further affirmative words. But physical mobility also has limits. First, international experiences in the framework of studies, teaching, and research have quantitative limits. If "internationalisation at home" can not be realised to a higher degree, internationalisation efforts of higher education institutions will lead to a polarisation of winners and losers. Second, despite all organisational and substantial accompanying measures, the support of physical mobility relies on the fact that the immersion into a foreign environment as such triggers important experiential learning. Therefore, study abroad has effects similar to those of an immersion into the world of work through practical placements and internships. However, the genuine strengths of higher education lies in surpassing experiential learning by systematic learning set apart from daily life. For both reasons it seems to be more important that higher education institutions strengthen international learning in their core activities of teaching, learning, and research, and that research on higher education analyses the effectiveness of such core activities more in-depth than it has been the case up to now.

(4) The *dialectics of normalisation and specialisation:* Through international mobility and other international activities higher education institutions were able to be quite successful because international learning in everyday life was limited while internationalisation became increasingly important. However, for some time now we could observe an increasing internationalisation of everyday life as well. Many students newly entering higher education have already experienced stays abroad or have gained knowledge about other countries through the media and actual encounters with people from other countries in their daily life that the "added value" of study abroad is most likely decreasing. Furthermore, if international dimensions are gradually integrated into study programmes the special character of study programmes explicitly designed as international ones and of temporary study abroad will be reduced as well. Higher education institutions are faced with the question whether they regard the decreasing distance between international experiences as something special and as something normal as an acceptable development or whether they develop new emphases in order to make international mobility and special international study programmes more valuable. For research about international aspects in higher education it is therefore important to analyse this dialectics of normalisation and specialisation of internationalisation.

I have not said very much about the Bologna Process. I rather made an attempt to look at internationalisation from a global or a meta-perspective, despite the fact that Bologna is currently very much in the foreground and also dominates some of my own research in recent years. Certainly analyses about the Bologna Process will accompany us for a while longer, inparticular, because this reform process strongly dominates political and public debates in Europe. We can also observe that the Bologna Process has led to a renaissance of specific topics, for example, the "social dimension" or "didactics of teaching". And in such cases research funding is normally available in order to carry out relevant analyses and studies. However, higher education researchers are a more valuable partner for dialogue with politicians if they try to generate ideas about probable future developments of higher education systems and to guide the attention as early as possible to those problems that might soon become manifest in higher education practice. If research about international aspects of higher education picks up on themes such as the four elaborated above, it will very likely be able to offer already important concepts and information when in the near future the public debate about higher education picks up on such themes.

References

Adelman, C. (2008). The Bologna Club: What U.S. Higher Education Can Learn from a Decade of European Reconstruction? Washington, D.C: Institute for Higher Education Policy.

Altbach, P. G. (2006). Globalization and the University: Realities in an Unequal World. In Forest, J. J. & Altbach, P. G. (Eds.): International Handbook of Higher Education (pp. 121-139). Dordrecht: Springer.

Bleiklie, I. & Byrkjeflot, H. (2002). Changing Knowledge Regimes: Universities in a New Research Environment. In Higher Education, 44(3-4), 519-532.

De Wit, H. (ed.). Journal of Studies in International Higher Education. Vol. 1/1997 to Vol. 10/2006. New York: Council on International Educational Exchange.

De Wit, H. (1997). Studies in International Education: A Research Perspective. In Journal of Studies in International Education, 1(1).

De Wit, H. (2002). Internationalization of Higher Education in the United States and Europe. Westport CT: Greenwood.

Gornitzka, A., Gulbrandsen, M. & Trondal, J. (Eds.) (2003). Internationalisation of Research and Higher Education: Emerging Patterns of Transformation. Oslo: NIFU (Report 2/2003).

Hahn, K. (2004). Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen: Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien (The Internationalisation of German Higher Education Institutions. Core Processes, Concepts and Strategies). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Huisman, J. & van der Wende, M. (Eds.) (2005). On Cooperation and Competition II: Institutional Responses to Internationalisation, Europeanisation and Globalisation. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens.

Kehm, B. M. (Ed.) (2003). Grenzüberschreitungen: Internationalisierung im Hochschulbereich (Crossing of Borders. Internationalisation in the Field of Higher Education.). Special issue of Die Hochschule, 12(1).

Kehm, B. M. & de Wit, H. (Eds.) (2006). Internationalisation in Higher Education: European Responses to the Global Perspective. Amsterdam: EAIE and EAIR.

Knight, J. (1997). Internationalization of Higher Education: A Conceptual Framework. In Knight, J. & de Wit, H. (Eds.). Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries. Amsterdam: European Association for International Education.

Knight, J. (2004). „Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. In Journal of Studies in International Education, 8(1).

Knight, J. (2006): Internationalization: Concepts, Complexities and Challenges. In Forest, J. J. & Altbach, P. G. (Eds.). International Handbook of Higher Education (pp. 207-227). Dordrecht: Springer.

Marginson, S. (2009). The External Dimension: Positioning the European Higher Education Area in the Global Higher Education World. In: Kehm, B. M., Huisman, J. & Stensaker, B. (Eds.). The European Higher Education Area. Perspectives on a Moving Target (pp. 297-321). Rotterdam, Tapei: Sense Publishers.

OECD (Ed.) (1996). Internationalisation of Higher Education. Paris: OECD.

OECD (Ed.) (2004). Internationalisation and Trade in Higher Education. Paris: OECD.

Over, A. (1996). Bibliography. In Blumenthal, P., Goodwin, C., Smith, A. & Teichler, U. (Eds.). Academic Mobility in a Changing World (pp. 369-405). London: Jessica Kingsley Publishers.

Scott, P. (Ed.) (1998). The Globalization of Higher Education. Buckingham: Open University Press.

Scott, P. (2000). „Globalisation and Higher Education: Challenges for the 21st Century." In Journal of Studies in International Education, 4(1).

Teichler, U. (1996). Research on Academic Mobility and International Cooperation in Higher Education: An Agenda for the Future. In Blumenthal, P., Goodwin, C., Smith, A. & Teichler, U. (Eds.). Academic Mobility in a Changing World (pp. 338 – 358). London: Jessica Kingsley Publishers

Teichler, U. & Sadlak, J. (Eds.) (2000). Higher Education Research: Its Relationship to Policy and Practice. Paris: IAU and Kidlington: Elsevier Science.

Teichler, U. (2004). The Changing Debate on Internationalisation in Higher Education. In Higher Education, 48(1), 5-26.

Teichler, U. (2005). Research on Higher Education in Europe. In. European Journal of Education, 40(4), 447-469.

Van der Wende, M. (1996): Internationalizing the Curriculum in Higher Education: Report on a OECD/CERI Study. In Tertiary Education and Management, 2(2), 186-195.

Van der Wende, M. (2001). The International Dimension in National Higher Education Policies: What Has Changed in Europe in the Last Five Years? In European Journal of Education, 36(4), 431-441.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm V / Sayfa 240-250

The Roles of Higher Education Institutions in Networked Knowledge Societies

Prof. Dr. Jussi Välimaa
Finnish Institute for Educational Resarch, FI-40014, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

Introduction

A global challenge for higher education institutions is to respond to an increasing variety of societal needs by using less public money and by becoming more efficient in their internal functions. The variety of societal needs emerges from a global expectation according to which universities should act as innovative and economically active developers of their regions while they are supposed to become world class universities. According to Bleiklie, Enders, Lepori & Musselin (2011, 161-162) there can be found five main New Public Management (NPM) reforms implemented in Europe. First, there are market-based reforms, which mean increasing competition among higher education institutions, staff, students and territories. In many cases this has lead to the constitution of markets and quasi-markets. Second, budgetary constraints have been tightened leading to funding be based on indicators and output rather than on input. Third, budgetary reforms have often implied heavier emphasis on performance and performance measurements in teaching and research. Fourth, there can be seen a concentration of funds in the best performing higher education institutions (HEIs) leading to broader vertical differentiation among HEIs. Fifth, institutional government has become a crucial issue leading to the strengthening of executive leadership at the cost of democratic and collegial structures. The actions taken by many European countries (e.g. Austria, Denmark, Finland, Ireland, Portugal) prove an illustrative example of this global trend where all reformers seem to have the same 'New Public Management cookbook' of an efficient university management. The British case is especially revealing in this regard because it is an extreme example of what all European governments more or less would like to do: cut teaching costs from humanities and social sciences, skyrocket tuition fees and support STEM disciplines (Taylor, 2011).

In addition to these policy changes higher education institutions face the challenges to teach new and more heterogenous groups of students (adults, ethnic minorities, immigrants, international students). Higher education institutions also face the challenge to find new funding sources, because the traditional state (or public) funding is decreasing. These changes are related to the globalization of higher education, even though national reactions and actions to globalization have varied across the globe. One of the global solutions to these problems is the idea of a 'world class university' despite the problems of defining a 'world class' university (*see* Altbach, 2007). According to one of the definitions, "World-class should mean an established record and sustainable ability of creating new knowledge and sound evidence of contribution to economic prosperity, enhancement of competitiveness, and an effective role in the empowerment of students and citizens" (Sadlak and Cai, 2007, 21). However, it seems that the 'real innovation' of world-class university discourse is the promotion of status hierarchies to national systems of higher education. As Sadlak and Cai (2007, 20) say: 'it needs to be pointed out that a higher education institution aspiring to be a "world-class university" will find this goal expensive. Therefore, it is legitimate to pose the question: how many such elite institutions do a given country or region not only need but can also support (and support only through public funding)?'

The main aim of this study is to discuss on the different roles higher education institutions play in contemporary societies. The paper begins by discussing what is the nature of a contemporary society. It is suggested that current societies should be defined as *networked knowledge societies*. This discussion is followed by a critical reflection of how the changing nature of knowledge is challenging universities to change in networked knowledge societies. The papers ends by discussing on current challenges faced by higher education institutions in networked knowledge societies.

Contemporary Societies as Networked Knowledge Societies

There are many ways to explain, describe and analyze the principles according to which human beings have organized their societies. One can begin by the old sociological distinction between *Gesellschaft* and *Gemeinschaft* where the dividing line goes between nation state machinery (or bureaucracy) (*Gesellshaft*) and the free social formations of citizens based on associations and other voluntary organizations (*Gemeinschaft*). One can also use the social class as a category to explain how societies have developed and how they are structured thus following the Marxist reasoning. One may also analyse common experiences and the importance of shared national histories, cultural experiences and national languages thus following a nationalistic tradition of explaining the most important social ties to be based on nation states. It is also possible to pay attention to those social forces which tie societies together, or which bring integration to a modern world that seems to be become more and more fragmented because they are no longer tied together by unified values. In other words, one may pay attention to different kinds of solidarities following, thus, Durkheimian reasoning. It is also possible to explain the functioning of societies as consisting of different kinds of social subsystems like Talcott Parsons and Niklas Luhmann have shown. One may also emphasize the micro social elements of human experience (like Goffman) or categorise human beings and human behavior on the basis of common experiences according to gender, sexual orientation, ethnic origin or modes of consumption and so forth. Society can also be analyzed as consisting of different social fields, where different kinds of capitals (cultural, economic or social) play crucial roles as Bourdieu has discussed. (*see* Burke, 1992; Collins, 1994; Gronow, Noro, Töttö, 1997; Menzies, 1982).

This short and very selective overview on the main traditions of sociology and history of ideas aims to show that it is important to remember that always there can be found a core assumption which explains the most important organizing principle of and for societies. This basic assumption helps to create an intellectual hierarchy between different social phenomena and explains how human beings and societies have developed and organized themselves into different social structures. It also helps to explain how and why societies change. The grand social theories are and have been, indeed, useful intellectual devices when explaining the development and functioning of societies. However, they are less useful when aiming to analyze the social dynamics of contemporary global societies, because they have paid too little attention to the importance of knowledge as production factor and as a factor changing societies as Nico Stehr has pointed out (Stehr, 1994). In addition to the importance of knowledge we also need to take seriously new and emerging social structures of societies which have been described as networks by Manuel Castells (1996, 1997, 1998, 2009). We also need to reflect on the importance of technology of communication (more precisely, information technology, ICT) to understand how technology interplays with increasing amounts of knowledge and with changing social structures. The reflection on the interrelated relationships between knowledge, technology and social structures is the topic of the next chapter.

On Networks and Network Society

There are two interrelated sets of ideas we use to analyse contemporary societies, namely, those linked to knowledge societies and network societies. The former was introduced by Nico Stehr as a social theory in the 1990s, spreading to a wide variety of public and policy arenas as part of a wider set of knowledge society discourses. The latter, popularized by Manual Castells has drawn both controversy and praise in the social sciences. The use of these terms has spread far beyond the academic world, into the world of politics, mass media and business. However, in this article, the aim is to discuss the conceptual nature of knowledge societies and network societies in the social sciences, particularly regarding their relevance and applicability to higher education research.

We firstly discuss the underlying ideas of knowledge societies and network societies, as intellectual devices and as a social phenomenon. We do this by posing two interrelated questions:

1) How is Knowledge Societies understood as a social phenomenon and in terms of the social sciences?
2) What are the salient features of contemporary network societies?

In order to explore these questions, we introduce the term networked *knowledge societies*.[1]

The notion of the knowledge society is a multi-dimensional topic. It is often understood as emerging from the "simultaneous growth of the internet, mobile telephony and digital technologies with the Third Industrial Revolution – which, at first occurring in the developed countries, has seen much of the working population migrate to the service sector – and has revolutionized the role of knowledge in our societies" (*see* UNESCO, 2005, 18). This notion is supported by considerable empirical weight concerning the role and significance of knowledge in the development of the world's societies and their respective economies. This notion is not, however, new. Daniel Bell (1959) was among the first to note that skills contributed increasingly more to economic growth than labor and capital in non-agricultural sectors between 1909 and 1949. Bell (1973, 212) asserted that a post-industrial society is characterized as a knowledge society in a dual sense: "first, the sources of innovation are increasingly derivative from research and development (and more directly, there is a new relation between science and technology because of the centrality of theoretical knowledge); second, the weight of the society – measured by a larger proportion of Gross National Product and a larger share of employment – is increasingly in the knowledge field".[2] The same notion was underlined by Castells (1996) when he analyses the difference between previous modes of development with the informational mode of development characteristic of the networked digital world According to Castells (1996, 17) "in the new, informational mode of development the source of productivity lies in the technology of knowledge generation, information processing, and symbolic communication."

As a concept, the knowledge society has its own history.[3] The aim of Nico Stehr was to advance a *social theory* based on the notion of the knowledge society. As a sociologist he responded to the disciplinary challenge of 'the need for a theory of society that resonates with new and emerging social realities'. According to Stehr, conceptualizations of society based on the relationships between labor and property (capital) no longer provided the intellectual insight necessary to describe, understand and explain modern societies. According to Stehr (1994,viii):

as labor and property (capital) gradually give way to new constitutive factor, namely knowledge, older struggles and contests, centered for instance on ownership of the means of production, also make room for rising sentiments of disaffection with beliefs and values once firmly associated with labor and property and ultimately result in very different moral, political and economic debates and conflicts.

Stehr does not argue, however, that labor and capital dynamics disappeared. He also points out that previous social structures were not necessarily eliminated with the emerging importance of knowledge-based social dynamics. However, according to Stehr, societal relationships could no longer be explained without integrating and acknowledging the primacy of dynamics related to knowledge, specifically, knowledge production and consumption. Stehr asserted a varient of modernization not as deterministic as Marxism, rather 'a modernization essentially involves multiple and necessarily unilinear processes of 'extension' and 'enlargement' (Stehr, 1994, 29-32). The sociological question in focus was: Has the nature of knowledge production changed societies, cultures and economies? Stehr (1999, 228) describes the nature of changes from industrial to knowledge society as "the former as a community organized and controlled in a pyramid-like fashion, while the latter type of society more closely resembles delicate mosaics without definite centers." This discussion was continued by Castells (1996) in his trilogy on the information age leading to descriptions of networks.

It is also true that knowledge itself and the uses of knowledge are nothing new for mankind which understands itself through languages which are themselves symbolic systems for cultivating and transferring knowledge. In fact, it could be said that the capacity to gather, analyse and use knowledge has been a crucial element throughout the history of mankind (*see* McNeill & McNeill 2006). However, what makes the idea of the knowledge society exceptional is the quantity of knowledge (and information) produced and used daily and the use of information and communication technology (ICT) in data-intensive processes (*see* Välimaa & Hoffman, 2008).

[1] This paper is based on an unprinted manuscript 'Higher education Institutions in Networked Knowledge Societies' by Jussi Välimaa and David Hoffman (2010).

[2] According to Bell (1973) knowledge is "a set of organized statements of facts or ideas, presenting a reasoned judgement or an experimental result, which is transmitted to others through some communication medium in some systematic form".

[3] *See* Stehr (1994) for the comprehensive discussion on the origins of the concept 'Knowledge Society'.

In addition to a sociological theory of knowledge societies, there also have been developed economic theories emphasizing the importance of knowledge in societies. According to Peters (2007) the tradition of 'Knowledge Economy' began with the work of Hayek (1937), who emphasized the importance of knowledge for economic growth. In his critique against socialism and state planning Hayek (1945) asserted the best way to organize modern society was tied to market logic. The central element in his vision of liberal democracy envisioned science and markets as self-organizing systems using the price system which communicates information. According to Peters the knowledge economy tradition was developed further by Machlup's groundbreaking work on the production and distribution of knowledge in the US economy, and Becker's (1964) human capital theory, although these research traditions proceed from different assumptions (Peters, 2007). According to Marginson (1993) human capital theory, as advanced by the Chicago school is based on two hypotheses: "First, education and training increase individual cognitive capacity and therefore augment productivity. Second, increased productivity leads to increased individual earnings, and these increased earnings are a measure of the value of human capital."

There distinct point of departure draw attention to the fact that the knowledge society, as sociological theory and the knowledge economy, as an economic theory often cloud issues as much as they aim to clarify them. This is especially true in the field of higher education policy making, where the terms are often used interchangeably. That said, the importance of knowledge and knowledge production is recognized as crucial for the development of societies and economies, even though there are different underlying assumptions concerning knowledge in various theoretical approaches. One problem that many invoking the ideas of knowledge society and knowledge economy share, however, is not taking the evolution of networks and especially ICT seriously enough as emerging social forms of knowledge production and knowledge utilization in societies.

On Mobile Network Societies and Global Network Society

Regarding the purpose and aim of the article, the influence of ICT needs to be taken into account because the communication of knowledge, information and data requires a medium. While Manuel Castells (1996) originally termed his largely empirically-based account of the rise of the 'informational age', this term never achieved the status of either the Knowledge Society or Knowledge Economy. The problem with a focus on *information*, rather than knowledge may give insight into the substantive blind alley of the ill-suited term 'informational age'. One of the variants of knowledge society, or even its' intellectual competitor has been the discourse of the 'information society', which arose in the 1960s. The main problem with Information society, as a concept or notion, is the fact that it is mainly concerned with the 'production, processing, and transmission of a very large amount of data about all sorts of matter – individual and national, social and commercial, economic and military' (Schiller, 1981; 25 in Stehr, 1994, 12). Even though this is an important perspective, the main critique concerns the overly narrow or limited nature of traction provided by a focus on information at the expense of knowledge. Knowledge has always a social function which is rooted in the relationships between the transformation, production and reproduction of social relations. Moreover, the nature of these relationships is political, not merely technical. This is because the quality of information and knowledge are related to social structure, in which the flow, nature and exercise of power in society manifests. Approaching this level of complexity from the point of departure implied by the notion of information society doesn't allow the intellectual traction necessary to deal with the tension between highly mediated reproduction and transformation characteristic of knowledge production in the 21st century.

The concept of *Mobile Network Societies*, advanced by Castells et al. (2006), conceptually and empirically elaborates his earlier work on the informational age, in a manner that brings his work significantly closer to knowledge society discourses. According to Castells et al. (2006) time and space – the traditional bounding categories of human history which have been defined by our physical body and its limitations to be one place at one time – have not been eliminated, but have been significantly transformed because of ICT, especially mobile wireless communication and the internet. Although his ideas about mobile network societies are empirically rooted in a study of young people and ICT, his assertions warrant a close look, because the ways in which mobile technologies impact on the patterns of ICT-based communication and interaction between individuals is exceptionally relevant to our purpose. Castell et al. (2006, 251) claim that increasingly "there is an extra-ordinary strengthening of the culture of individualism (meaning the primacy of individual projects and interests over the norms of society or reference group in material terms in material terms). Castells has developed theoretically further this notion into a conceptualization of *network society* which is "a society whose social structure is made around networks acti-

vated by microelectronics-based, digitally processes information and communication technologies." (Castells, 2009, 24). These digital networks are global and their size, speed and complexity separate them from the previous forms of globalization in earlier historical periods. Therefore, network society is a global society.

The perspective of this study offers considerable insight into the relationship between knowledge societies and HEIs in terms of established and emerging networks. To what extent is the medium – ICT – changing social structure, including higher education, the manner in which people communicate, interact and connect with each other? The answers to these questions seem self-evident, especially if considered from a historical perspective. Social structures in society and the economy were fundamentally different at the time when communication was based on verbal communication, for example, in the Middle Ages, or in letters carried by horses and sailing ships, or printed books and newspapers to be sold, or electronic transmissions via the radio or television. Therefore, as Castells (1996) chronicled, ICT has in fact transformed several facets of the era in which we currently live, in terms of social, economic and cultural life. These changes have even influenced the pedagogical thinking in higher education, as teaching and learning are no longer based on rote memory, as it was in the universities of the Middle Ages. The question remains however: To what extent does a focus on knowledge societies and network societies, in general; and HEIs and ICT in particular, illuminate the tension between reproduction and transformation in the age of an increasingly multi-polar world, in the era of globalization? What are most important differences, similarities and distinctions explained and revealed by considering the hot spots and the dead zones characterized by inclusion and exclusion from the flow of power inherent in *networked knowledge societies?* To be more precise, can these changes be seen in the way HEIs are connected within and between distinct knowledge societies?

Problems with Networks as an Intellectual Device and as a Social Theory

According to Bruno Latour (2007, 129) "the word network is so ambiguous that we should have abandoned it long ago." One source of confusion is rooted in the fact that network, as a concept, refers to mechanical or technical networks, like those needed to use electricity, or operate trains, or build highway systems. At the same time, the term, in lay person's terminology refers to formal and informal association. In this way networks are commonly used to describe social relationships in organizations, markets and states (Latour, 2007).

Theoretically, one of the problems with using networks as a social (or sociological) theory is related to the dimensions of power in networks. Omitting one of the most crucial human relationships –power- would strongly diminish the explanatory power of the social theory of network. It is crucial to ask: Who uses power and how in networks?

In the theory of Global Network Society Castells (2009) takes seriously the challenges linked to the dimension of power in networks.[4] Castells solution takes the form of four different definitions or forms of *network power*. These are 1) networking power, 2) network power; 3) networked power; 4) network-making power. These terms open different perspectives to the same phenomenon. The most interesting concepts for the purposes of this article are the ideas of standards which enable global coordination in networks (*see* also Grewal, 2008) and protocols of communication which determine the rules to be accepted in networks. Castells also emphasizes that the form of power in networks operates through exclusion/inclusion. Crucial social actors in the networks are both *programmers* who set the goals for the networks and *switchers* who control connecting points between various strategic networks. One of the examples of these switchers are those who connect academic and business networks "to provide knowledge and legitimacy in exchange for resources for universities and jobs for their products (aka graduates)" (2009, 46). Castells also pays attention to the fact that common traits in networks are cultural materials (like ideas, visions, projects and frames). For these reasons the most important fields of power in network society are the realm of communication and the field of programming (Castells, 2009, 45-47). Castells also claims that social actors aiming to reprogram society need to work through communication networks. This is why different discourses frame the options of what networks can or cannot do. According to Castells, power in the network society is communication power. (2009, 53).

[4] The basic idea of a network is admirably simple in Castells' (2009, 19) theoretical thinking "A network is a set of interconnected nodes. Nodes may be of varying relevance to the network, and so particularly important nodes are called "centers" in some versions of network theory. Furthermore, "node and its function and meaning depend on the programs of the network and on its interaction with other nodes in the network." This standard model of network society defines the particular way (the norms of practice which are shared) in which a group of people is interconnected in a network.

The increasing importance of networks as a social form of communication and organizing principle of various business and social activities does not, however, mean that societies (or spatial structure) would disappear. This is due to the fact that the tensions between the space of flow (global) and the space of places (local) increase the importance of traditional society which provide "a major source of the structuration of power relationships" as Castells (2009, 50) put it. This may also be true with HEIs because they have traditionally been places for connecting resources and new ideas with people (academics and students) and business (especially in the field of sciences) in their societies.

King (2010) offers additional insight into the analytical foundations of networks, asserting, "Network society theorists tend to draw on technological analogies to refer to such standards or codes of conventional or proper behaviour, notably the notion of 'protocol'. In diplomatic circles, where the term originated, it refers to a set of behavioural norms regulating the interaction between a head of state and foreign ambassadors. Protocols are necessary because there is no formal hierarchy between the two. Similarly, standards enable network members to gain access to one another and thus facilitate their cooperation. In computer science, where the term 'protocol' currently is most used, it refers to a set of standards which enable computers to interact with one another. Broadly, a protocol regulates the interaction of social and technological actors who are formally independent of one another. A protocol enables interdependence on the basis of independence." Crucial for this way of thinking is to see that, in principle, an actor has a free choice to take it or leave it even though normally they feel strong pressure to avoid exclusion. In short, "Actors are simultaneously autonomous and highly constrained, unlike formal hierarchies. There is a transformation of the idea of power operating through repression to power operating through exclusion. Actors are no longer told what to do. Rather, they are left to fend for themselves in the network created by the protocol." (King, 2010, 4-5). This kind of 'network power' can be defined as a 'soft power' because it has the capacity to influence people to follow the protocols and standards in order to avoid exclusion.

This perspective is useful when reflecting on the uses of networks as a social theory. However, the principles of protocols and standards may be less useful when examining empirically how higher education institutions are connected to their societies. Therefore, and in addition to principles we should define the actors more precisely. The problem is not only how to find and define actors which may be both human and non-human if one follows the useful definition of Latour (2007). The problem is also how to see and analyze how human and non-human actors are linked with each other. Bruno Latour (2007, 132) has suggested in the actor-network theory (ANT) four promising methodological ways to in which networks can be used as an intellectual device. Firstly, "a point-to-point connection is being established which is physically traceable and thus can be recorded empirically;" secondly, "such a connection leaves empty most of what is not connected," thirdly, "this connection is not made for free, it requires effort" and finally "network … is not made of nylon threat, words or any durable substance but is the trace left by some moving agent." He also states that "in order to trace an actor-network what we have to do is to add to the many traces left by the social fluid another medium, the textual accounts, through which the traces are rendered again present." He also emphasizes that "the map is not the territory" aiming to say that graphical representations of networks are useless if they do not take into account changes, the moving target.

Theoretically, one of the challenge is how to define networks in relation to other social ties? We should be able to see how temporary, often voluntary based, fluid and easily transformable networks can be studied. Higher education institutions are an interesting example in this regard, because they are normally locally existing organizations where academics are connected to both their organization (which pays the salary), to international disciplinary traditions (which feed their thinking), and to their regions (where they are living). As for HEIs the challenge is how to see and examine the interplay between institutional structures and social networks programmed or switched by HEIs by academic and/or by basic units -following the definitions of Castells (2009). A seminal approach also is to trace (human and non-human) actors as Latour (2007) suggests in ANT. The 'traces' that the actors have left in HEIs may well be multi-disciplinary research and service units established by HEIs. They may be contracts with other actors, joint-degree programmes with companies or NGOs, copyrights and other material sources which can be empirically recorded.

Defining Networked Knowledge Societies

To sum up the discussion on knowledge societies and network societies, it seems quite useless to try to define contemporary societies either as knowledge societies or as network societies. Both of these categorizations have prob-

lems as we tried to show even though they describe essentially important social phenomena of contemporary global realities. The fact is that the term of knowledge society is understood in a variety of different ways in different parts of the globe (*see* Välimaa & Hoffman, 2008). As a concept it is so popular that it has begun to live a life of its own. It can be called as a discourse in which everything related to knowledge and knowledge production are connected to each other. The same seems to be true with the concept of network which is used in a variety of different ways inside and outside academic world. However, our discussion has helped to see and to describe what are the crucial dimensions of knowledge societies and network societies and what are the matters that need to be taken into account when analyzing contemporary societies and their relationships with HEIs. These crucial matters are as follows:

1. *The need and use of knowledge.* Societies, communities and industrial and other business enterprises need to use and update knowledge to perform well in all their activities and functions. In addition, global, national and local economies need and utilize knowledge in their everyday practices and when making their products or services –whether they are material or immaterial. Knowledge is a necessity for human activities. While this is nothing new in the history of mankind, the quantity and quality of the needs for knowledge are a new phenomenon. It is not enough to have knowledge, but to have most up-dated knowledge. This is where research and HEIs –the production of new knowledge and even innovation- become crucially important. To put it short: the content of information and communication is crucially important matter in itself. It needs to be taken seriously as the core element in contemporary societies.
2. *Information technology.* It is quite impossible to understand the functioning of knowledge society without taking into account modern wireless information technologies, and internet. These electric devices –especially portable computers and mobile telephones- enable the communication with any local working community anywhere. However, social choice and communication choice continue to be framed by institutions and social structures, but within those limits wireless communication and internet enhance considerably the choice of interlocutors and the intensity and density of interaction. For higher education this means that HEIs may act as important nodes of knowledge networks because of their intellectual and material resources. These include academic traditions, administrative resources and physical places which all help to tie connections with social entities outside HEIs, in a word to network in global, national and local contexts.
3. *Networking as the social form of communication and knowledge production.* While the needs for up-dated and new knowledge are increasing everywhere in the global world, the forms of knowledge production are also changing. The traditional hierarchical models of knowledge production have been replaced by network-based peer-production of knowledge. Open access is an example of this new form of knowledge production both in public and private sectors of societies. This means that production of knowledge is conducted in networks of different partners –both commercial and non –profit, private and public. This kind of cooperation is not only promoted by regional actors –such as EU- but it is also reality in many kinds of different partnership. This kind of knowledge production has been called as Mode 2 in higher education research literature but it is far too limited because it pays too much attention to the context of application whereas in partnership relationships there may be many different but simultaneous motivations for the partnership. Some actors may be interested in making profit, some actors in producing new knowledge, some actors in creating and innovations and some actors in maintaining their jobs or creating a career. Crucial is that there may be partnerships and cooperation with academics and universities and with other stakeholders outside HEIs. Networking and networks are the most efficient way to organize these multiple and flexible academic, business and social partnership relations.

For these reasons we should not speak about networks and knowledge societies as separate social entities but instead we should understand our contemporary societies as *Networked Knowledge Societies*, because the use of technologies is tied to communication and it is shaping the ways people see each other and knowledge, society, politics and economy. This is because the expansion of information and knowledge is indispensable part of our lives as citizens, students, academics and producers of new knowledge and as users of knowledge-intensive products. Individuals are crucially important actors (programmers) in utilizing different material and human resources supported and provided by higher education institutions.

Networked Knowledge Societies and Higher Education

We need to take seriously the *content of interaction* (knowledge), the *technology of communication* (information technology) and the *social structure of interaction* (networks)[5] in *networked knowledge societies.* The nature of knowledge, information and communication is crucially important matter in and of itself for all activities in societies. This is where research and HEIs –the production sites of some new knowledge and some innovations – become crucially important. According to a number of writers the locus and mode of knowledge production is changing with the globalization of universities. Higher education is seen as a crucial element of the way to reach to knowledge societies, or it is the core of the Knowledge Society. This is reflected in the conceptualizations such as Mode 1 & 2, triple helix. Gibbons et al. (1994), Nowotny et al. (2001) and Etzkowitz et al. (2000) propose that governments have promoted national prosperity by supporting new lucrative technologies together with the universities which become 'engines' of their regions. Gibbons et al. (1994) argue that a new form of knowledge production "Mode 2" is replacing the traditional one, "Mode 1". Mode 1 knowledge has been produced within autonomous disciplinary contexts governed mainly by academic interests of a specific community, whereas mode 2 knowledge is produced within the context of its application. Mode 2 knowledge is transdisciplinary research, characterized by heterogeneity and more socially accountable and reflexive than mode 1 knowledge. In addition, the proponents of the concept argue that universities are losing the monopoly of knowledge production, because knowledge may be produced in a variety of organizations and institutions.

The other variant of the metamorphosis thesis is the "Triple Helix" thesis which states that the university can play an enhanced role in innovation in increasingly knowledge-based societies. Etzkowitz and Leydesdorff (2000) assert that the previously isolated institutional social spheres of university, government and industry have become increasingly intertwined. This has brought academic, economic and wider networks of social actors together in new constellations known as triple helix knowledge dynamics.

It is evident that the locus of knowledge production is moving from universities to new constellations existing between the state, industry and universities. It also evident that the Mode 2 manages to capture the trend of changes even though it can not be taken as accurate empirically based description. These changes in the modes of knowledge production mean, among other things, that the production of knowledge is becoming more collective than an individual process involving more and different people and organizations into these processes. The changing mode of knowledge production may also mean that the access to knowledge is changing because before the globalized knowledge societies it was much easier to close knowledge through patenting or inside the borders of nation states and its institutions (like universities). Japan before the Meiji Restoration in the 19th century, or closed cities and research institutes of the former Soviet Union provide illuminating examples of this kind of knowledge closure. In a globalized world his does not make sense because the advancement of knowledge is so rapid and knowledge is needed and used everywhere in society. Therefore, in a networked knowledge society, knowledge is open and free, and knowledge producers are connected with other producers in ways which (most often) benefit everybody through peer-production of knowledge with the openness of knowledge (Benkler, 2006). In other words, knowledge is produced and shared in and through networks – as Castells (2006, 2009) has suggested. With the internet the access to knowledge is much easier because the most of the information, data and knowledge can be found in the internet – at least for those who have access to internet. Important matter of fact is also the change in the storage of traditional information (books and scientific articles), which can be found in digital form from libraries in a globalized world. This means that basically the access to knowledge is free in global knowledge societies as compared to traditional societies when access to knowledge was more controlled and physically located in separate places (libraries and archives). Table 1 summarizes the main changes in the nature of knowledge in a networked knowledge society.

The Roles of Higher Education Institutions in Networked Knowledge Societies

To conclude the discussion in the previous chapter, it can be said the monopoly of universities as knowledge producers is breaking down. The nature of knowledge is radically changing in globalized knowledge societies also because the locus of knowledge production is changing from university monopolies towards collective coopera-

[5] Structure may be defined as an activity which is repeated thus following a pragmatic definition by Dewey (1929. It is not understood here as 'a way something is organized, built or put together' which would be a standard definition (*see* Advanced Learner's Dictionary).

Table 1: Main changes in the nature of knowledge in a networked knowledge society.

Changes of knowledge:	Traditional society	Global, networked knowledge society
Locus of knowledge:	Local & national institutions	Global networks
Nature of knowledge:	Controlled, often closed	Open
Access to knowledge:	Limited	Free
Production of knowledge:	Individual academics	Collective constellations
Storage of knowledge:	Libraries & archives	Internet
Mode of knowledge production:	Universities	In cooperation with universities and markets

tion with universities and private companies or public entities. This is especially true in the field of ICT. In addition, the nature of knowledge production is based on peer-production of knowledge with open access and the openness of knowledge (Benkler, 2006.) This challenges both universities to defend the nature of knowledge as a public good and private companies to open their research-based production processes.

What do these changes mean for the social roles played by universities? In order to sketch the answer to this question I would like present a tentative list of challenges faced by universities in the age of networked knowledge societies. It seems that in order to survive universities need to:

1. *have both local and global dimensions* in order to be locally reliable partners for different actors. Global reputation is a crucial factor in being locally reliable high-quality partner for business enterprises. Global reputation helps to quarantee the quality of research and development conducted in the HEI (*see* Välimaa, 200x)
2. *have tense networks* both with their societies and with academic communities. Local and national networks are needed when expanding the funding base in the period when public funding is eroding. Networks with academics are needed not only to be able participate in the up-to-date production of new knowledge but also to be able to use and translate latest research outcomes into national and local R&D projects.
3. *be active contributors and defenders of free and open access to knowledge.* The most important factor of scientific knowledge is communication. It is the essence, "the life blood" of academia and academic research as Becher (1989) has noted. With openness and communication comes the quality control of academic research and the critique against falsifications and misconceptions. The advancement of science is not possible without open and free access to knowledge.
4. *create conditions and maintain infrastructure* needed for collective as well as individual global and local communication. This means both ICT infrastructure needed to maintain connections with global electronic networks. It also means enough resources to secure adequate working conditions for academics, because without high-quality academics universities are only empty buildings.
5. *educate citizens* who are able to analyze their societies critically, who take responsibility of the development of their societies and environment, and who are able to see the difference between crucial facts and nonsense. These qualities are needed for students to grow as human beings during their studies instead of being treated as future production workers for knowledge economies. This kind social responsibility is needed also to maintain universities as cultural institutions, which they have been for thousand years cultivating and transmitting knowledge and traditions to new generations. If this role is lost, then we no longer have universities, but only training sites for faceless labor force for global markets.

Discussion

The management of higher education institutions has been dominated by the NPM ideas of an efficient organization over the last two decades. Some academic traditions -such as new institutional theory- have supported the idea of universities as specific organizations which should be analyzed, however, like other organizations (*see* Musselin, 2007). It also seems that the relationship of an organization with its environment is normally defined from inside of an organization and in relation to other organizations in the same field (*see* DiMaggio & Powell, 1983). This way of thinking is supported by studies such as Burton Clark's *Creating entrepreneurial universities:*

Organisational pathways of transformation (1998), which aim show that universities should be developed as organizations in order to help them to survive in changing contexts. According to Clark the emerging entrepreneurial university needs five key organizational elements of transformation: 1) The strengthened steering core; 2) The expanded developmental periphery; 3) The diversified funding base; 4) The stimulated academic heartland, 5) The integrated entrepreneurial culture. As can be seen, the challenges presented above have very little in common with the transformation challenges suggested by Clark in his famous book.

The main problem with this model of an entrepreneurial university is not its normative tone or the fact that it has been followed by a number of universities in Europe (*see* Shattock, 2010). One of the main problems with this normative university model –and more broadly this way of thinking- is what it is missing from it. Clark paid little attention to social responsibility of higher education institutions to their society. Clark and many writers after him have failed to take a broader look at the universities as social and cultural institutions. The attention has been focused too much on how to secure the existence of universities as organizations and less on what are the social roles universities should play in their societies. However, the missing perspective of social responsibility is crucially relevant in networked knowledge societies where universities face new global challenges as discussed above. This is where the idea of a world class university is useful because it pays serious attention to the fact that universities should take seriously their social responsibility. Developing this way of thinking further, we should take seriously universities as cultural institutions, because the advancement of human culture is not possible if we only focus on universities as organizations which should be managed as efficiently as possible, or if we treat them mainly as production sites in knowledge economy serving the innovation needs of the business sector. This is not to say that universities –and the research conducted in universities- should not be beneficial to society or to private business enterprises. What I would like to emphasize is that we need to have a broader perspective to higher education institutions as cultural institutions. We need to understand that organizational and instrumental economic perspectives are too narrow ones because universities should be seen as world class universities which take seriously their roles as educators of critical citizens and the carriers of cultural heritage.

References

Altbach, P. The Costs and Benefits of World-Class Universities, in J. Sadlak & L. N. Cai (eds.) The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status. Bucharest: UNESCO-CEPES. Cluj-Napoca: Presa Universitara Clujeana, 363-370.

Bell, D. (1973), The Coming of Post-industrial Society: A venture in Social Forecasting. New York: Basic Books.

Benkler, Y. (2006) the Wealth of Networks: how social production transforms markets and freedom. Strange Fruit.

Bleiklie, I., Enders, J., Lepori, B. & Musselin, C. (2011). "New Public Management, Network Governance and the university as a changing professional organization" in T. Christensen & P. lagreid (eds.) Ashgate Research Companion to New Public Management. Aldershot: Ashgate, 162-176.

Burke, P. (1992) History and Social Theory. Cambridge: Polity Press.

Castells, M. (1996). The information age: Economy, society and culture. Volume I: The rise of the network society. Oxford: Blackwell.

Castells, M. (1997). The information age: Economy, society and culture. Volume II: The power of identity. Oxford: Blackwell.

Castells, M. (1998). The information age: Economy, society and culture. Volume III: End of millennium. Oxford: Blackwell.

Castells, M. (2009) Communication power. Oxford University Press.

Castells, M., Fernandez-Ardevol, M., Qiu, J.L (2006). Mobile Communication and Society: Global Perspective. Cambridge, MA, USA: MIT Press.

Clark, B.R. (1998). Creating entrepreneurial universities: Organisational pathways of transformation. Guildford: IAU Pergamon/Elsevier.

Collins, R. Four Sociological Traditions. Oxford: Oxford University Press.

Etzkowitz, H. 2003. The norms of entrepreneurial science: Cognitive effects of the new university-industry linkages', Research Policy 27 (8), 823-833.

Etzkowitz, H. Webster, A. Gebhardt, C. Cantisano Terra, B.R. (2000). The Future of the University and the University of the Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm. Research Policy, 29 (2), 313-330.

Etzkowitz, H, Leydesdorff, L. (2000). The Dynamics of Innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of University-industry-government Relations. Research Policy, 29 (2), 109-123.

Gibbons, M., Limogenes, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scot, P. and Trow, M. (1994) The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London: Sage.

Gronow, P., Noro, A., Töttö, P. (1997). Sosiologian klassikot. [The Classics of Sociology]. Tampere: Vastapaino.

Hayek, F. (1937) Economics and Knowledge. Economica IV, 33-54. In Http://www.virtualschool.edu/mon./Economics/HayekEconomicsAndKnowledge.html .

Latour, B. (2007). Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory. Oxford: Oxford University Press.

Marginson, S. (1993) Education and Public policy in Australia. Cambridge: Cambridge University Press.

Menzies, K. (1982). Sociological Theory in Use. London: Routledge & Kegan Paul.

Musselin, C. (2007). Are Universities Specific Organizations? In G. Krücken, A. Kosmützky & M. Torka (eds.) Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions. Bielefeld.

Peters, M.A. (2007) Knowledge Economy, Development and the Future of Higher Education. Educational Futures, Rethinking Theory and Practice. Vol 10. Sense Publishers: Rotterdam/Taipei.

Nowotny, H., Scott, P. & Gibbons, M. (2001). Re-thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty. Cambridge: Polity Press.

Shattock, M. (2010). "The entrepreneurial university: an idea for its time. London Review of Education 8:3, 263-271.

Sadlak, J. & Liu Nian Cai (2007) Introduction into the Topic: Expectations and Realities of World-Class University Status and Ranking Practices, in J Sadlak & Liu Nian Cai (eds.) The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status. Bucharest: UNESCO-CEPES. Cluj-Napoca: Presa Universitara Clujeana, 17-24.

Stehr, N. (1994) Knowledge Societies. London. Sage.

Stehr, N. (1999) 'The Texture of Knowledge Societies' in V. Meja, N. Stehr (eds.) The Sociology of Knowledge. Volume II. Cheltenham & Northampton: An Elgar Reference Collection, 586-629.

Taylor, J. (2011). Recent changes in British higher education. Presentation in the Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Finland, March 31st, 2011.

Välimaa, J. (2004) Nationalisation, localisation and globalisation in Finnish higher education. Higher Education 48: 27-54.

Välimaa, J. & Hoffman, D. (2008) Knowledge society discourse and higher education. Higher Education (56), 265-285.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm V / Sayfa 251-255

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

The Future of Research Universities and a New Paradigm

Dr. Atakan Peker
Applied Sciences Laboratory, Washington State University, Spokane, WA, USA

Abstract

The transition of basic research into technological advancements has long been a challenge for research universities. Since the majority of basic research has been sponsored by discretionary public funds, there have been increasing calls for the faster transition of basic research results into technological developments. Accordingly, research universities have started to explore various mechanisms for faster transition of basic research, while trying to preserve the integrity of basic research and their primary goals to generate/disseminate new scientific knowledge. Meanwhile, the rapid growth of emerging economies has generated the discretionary resources to grow research universities in such countries. The resulting scientific publication boom from the emerging research universities underscores the potential of these universities for future technology development despite various challenges. The growth of scientific research in emerging economies will be reviewed in conjunction with the recent developments in the research universities of developed countries. The challenges faced by the emerging research universities and by the established research universities in developed countries will be discussed and differentiated. Various solutions to these challenges and pathways to the future research university and technology transition will be discussed.

Key words: Research university, applied research, basic research, patent, technology transfer.

Introduction

Scientific and technological advancements have been crucial to continuous improvement of our quality of life, at least in materialistic terms, and thus the resulting industries have become a major part of the world economy and trade. Research universities have been instrumental, directly or indirectly, in many of these scientific and technological advancements. The Research University, also recently classified as the doctoral/research university, is typically defined as a university having an emphasis on the research and graduate studies equivalent to, or more than, the undergraduate education (Carnegie, 2005). As such, research universities have been major players in the creation and dissemination of new scientific knowledge, and have been the primary source of the scientific and academic workforces for both developed and developing countries.

The majority of research universities are established in the developed countries. Specifically, the United States (US) has been the leading nation in research universities both qualitatively and quantitatively. This is not surprising given the very high level of economic resources and infrastructure necessary to sustain research universities and their long time horizons for returns in investment. For example, the research budgets of the top 25 research universities in the US totals $17 B in 2007, of which $10.8 B is funded by federal resources (MUP, 2007). Both

of these numbers are very large by any scale, and are equivalent to about 2.5% and 1.5% of Turkey's Gross Domestic Product (GDP) respectively.

The dynamics of research universities are fast changing, and are significantly influenced by the socio-economic developments in the past ten to twenty years. Since new scientific knowledge provides the basis for most technological advancements, there have been increasing calls for the faster transition of basic research results into technological developments. The effects of globalization, highly competitive economic environment and fast paced technological developments have significantly increased the pressure on the research universities, as the majority of basic research in these universities has been sponsored by discretionary public funds (Canada, 2007). The recent economic downturn in developed countries did not help, as the highly specialized graduates from these established research universities have very bleak job prospects in both academia and industry. This has led to some recent calls to limit the number of graduating PhDs, and also questioning the status quo of these research universities (Economist, 2010, Taylor, 2011).

Accordingly, the established research universities, notably in US, have started to seek subtle, but highly crucial, changes to manage the transitioning of their basic research and scientific output into economically significant technological developments. Their technology transfer and licensing offices have become more active in incubating start-up companies and follow-up research and development efforts. Even though these activities are somewhat experimental and in their early stages, these changes will surely impact the nature and operation of research universities in the future, making the past model of the Research University obsolete.

Meanwhile, the emerging economies, such as China, have started to invest significant resources into scientific research by either establishing new research universities [NY Times, 2007), or expanding their existing ones. The emerging research universities generally follow the decades old Research University model in developed countries, again most notably ones in the US. These emerging research universities also hope to improve the technological sophistication of their countries and to provide future economical benefits. In this paper, such developments, and more specifically the relative output of scientific and technological advancements will be analyzed for emerging and developed countries. These results will be presented with the specific examples of scientific and technological developments in Turkey.

The Measures of Scientific and Technological Output

For the purposes of this paper, scientific output is defined as the creation of new scientific knowledge and the results of original scientific research in aggregate. The technological output is defined as the creation of new technological know-how, which is the ability to use and apply scientific knowledge into practical means. The technological output should not be confused with the production of goods and services by using new technology or the consumption of technological advancements. The measures of scientific and technological output will be considered at the national level (macroscopic) and not at the level of the individual university, nor in any specific field. The number of scientific papers is generally accepted as a measure of scientific output, with their listings being generally available (Science-Metrix, 2010). There are other potential measures, such as the science citation index, which are commonly utilized to capture the quality and impact of a specific scientific paper. Since there is a positive correlation between the number of scientific papers in aggregate and the other measures at national level, the number of scientific papers will be taken as an aggregate measure of scientific output. Similarly, the number of patents (issued or applied) will be taken as an aggregate measure of technological output at the national level. This is justified by the fact that patents are playing an increasingly important role in international trade and especially in technology-intensive products. Useful and practicable patents, driven by technological advancements and inventions, are used as a powerful tool to achieve competitive commercial advantages. In the past few years, there have been several highly publicized cases of patent disputes with settlements and awards reaching in the billions of dollars in individual cases. To achieve a level of consistency and simplicity, only the US based patents will be considered within the scope of this paper. Being the largest economy (>20% of total world GDP) with a generally acknowledged technological advancement, the US has the most prominent patent market in the world. Any significant technological development with international recognition is typically protected with US patents. As such, the ownership of US patents can be considered as a good measure of technological output bearing international significance and recognition.

The Scientific Output of Turkey

Fig. 1 shows the scientific output of Turkey over the last 30 years [Science-Metrix-2010]. Switzerland and Israel, relatively smaller but technologically advanced countries, are also shown for comparison. This data vividly illustrates Turkey's impressive growth of scientific output as measured by scientific papers, especially during the last ten years. Indeed, Turkey increased its scientific output 8 times faster than the world average in the last 30 years. This is the third fastest growth in the world following Iran (11 times of world average) and South Korea (10 times) (Science-Metrix, 2010b). This trend can also be observed for other emerging countries. In terms of absolute number of scientific papers, China is especially notable increasing from a few thousands in 1980s to over a hundred thousand by 2007 (Science-Metrix, 2010b). During this period, the scientific output of developed countries also increased albeit at much slower rates and with some fluctuations, which appear to correlate with their economic growth.

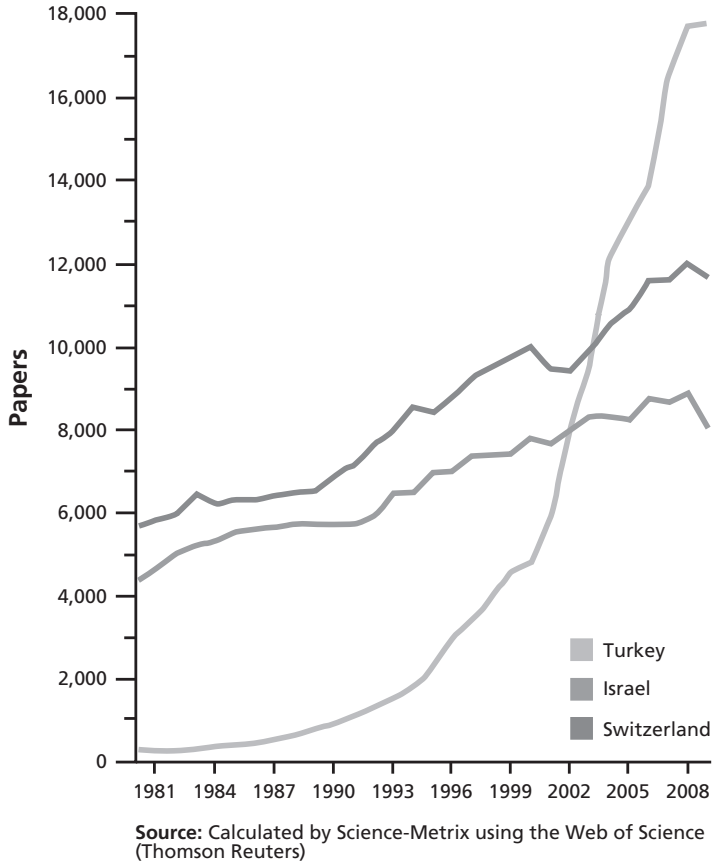


Fig. 1: Scientific output of Turkey compared to Switzerland and Israel.
Source: Science-Metrix, 2010

In 2008, Turkey's number of scientific papers is over 18,000 ranking as the 15th largest producer of science. This ranking is consistent with Turkey's Gross domestic Product (GDP), which ranks as the 17th largest economy nominally and 15th largest based on Purchasing Power Parity (PPP) (Worldbank, 2008). This trend can be generally observed between the relative ranking of scientific output and national GDP.

Turkey is notably missing in the top 20 list given its high GDP ranking. Indeed, Turkey's ranking is much lower and its number of issued patents in US is in the range of statistical error. Since it may take several years to issue a patent, the numbers in Table 1 may underestimate the recent technological advancements and inventions developed in Turkey. The number of issued patents in a given year is likely the cumulative result of patent applications several years back.

Table 1: Number of issued US patents in 2008 by country of origin.

Rank	Country		Rank	Country	
1	US	77,500	11	Australia	1,290
2	Japan	33,680	12	China	1,220
3	Germany	8,910	13	Israel	1,170
4	S. Korea	7,550	14	Switzerland	1,110
5	Taiwan	6,340	15	Sweden	1,060
6	Canada	3,390	16	Finland	820
7	France	3,160	17	India	630
8	UK	3,090	18	Belgium	510
9	Italy	1,360	19	Austria	460
10	Netherlands	1,330	20	Singapore	400

Accordingly, Table 2 lists US patent applications in 2008 by certain originating countries (WIPO, 2008). Furthermore, Table 2 also lists the number of scientific publications from the same countries in 2008. Turkey shows a striking disparity given its extremely low number of patent applications compared to its high number of scientific papers. China also shows a similar pattern but at much less disparity.

Table 2: Number of scientific papers and US patent applications by country of origin in 2008. Numbers are rounded.

2008 Scientific Papers		2008 US Patent Appl.	
US	275,000	US	231,600
China	120,000	Japan	82,400
Japan	65,000	Korea	23,600
Korea	29,000	Israel	4,500
Turkey	**18,000**	China	4,400
Switzerland	12,000	Switzerland	3,300
Israel	9,000	**Turkey**	**85**

Given the above disparity, one can define a new metric, that is the number of patent applications per 1,000 scientific papers, as a measure of success to transition scientific advancements (scientific output) into technological advancements (technological output). Table 3 lists this metric for seven countries. The results are highly meaningful and consistent with the fact that countries driven high-tech economies have higher patents per scientific publications. It is noteworthy that Japan, an economy mostly driven by high-tech products, outranks the US and other countries in this respect.

Table 3: US patent applications per 1000 scientific papers by country of origin in 2008. Numbers are rounded.

Japan	1,270
US	840
Korea	800
Israel	510
Switzerland	280
China	37
Turkey	5

The case of Turkey shows a dramatic disparity between its respective scientific and technological output. It is clear that Turkey is running the risk of being a scientifically rich but technologically poor country. A similar trend can also be seen, but to a much lesser extent, in other emerging countries.

Conclusion and Proposals

Since the emerging countries have recently started to invest significantly in their scientific research, some level of disparity between their scientific and technological output may be expected given the very long time horizon for return of investment in basic research. However, the above-mentioned disparity, especially for the case of Turkey, is hard to explain. Therefore, the emerging countries should carefully watch the disparity between their scientific and technological output. Investing heavily in scientific research is not alone sufficient to achieve technological advancements and to increase national technological output. Otherwise, these countries risk investing precious national resources in open-ended scientific endeavors, despite hopes to improve their technological sophistication and to receive future economic returns.

Meanwhile, it is clear that the increasing investment by emerging countries in scientific research has started to produce considerable scientific output and has begun to challenge the dominance of established research universities in developed countries. Accordingly, the established research universities will likely lose their highly coveted position as the undisputed leaders of new scientific knowledge. It is clear that these established research universities will not be able to preserve their dominant leadership by solely increasing their basic research, scientific output or graduating more PhDs. It is indeed possible that the world may have a run-away inflation of basic research and unemployed PhDs looking for positions in academia and basic research.

Accordingly, research universities, both in emerging and developed countries, need to rethink their working model and explore means to differentiate themselves rather than following a single universal research university model, which will likely be obsolete in near future. In this respect, an underlying theme can be to better link their scientific research to the needs and prospects of their regional and national economy. A few specific proposals for research universities are also listed below as part of this conclusion:

a) Expand and complement basic research with more applied research. Funding agencies should be less restrictive and be more open to applied research.
b) Enrich and diversify research faculty with technological and entrepreneurial credentials. For example, strict scientific credentials can be substituted with technological credentials by counting patents as scientific papers.
c) Explore adjunct or flexible faculty appointments from industry and technological companies.
d) Encourage and grow PhD graduates into industrial roles as much as into academic and basic research roles. Expand their employment potential with entrepreneurial and industrial skills.
e) Develop capabilities to incubate regional and national specialties. Become a consulting source to regional and national businesses.

References

Canada-2007] Mobilizing Science and Technology to Canada's Advantage, Government of Canada Publication, 2007, ISBN: 978-0-662-44918-8.

Carnegie-2005] Received from www.carnegiefoundation.org/

Economist-2010] Received from www.economist.com/node/17723223

MUP-2007] Received from mup.asu.edu/research_data.html

NYTimes-2007] Received from www.nytimes.com/2007/10/26/world/middleeast/26saudi.html

Science-Metrix-2010] Received from www.science-metrix.com/30years/index.html# (Science-Metrix uses fractional counting, meaning that if authors from several countries contribute to a paper, each country receives a corresponding fraction.)

Science-Metrix-2010-b] 30 Years in Science: Secular Movements in Knowledge Creation. Received from www.science-metrix.com/30years-Paper.pdf

Taylor-2011] Received from www.nature.com/news/2011/110420/full/472261a.html

USPTO-2008] Received from www.uspto.gov/web/offices/ac/ido/oeip/taf/reports.htm

WIPO-2008] Received from www.wipo.int/ipstats/en/

Worldbank-2008] Received from siteresources.worldbank.org/DATASTATISTICS/Resources/GDP.pdf

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm V / Sayfa 256-260

Strategic Usage of Higher Education Information in a Global Age

Prof. Dr. Akiyoshi Yonezawa
Graduate School of International Development, Nagoya University, Nagoya, Japan

Abstract

In the first decade of the twenty-first century, information concerning higher education has increased dramatically. In particular, the increase in academic and student mobility across borders has stimulated international comparison of a wide range of higher education institutions from around the world, through a set of common indicators. Indicators for monitoring higher education are both subjective and political in nature. Strategies for utilizing higher education information should differ, depending on the social context within which governments, universities or individuals are situated. Ownership is an essential issue for effective usage and provision of information in higher education. Coordination among stakeholders, including nation-states, universities, academics, and market representatives is necessary, while the dimensions to be considered are becoming increasingly complicated, stretching from the classroom to the global level. In this paper, the author gives an overview of current trends in the provision and usage of data and indicators for higher education. The tasks and challenges of monitoring higher education for sustainable development are then discussed.

Key words: Higher education information, monitoring higher education

Introduction

In the first decade of the twenty-first century, information concerning higher education has increased dramatically. There are two factors on it. First, information technology itself has developed dramatically. Especially, the development of web, mail and twitter based information and the distribution of e-books, pod-casts and videos changed the idea of information at universities. Second, higher education itself also experienced a drastic change. Adding to the continuous and widening participation and privatization of higher education, the increase in academic and student mobility across borders in particular has given a significant impact towards the demand for a well elaborated set of indicators for monitoring contemporary higher education.

Indicators for monitoring higher education are not scientifically objective. They are rather subjective and political in nature. Strategies for utilizing indicators should differ depending on the social context within which governments, universities or individuals are situated. At the same time, ownership is an essential issue in monitoring higher education. Coordination among stakeholders, including nation-states, universities, academics, and market representatives is necessary for establishing a satisfactory set of indicators. The dimensions to be considered are becoming increasingly complicated, spanning from the classroom to the global level.

In this paper, the author gives an overview of current trends in the provision and usage of data and indicators for higher education and then discusses the tasks and challenges of monitoring higher education for a sustainable development.

Usage of Indicators for Strategic Purposes

Keiser (2001) defines the requirements for system-level educational indicators as (1) quantitative, (2) content validity, (3) face validity, (4) reliability, (5) usage as a set of indicators, (6) timeliness, (7) feasibility, (8) strategic, and (9) relevance for the user. In regard to requirements for strategy, Keiser says:

> *The project calls for indicators that reflect a process of change and development of higher education systems. Thus, indicators should indicate change in a phenomenon, possibly related to the goals set for the phenomenon. Data on indicators should therefore be available for a certain period of time. Throughout that period, there should be no changes in definition, in data-collection or indicator-definition. (p.33)*

This definition gives the basic nature of the usage of higher education indicators for strategic purposes. Strategy should be developed on the clear recognition of current status, goal settings, and plans for implementation with internal and external assessment. There, the data and indicators should be provided and used under the principles of 'fitness for purpose'.

The explosion of the information provision on higher education in the last decades has transformed this issue from the shortage of information towards the affluence of information. The users of the abundant information should be strategic in the access to and choice of valid, reliable and feasible indicators. At the same time, the systemic and commercial provision of this data, especially related to the database of academic publication, makes it more costly to utilize them.

The first step for the users is to comprehend what sources of information are currently available to monitor higher education at various levels. On the other hand, a higher education institution itself is a key provider of primary data on higher education. In the following sections, an overview of the availability of higher education information is given, followed by suggestions for the strategic usage of higher education information in the contemporary context.

Higher Education Information at the System Level

The system or national level data and indicators on higher education are mainly provided by the prospective governments and international organizations.

In principle, each country has provided statistics on higher education, and most of them are available online by now. One example is the US National Center for Education Statistics, under the Department of Education. The main indicators used are enrolment numbers, number of teachers, number of institutions, education attainment, and public expenditure in education.

Another example is the case of Japan. The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) provides a very similar set of indicators each year.

Similarly, a lot of universities and international organizations provide sets of data that make it possible to utilize a set of internationally comparable indicators. The Data Center of the UNESCO Institute for Statistics (UIS) provides a web-based database on higher education, science and technology. Their indicators are enrolments, teaching staff, enrolment ratio, international flow of students, and number of researchers.

The OECD, on the other hand, publishes *Education at a Glance* each year, providing well elaborated analyses through a rich collection of data on higher education of member countries and other selected countries. The collection of indicators changes every year. UIS and OECD are jointly offering the World Education Indicators (WEI) program which provides data of selected non-OECD member countries compatible with OECD's *Education at a Glance.* The project 'thematic review of tertiary education' by the OECD also provides valuable information on participating countries, including various data provided in the country reports and country review reports. On the regional level, Eurstat of the European Commission provides information on higher education in Europe.

Higher Education Information at Institutional Level

The increase of information on higher education institutions after the ascent of web based information can be described as a revolutionary explosion. Adding to this technological innovation, the enrolments to universities and colleges also increased exponentially. In the domestic student markets, many countries have experienced the rise of private financial contributions through tuition fees and others. The international students market has also grown drastically. Especially in developed English speaking countries, the increased enrolment of international

students became an important financial source. Among the world-class research universities, the competition for getting talented graduate students and researchers is overheated. On the other hand, the requirement of accountability for public finance including provision of grants and fellowship, lead to the systematization of internal and external assessments both in education and research.

The idea of opening knowledge resources is also widely accepted among academics and others. Open Courseware, a movement led by the MIT, as well as other movements that want to distribute multimedia content through iTunes or YouTube, are becoming popular.

In the following section I will discuss the information available at the institutional level.

Public Organizations

In general, the information of higher education institutions provided by public organization is most reliable. In many cases, they provide only key data and indicators, and leave room for interpretation by the users.

The Integrated Postsecondary Education Data System (IPEDS) is a highly developed data system on higher education institutions. It is officially provided by the US Department's National Center for Education Statistics (NCES). Based on the IPEDs data, NCES provides the *College Navigator* that helps students and parents to seach for a suitable university or college to. The Higher Education Statistic Agency in the UK also provides information on UK higher education on the institutional level, including a set of performance indicators. In Korea collection and distribution of data on higher education institutions is a legal requirement and regulated by the Higher Education Institution Information Disclosure System (http://www.academyinfo.go.kr).

Rankings, League Tables and Classification

The website 'Academic Ranking of World Universities' (ARWU) (http://www.arwu.org/resources.jsp) provides a comprehensive collection of international and national rankings in the world. The aims and characteristics of those rankings are highly diversified. In general, a ranking that covers universities globally, tends to put importance on the research performance and academic reputation. On the other hand, a ranking that covers only one country or relatively narrow regional area with similar characteristics tends to have a broader scope on education, research and sometimes social contribution. The differences stem mainly from the indicators available for comparison. Higher education systems in the world are still highly diverse, especially in regard to the educational systems and activities.

Research performance is typically assessed through the analyses of a citation database. However, expertise, skills and knowledge are necessary for a proper interpretation of this data. Performance rankings of the Scientific Papers for World Universities by the Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan (HEEACT) and the Leiden Ranking (Leiden University) are concentrating on the analyses of academic performance. The Academic Ranking of World Universities (Shanghai Ranking Consultancy) provides a ranking based on indicators with publicly available resources such as citations, number of Nobel Prize winners, and publications in *Science* and *Nature*.

The journals, magazines and information providers on higher education try to include performance indicators related to educational performance. QS and Times Higher Education prospectively publish world university rankings by combining various indicators both in education, research and social linkage. However, the indicators related to education activities are more detailed and advanced in national level rankings such as rankings as the *US News and World Report*.

In comprehensive rankings, the weighting of various indicators are always raising controversy. The weightings have to be decided subjectively by the ranking makers, and changes of weightings lead to changes in the order of the ranking. The Japanese university ranking by Asahi Shimbun, one of biggest newspapers in Japan, does not provide a comprehensive ranking. It aims to avoid one sided interpretation of university profile, and to let users comprehend the existence of various aspects of university activities. The Center for Higher Education Development (CHE) provides both a so-called Excellence Ranking on research performance among European universities and a comprehensive University Ranking for German universities. CHE gives the option for choosing which indicators to include and what weighting they should have in the ranking to the users. The European classification of higher education institutions (U-map) does not provide a comprehensive ranking, either.

The *Carnegie Classification* of highly diversified universities and colleges in the US has given a significant influence not only to the university classification but for the official classification of higher education institutions by the prospective governments. The Carnegie Classification itself is evolving. The Classification provides more detailed information through the web portal system.

International organizations are also trying to provide information on higher education institutions. The UNESCO Portal on Higher Education Institutions aims to provide official information on higher education institutions compiled by the national authorities and for international students and others. However, the participating countries are relatively limited, and the update of linkage is not necessarily well maintained. The European Network of Information Centres (ENIC), and the Network and National Academic Recognition Information Centres (NARIC)are led by the European Commission, the Council of Europe and UNESCO/CEPES. They provide a joint website for delivering information on the recognition of academic and professional qualifications. The World Education Services (WES), a non-profit organization in the US, provides information services for higher education institutions in the world, especially focusing on recognition of diplomas, qualifications and credits.

As to the research performance, SciVerse, a commercial management tool is also provided by Elsevier, utilizing SCOPAS, its publication database.

Quality Assurance Agencies

Agencies and organizations which assess or assure the quality of higher education also provide publicly available information on higher education institutions.

The Higher Education Funding Council of the UK has a long history of Research Assessment Exercise (RAE) through peer review, and is preparing for implementing a Research Excellence Framework (REF) in 2014 that is based on expert reviews.

Over 200 quality assurance agencies and accreditation associations all over the world are now participating in the International Network for Quality Assurance Agencies for Higher Education (INQAAHE). The assessment and evaluation of education activities by higher education institutions are typically implemented through the review by peers, experts or other stakeholders. While various information and indicators are used in the review process, final decisions are made by the review teams.

The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) in England provides the Subject Benchmark Statements for setting expectations about standards of degrees in various subject areas. This can be referred to as the process of internal assessment of educational activities by prospective higher education institutions. Again, the contents are decided by peers and experts.

It is becoming common that accreditation and evaluation reports are publicly available in many countries. In case of Japan, the self-evaluation reports by higher education institutions are also required to be made public.

Indicators for Monitoring Internationalization

Internationalization of higher education itself is becoming a strategic target for higher education institutions. University rankings are also including indicators such as share of international students and faculties, and international co-authorships.

At the same time, a more comprehensive and insightful discussion on the meaning of internationalization is necessary. A different social and institutional context gives completely different meaning in the internationalization process of higher education.

The International Association of Universities (IAU) implemented the Global Survey of Internationalization of Higher Education. There, a variety of indicators are provided to comprehend a complex context of internationalization of higher education.

As to the system level, the Bologna Process provides a stocktaking report among participating countries that gives a comprehensive map on the progress of internationally viable higher education reform.

Strategic Usage of Information on Higher Education

A higher education institution that aims to achieve an international presence should establish an elaborated strategy for making use of the enormous amount of information sources available. At the same time, higher education institutions continue to be a main provider of primary data. The strategic provision of data for realizing the best value for the institution is a big responsibility for higher education managers today.

For the effective provision and usage of higher education information, it is becoming common to set up an expertise unit called 'institutional research'. There, the aggregated expertise of staff members is used to produce the necessary information for university management and information disclosure.

On the other hand, not so many higher education institutions, especially the large comprehensive ones, make use of institutional research units. A highly complex governance and power structure typically seen among prestigious universities with long history may not agree with a simplistic application of management methods.

The cost for collecting and providing information should be carefully considered. However, data collection and analyses in the process of self-study should not be considered only as 'costs', because an effective self-study leads to a better comprehension of current conditions and more effective activities.

Information disclosure is considered to be a social responsibility of higher education institutions nowadays. At the same time, 'strategic' disclosure could also be necessary for protecting its own prestige. It is not rare that universities and colleges make a decision not to participate in rankings and other kinds of studies. On the institutional side it is notable that some of the current benchmarks are sharing information only with the participating institutions.

The active participation in information provision includes the design and selection of the indicators and information systems.

The ownership of the information still lies with the institution. However, a higher education institution can not necessarily control all the information on it, as is the case when there are legal requirement from the government in place, or the data is produced by external bodies. The data on the citation database, which is used for raking purposes, could be controversial, because the database provider themselves are becoming directly involved in the ranking process.

The current trend of information provision becoming costly will be a serious issue that has to be discussed in depth, by a range of stakeholders. The possible divide of who can access and afford the information, based on resources, language and culture, will be a challenge for developing an open and healthy information provision that supports strategic usage.

Reference

Keiser, F. 2001. System-Level Indicator for Higher/Tertiary Education, Some Notes on Requirement and Use. In Yonezawa A. & Kaiser F. (Eds.). System-level and Strategic Indicators for Monitoring Higher Education in the Twenty-First Century, Bucharest: UNESCO-CEPES, pp. 31-35.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm V / Sayfa 261-268

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

The Idea of the University in the Twenty-First Century: Where's The Imagination?

Prof. Dr. Ronald Barnett
Emeritus Professor of Higher Education, Institute of Education, University of London, Bedford Way, London, WC1H 0AL, UK

Abstract

The concept of the university in the twenty-first century is hopelessly impoverished. It is 'impoverished' in the limited range of ideas that have come to be associated with the university. Characteristically, the ideas currently in circulation confine themselves to extending and endorsing contemporary emerging forms of the university. It is also 'hopelessly impoverished' in that the idea of the university is largely now without hope. Where it seriously engages with contemporary institutional forms assumed by universities, thinking and debate about the university can sometimes adopt critical tones but takes on a shrugging-of-the-shoulders attitude, a sense that there is no alternative. Ideas about the university have closed in, therefore. This closure is largely self-imposed. A necessary condition of an opening of ideas of the university is a recovery of the imagination. Through the creative use of the imagination, feasible utopias can be gleaned. However, such utopias, even if feasible, are not in themselves a sufficient condition of the formation of credible ideas. Such legitimation can be derived from subjecting creative ideas of the university to criteria of adequacy: five criteria of adequacy are identified, which can be seen to act as discriminators, sorting efficacious ideas of the university from non-efficacious ideas. One idea, that of the ecological university, is tested against the five criteria and can be seen in turn to gain intellectual and practical warrant. It is further argued that the five criteria of adequacy will not unduly eliminate creative ideas but rather can act to help in the generation of additional ideas of the university.

Key words: University, imagination, utopia, vision, ideology, ecology.

Introduction

At the very moment when the idea of the university should be opening out, it seems to be closing in. The idea of the university has, of course, undergone many shifts and been subject to varying conceptions over time. For some hundreds of years, the idea of the university was – as it might be said – that of the metaphysical university, reflective of an inquiry that enhanced humanity's connections with God, or the Universe, or Truth or Spirit or even the State. That conception gave way to the research university which in turn is giving way to that of the entrepreneurial university, which is closely allied to the emergence of a tacit idea of the corporate university.

What is striking about this conceptual journey that the idea of the university has undergone over nearly one thousand years is that it has gradually shrunk. Whereas the metaphysical university was associated with the largest themes of humanity's self-understanding and relationships with the world, the idea of the university has increasingly – and now especially in its contemporary entrepreneurial and corporate incarnations – closed in. The entrepreneurial university is expected to fend for itself, and attend to its potential impact on particular segments of the economy, and become distinctive. This university has abandoned any pretence with universal themes.

The idea of the university, therefore, has closed in ideologically, spatially and ethically. Ideologically, it is now intent on pursuing narrow interests, particularly those of money (in the service of a national learning economy); spatially, it is enjoined to engage with its region, especially with industrial and business organisations in its environs; and ethically, it becomes focused on its own interests. It will, as a result, close departments in chemistry, or physics, or modern languages or philosophy because it sees such closures as serving its own (usually financial) interests rather than being placed in a wider set of public interests.

Given this closing in of the idea of the university in the early part of the twenty-first century, a key question becomes this: *how might the idea of the university be expanded?* One answer lies in the imagination: through the imagination, we may hope to widen our conceptions of the possibilities before us. But that answer only opens up a line of inquiry: what possibilities are there for the imagination? What might be its role? Is a widening of our conceptual possibilities – for the university – necessarily beneficial? Are there any limits to the deployment of the imagination? And are there any tests that we can bring to bear on our imaginative ideas of the university, so as to demonstrate their efficacy? It is this line of inquiry that I wish to pursue in this paper.

Imaginary Possibilities

Probably Charles Taylor has done more than anyone else to recover the idea of the imagination. Taylor, however, speaks of the imaginary, by which he has in mind collective and sentiments of an age; those general concepts (such as those of democracy, of rights, of justice) that develop historically in societies, and which in turn are linked to social values and aspirations, in particular:

> *'the ways people imagine their social existence, how they fit together with others, how things go on between them and their fellows, the expectations that are normally met, and the deeper normative notions and images that underlie these expectations … the ways in which ordinary people "imagine" their social surroundings.'*
>
> (Taylor, 2007, p.23)

Another contemporary voice here is that of Richard Kearney (for whom Taylor was his teacher and supervisor for his Master's degree thesis). Kearney more explicitly links the imaginary to the imagination. We have in Kearney – as with Taylor - a sense of the imaginary as 'deeply inform(ing) our lived everyday world' but the 'lived' here is important. The imaginary shapes, colours, and patterns life itself; the lived life. It imparts understandings to an inner life; and these self-understandings are always in motion. And they are at play significantly through the stories that are important in informing life; and such narratives are themselves playing against each other. There are, therefore, for Kearney, crucially phenomenological and hermeneutic dimensions of the imaginary at play. There is, I sense, therefore, a somewhat more dynamic character to the imaginary here in Kearney (as compared with Taylor).

This link to narratives and self-understandings leads Kearney naturally to the concept of the imagination. And whereas Taylor focuses on history, Kearney focuses on fictional literature, in exploring the role of the imagination. The imagination IS dynamic, is always active if it really 'imagination'. Consequently, reflection on the imagination takes risks:

> *'thinking about imagination is always work in progress and knows no barriers. It extends not just across disciplinary boundaries but across cultural and geographical ones as well. In traversing the imaginary we learn – for better or for worse – how to dwell in lands without frontiers.'*
>
> (Kearney, 2007, pxiii)

The idea of the imaginary, however, goes back at least to Jean-Paul Sartre, not least in his book called simply 'The Imaginary' (2004/1940) and, here, we see a more radical notion. Whereas in both Kearney and (especially) in Taylor, we have a sense of the imaginary as being embedded in the world, for Sartre it posits escape from the world:

> *'For consciousness to be able to imagine, it must be able to escape from the world by its very nature, it must be able to stand back from the world by its own efforts. In a word, it must be free.'*
>
> (Sartre, 2004: 185)

There are no less than three key elements in this short quotation, those of 'escape from the world', a position won 'by its own efforts' and 'freedom'. There is here, as Sartre comments immediately afterwards, the 'possibility of negation'. In constructing an imaginary, we raise up the possibility of negation, of contending against the 'self-images of the age' (to use a phrase from McIntyre).

For what follows, I want to draw on certain aspects of each of these three scholars in their ideas of the imaginary and the imagination (Taylor, Kearney and Sartre). In so doing, I want first, though, to draw a sharp distinction between the ideas of the imaginary and the imagination. I take the imagination to be a power, a potential, a capability, which may or may not be exercised. I take the imaginary, or rather 'an' imaginary to be that which emerges from the exercise of the imagination. The exercise of the imagination is a necessary condition – though not a sufficient condition – of an imaginary developing.

At this point, we may bring in the positions of our three writers. From Taylor, we may take the idea of the imaginary as a set of social understandings of a large matter; from Kearney, we may take the idea of narrative as informing those social understandings; and from Sartre, we may take the idea of the imagination as denoting a strike for freedom.

To speak therefore of the ideas of the imaginary and the imagination in relation to university is to embrace the following elements. It is to point to the power of imagination as heralding a bold leap for freedom, contending against and even possibly negating the present understandings. It is also to point to the possibility of a collective imaginary eventually emerging from those imaginative efforts, an imaginary that will be sustained at least partly in virtue of it being buttressed by socially meaningful narratives. Different imaginations, different imaginative ideas, may give rise in turn, therefore, to different imaginaries.

The imagination, *accordingly*, *is prior to the imaginary*. This is a dramatic and key point here. For the imagination not only lives in individual minds (as does the imaginary) but it is energised by individual minds; it is taken forward by individual minds. Persons have to do the imagining in order that those imaginings may be taken up and – just possibly – may be transformed and sedimented over time (perhaps decades) into collective imaginaries. And that work of the imagination is a matter of vision; perhaps even of poetic vision. It is to find a new vocabulary, a new grammar, with which to read the conventional, the present. It is to leap out, to leap beyond the familiar and redescribe it in strange terms. This, then, is the task – and it would be the achievement – of the imagination in coming to bear upon the idea of the university; nothing short of recasting it so that we come to understand that our present images and concepts of the university could be quite other than they are.

Feasible Utopias

Yet the possibilities for and the responsibilities upon the imagination are even larger than we have described them so far. For once we see the imagination as a resource for negation and for striking for freedom, then the exercise of the imagination becomes not only a critical project but potentially a utopian project. The imagination will not be content in simply being critical; it will not rest simply in point to a 'university in ruins' or 'the crisis in the university'. Rather, it will seek to imagine, to create, new narratives of the fullest kind that may serve the university and take it forward.

This is utopian thinking. And it is an injunction upon the imagination; to strive to form new ideas of the university that could represent the university – now in the twenty-first century – as it might be in the best of all possible worlds. Of course, there is no blue-print available (Jacoby, 2005); there are no ready-to-hand ideals of the university. That is precisely the point; they have to be created anew to suit the circumstances of our age. And that phrasing again unites Taylor, Kearney and Sartre: can new ideas of the university be created that at once critique current dominant ideologies of the university, and reach out in a way that yet does some justice to enduring sentiments of the university and can – over time – yield substantive narratives that could have collective, indeed social, appeal?

That phrasing – 'to suit the circumstances of our age' – heralds a further challenge upon such utopian thinking. For if the exercise of the utopian imagination is to be credible, is to have substance, then it has to lend itself to the possibility of practical action. That is to say, there would need to be at least a possibility of the utopian imaginary – as it would have become – leading to a change in the world. Such thinking would be utopian in that it would herald the highest form of human flourishing and it would be most unlikely to come about; and it would also be feasible in that it could yet be reasonably be glimpsed as a practical venture. It could just come about in the best of all possible worlds. Such substance would be furnished, for instance, through observing examples ('case studies') of such utopias already being visibly even if embryonically present. It would consist, therefore, in the words of Deleuze (2001), of a kind of 'transcendental empiricism', acutely sensible to the present but also aware of its possibilities; in effect, 'a superior empricism'.

There are two further points I wish to make here. Firstly, this kind of utopian imaginative thinking would embody the spirit of the philosophy of 'critical realism', especially as developed over the past thirty years by Roy Bhaskar. This particular form of critical realism both posits a real world independently of our knowing efforts (hence an objective ontology) and our efforts to come to know that world, which themselves can vary considerably (hence an epistemological relativism). Bhaskar (2002) posits both a triply layered view of the world (the real, the actual, and the perceived) *and* a four-planar view of our being in the world (our relationship to ourselves, to others, to social structures and to the natural world). Partly, our perceptions of the possibilities for the world can reasonably emerge out of the 'absences' we detect in the world – such as an absence of equality, of general enlightenment, of life chances and so on. So while the spaces for our imaginations are infinite – there are any number of imaginative ideas of the university that we could come up with – the locus of those ideas is quite real; even if hard work needs to go in uncovering the character of the real world, overlain as it is by unequal power structures, ideologies and obfuscations.

Secondly, I want to contend for a particular kind of anarchism, namely a 'responsible anarchism' as we may call it. In one of its variants, anarchism denotes an absence of government or regulation (Malatesta, 2001). This is, we might say, a negative sense of anarchism; an utter freedom from constraint. This idea is surely helpful to us here: if the imagination is really to take off, to fly, it has to be unconstrained. And yet flying is subject to the laws of gravity. So conceiving of the imagination here as unconstrained still allows for some overarching rule or principle.

The principle to be invoked here is that the exercise of the imagination, in bringing forth new ideas of the university, has to be responsible. Derrida (2004) urged the idea of responsibility as a key concept in thinking about the university without perhaps being able to specify what responsibility might entail. Certainly, the idea is problematic: what is to count as responsibility? But still, the idea of an irresponsible imagination would bear no weight; so responsibility as a guiding principle is of value, even if it cannot be fully cashed out. The exercise of the imagination, in attempting to usher forth new ideas of the university, has to take the form of a responsible anarchism.

We may note that, in a way, the idea of a responsible anarchism is a corollary of the idea of a feasible utopia. In being feasible, the identification of a utopia is also being responsible; it is not just a flight of fancy. And in being anarchic, it is giving itself the best chance of identifying a utopia that will be free of undue constraint, hedged in by ideology and power.

Ideas of the University

Here are some ideas of the university:

- The metaphysical university
- The entrepreneurial university
- The open university
- The civic university
- The liquid university
- The postmodern university
- The pragmatic university
- The therapeutic university
- The ecological university

This list could easily be extended manifold but it is already sufficiently long for two points to be made about it. Firstly, each phrase represents some exercise of the imagination. The attribution in each case – of the university being or having been metaphysical, civic, entrepreneurial, or civic and so on – requires an imaginative insight into the nature of the university. Secondly, the formal structure of each phrase is exactly the same – three terms, with the definite article ('The') and the noun ('university') preceded in each case by an adjective. However, the imaginative character of the ideas expressed in those phrases varies considerably. We can sense here the makings of an *imaginative structure* attendant on the idea of the university.

We can begin to uncover this imaginative structure through a sense that there are different readings of the university available to us. Here are six readings: the historic, the ideological, the actual, the emerging, the imagined, the dystopian, and the utopian. Let us briefly illustrate the character of each reading with some imaginings of the university.

The Historic University (Past Being)

Among imaginings of the university that attempt to illuminate its past being might, for example, be 'the metaphysical university', 'the civic university', 'the liberal university', 'the service university' and even 'the research university'. Each of these expressions attempts to identify features that characterised the university in its past; they are historical imaginings, but they are nonetheless imaginings. They conjure discreet and quite distinct images of the university. For example, 'the metaphysical university' is an expression that recalls an association of the idea of the university with the largest narratives of humanity, of humanity's connection with universal concepts – alternatively – of God, humanity itself, Truth (with a capital 'T' as it were), Spirit and even the State. (Such a conception of the university lasted for several hundreds of years.)

It will be said that some, if not most, of these depictions of the university are far from from historical but are present today. This is true. For instance, 'the civic university' is currently being revived as an idea (Ehrlich, 2000; McIlrath and Labhrainn, 2007). And even the metaphysical university is still with us in various incarnations (in the symbolism of the university, in its libraries and its scholarly endeavours. Ideas of the university – and even their practical forms – live on, even if other ideas emerge and supplant those earlier ideas as the dominant ideas of the university.

The Ideological (Present Being)

Among ideological conceptions of the university are surely those of 'the entrepreneurial university', 'the enterprise university', 'the business-facing university' and even 'the European university' and 'the open university'. In order for the charge of its being ideological to be sustained, sets of structured social interests would have to be identified for whom a particular imagining of the university – as say an 'entrepreneurial university' or a 'European university' or an 'open university' – would need to be identified. Some of these imaginings of the university are, in that sense, hybrids. Each of these conceptions might be construed neutrally, with minimal ideological presences; but each of them in turn could also be harbouring large projects for the university, connected with large political and/or commercial interests.

The Actual (and the Critical)

Among manifestations of the actual university might be 'the bureaucratic university', 'the corporate university', 'the marketised university', 'the commodified university', 'the capitalist university' and 'the performative university'. Each of these imaginings is, or would represent, an attempt to identify a key feature of the university in its actual present form. Again, there could be an element of hybridity about some of these expressions; or, as Bernard Williams (2008) puts it, in their readings, each of these ideas of the university could be said to be 'thick concepts', being both attempts to describe the world and also to critique the world. For instance, to remark of a university that it had taken on the form of 'a bureaucratic university' or 'a commodified university' is to identify a particular feature of its contemporary form (its becoming a bureaucracy and subjecting in substantial academic life to bureaucratic procedures) and it is at the same time to critique such a form of the university.

The Emerging University

Among depictions of the emerging university might be considered to be 'the borderless university' (Erdinc, 2002), 'the liquid university' (cf Bauman), 'the supercomplex university' (Barnett, 2000), 'the virtual university' (Robins and Webster, 2002)), 'the networked university' (Standaert, 2009) and 'the therapeutic university' (Ecclestone and Hayes, 2009). In each case, an attempt is made to perceive certain features of the university embryonically already present and capable of becoming a flourishing feature of the university.

Here, the imagination is heightened (as compared with the previous imaginings of the university). Now, the imagination is beginning to be loosened from the actual and is striving to glimpse future possibilities while being rooted in the present. These imaginings are projections, deriving from a careful reading of the present but striding out, going on, and drawing out a future-possible from the present. These imaginings carry something in them of a yearning for the being of the authentic university. After all, being – for Heidegger at least – is only 'being' insofar as it has 'being-possible' within it.

The Dystopian University

The dystopian university represents the pessimistic imagination at work (cf Dienstag, 2006). It identifies the bleaker aspects of the emerging university and pumps them up, giving weight to them. Such depictions of the university might include 'the soulless university', 'the subservient university', 'the selfish university' and 'the self-important university'. These are literally *hopeless* visions of the university, for they lack hope, hope that there might either continue to be redeeming features of the university in significant form or that new redeeming features of the university might yet emerge.

Such images of the university are unduly limited in another sense for these dystopias have already arrived. They merely pretend to be looking into the future when they are simply offering us insight into the emerging university; and offering us, as stated, unduly limited images of the emerging university at that. These dystopias are already with us; are already present. In virtue of their pessimism, their limited scope and their lack of hope, they should not detain us.

The Utopian University

Visions of the utopian university might include, for example, 'the anarchic university' (or 'the iconoclastic university'), 'the authentic university', 'the dialogical university', 'the ecological university' (Barnett, 2011), 'the chrestomathic university' (Young, 1989), 'the wise university' (after Maxwell, 2008), 'the virtuous university' (Nixon, 2008) and 'the theatrical university' (Parker). Such visions of the university represent the highest form of the imagination, being imaginative ideas of the university that precisely are not present forms of the university, although in each case there are grounds for believing that each example just could be realised.

In each case, the exercise of the imagination represents a strike for freedom; and in two senses. Each vision of the university represents a break from the present; and each vision is, in its own way, reflective of a belief in a free university of some kind; in each imagining, the university is seen as free of burdens and constraints that characteristically bind the university in the early part of the twenty-first century. Each vision breaks free of the present but also offers to return to the present, claiming implicitly that it could be realised. In Heidegger's phrase, each imagining here 'leaps ahead' but never quite severs its links with the present. It opens a gap between the real and the possible but also tacitly promises to close the gap: in the best of all possible worlds, each of these utopias might just be brought fully into the world.

Criteria of Adequacy

To call an imagined vision of the university a utopia rather than a dystopia is to confirm that it has been tested against certain standards and passed those tests. In other words, it has passed muster in the company of certain *criteria of adequacy*. I believe that we can point to five such criteria of adequacy:

- *Range:* what is the range of the imagining? Does it have theoretical backing? Is it rich in concepts and ideas? Does it lend itself to an array of practices? Does it have large implications for policies?
- *Depth:* what is the epistemological depth of the vision? Does it reflect or identify large structures, or acknowledge forces, that are present and does it address those structures? Does it connect with actors' experiences? Does it connect with the material world in its complexity?
- *Feasibility:* given the power structures that it has identified, to what extent might the vision be implemented? How feasible is it? Could it be instantiated by individual universities? Could it even be instantiated by the university system as a whole?
- *Ethics:* To what degree does the vision reflect large ideas as to human and social wellbeing and even flourishing? In what ways could its vision be said to be worthwhile? Does it reflect large human principles such as those of fairness and openness?
- *Emergence:* to what extent does the vision lend itself to continuing further interpretations over time? Could it open itself to yet further ideas and imaginings? Could it continue to unfold over time, and in new ways as new situations arise?

Against these five criteria of adequacy, an imaginative vision of the utopian university can be examined as to its scope; that is, as to the extent it can be realised at the unit level (the department or subject level in an institu-

tion), at the institutional level, at the national level and at the global level. And so, in principle, a kind of matrix emerges in which the five criteria of adequacy would form one axis and the scope of its implementation (from unit to global manifestations) would form the other axis.

In this way, the idea of a vision being brought to bear upon the 'real world' can be cashed out. It will probably turn out that some – and perhaps several or even many – of the utopian visions cannot withstand our five criteria of adequacy. Perhaps surprisingly, it may be that many of the imaginings that are found to be inadequate are so not in virtue of their feasibility (or lack of it) but rather in virtue of their *range* and the weakness of their *emergent qualities.* Or they might be found to be epistemologically shallow, having little *depth*, being unable to engage with the large social and ideological structures that are bound to be present.

There is a further point to note about our five criteria of adequacy. They may appear to be unduly onerous. It may be felt that they will act as early judgements on emerging ideas of the university. Far from encouraging creative thought in the forming of new ideas of the university, they may have the unintended consequence of curtailing it. But I believe the contrary to be the case. In being brought before the tribunals of our five criteria of adequacy, new ideas that are just taking shape will now be prompted as to ways in which they can be extended – in their range, their ethical character, their depth, their feasibility and so forth.

The five criteria of adequacy will be likely to act as prompts for yet more imagining and more creativity. After all, there is no limit to the number of times any new imagining might be tested against the criteria of adequacy. Hauling imaginings before these tribunals will not in itself condemn those imaginings to an early demise; more likely, the examining and the judgments of these courts will lead to a flowering of new ideas, even quite different ideas, as the components of the ideas are encouraged first in this direction and then in that direction.

The Ecological University

In these last few paragraphs, I want very sketchily to show how this tribunal might work by submitting just one of the utopian ideas of the university to it, namely that of *the ecological university* (Barnett, 2011). So far as its *range* is concerned, the idea of the ecological university can be send to extend fully: it has theoretical backing (there being an extensive literature on the idea of the ecological), and is itself rich in concepts ('sustainability', 'ecology', 'deep ecology'). But it also has considerable implications for practices and policies. So far as its *depth* is concerned, it gains much of its weight precisely from a recognition of the large and deep, and ideological, structures at work; and yet is capable of being readily meaningful to members of universities in their everyday experiences. So far as its *feasibility* is concerned, it could lend itself to implementation in all manner of spaces and arenas, within and beyond the university. So far as its *ethical base* is concerned, it wears its ethical credentials on its sleeve, taking its starting point from a concern with the other. And so far as its *emergent qualities* are concerned, it would be capable of being continuously extended and imagined anew, as it was taken into new settings and faced new oncoming situations. The idea of the ecological university can, therefore, be judged to be both efficacious and robust.

We should note, too, given our earlier depiction of a matrix of judgements, that the idea of the ecological university can be cashed out at all the levels of the academic world and its interactions with the wider world. The spirit of the ecological university can be cashed out at the level of the 1-1 pedagogical relationship between a tutor and a student, it can be reflected in a department's or, indeed, a university's self-understanding and its actions in the community, and it can be witnessed in the ways in which a whole university sector moves and is perceived in society. Is it a force for good, for improvement? Is it releasing or making possible new energies in society that work across the whole of society, aware of its own embeddedness in wider ecologies – of society and of persons? Or is it just a competitive system, with each university seeking only to maximise its own interests and extracting value from society instead of adding to it. The idea of the ecological university, in other words, can be seen to be potent at all the ecological registers (cf Guattari, 2005) of persons, of institutions, of communities, of society and even of the world.

Conclusions

The contemporary debate as to the idea of the university is lacking in imagination, but more than that: it is lacking in efficacious imagination. Such ideas of the university as we have for the most part lack a utopian spirit, and so are largely limited to endorsing contemporary forms of the university. And where they are utopian in spirit,

they are not tested so that their substance remains unclear. Tests of adequacy can be identified which can serve to separate the conceptual goats from the conceptual sheep, so to speak; we can detect which of our imaginative ideas may really be efficacious, and be put to work in a robust way. But more than that, however, tests of adequacy may have the additional benefit of stimulating more ideas and even serve as a prompt for imaginings of yet more feasible utopias.

References

Barnett, R (2000) Realizing the University in an Age of Supercomplexity. Maidenhead: McGraw-Hill/ Open University Press.

Barnett, R (2011) Being a University. Abingdon: Routledge.

Bhaskar, R (2002) From Science to Emancipation: Journeys towards meta-Reality – a philosophy for the present. New Delhi: Sage.

Deleuze, G (2001) Difference and Repetition. London: Continuum.

Derrida, J (2004) 'Mochlos, or The Conflict of the Faculties' in his Eyes of the University. Stanford: Stanford University.

Dienstag, J F (2006) Pessimism. Princeton, New Jersey: Princeton University.

Ecclestone, K and Hayes, D (eds) (2009) The Dangerous Rise of Therapeutic Education. London: Routledge.

Ehrlich, T (ed) (2000) Civic Responsibility and Higher Education. Pheonix, Arizona: American Council on Education/ The Oryx Press.

Erdinc, Z (2002) 'Australia online; Borderless University', Turkish Online Journal of Distance Education, 3 (4).

Gratton, P and Panteleimon Manoussakis, J (eds) (2007) Traversing the Imaginary: Richard Kearney and the Postmodern Challenge. Evanston, IL: Northwestern University.

Guattari, F (2005 [1989]) The Three Ecologies. London: Continuum.

Jacoby, R (2005) Picture Imperfect: Utopian Thought for an Anti-Utopian Age. New York: Columbia.

Kearney, R (2007) 'Foreword' in in P Gratton and J Panteleimon Manoussakis (eds), op cit.

McIlrath, L and Labhrainn, I M (eds), (2007) Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives. Aldershot: Ashgate.

Malatesta, E ([1891] 2001) Anarchy. London: Freedom.

Maxwell, N (2008) 'From Knowledge to Wisdom: the need for an academic revolution', in R Barnett and N Maxwell (eds) Wisdom in the University. Abingdon: Routledge.

Nixon, J (2008) Towards the Virtuous University: The Moral Bases of Academic Practice. New York: London.

Robins, K and Webster, F (eds) The Virtual University? Knowledge, Markets and Management. Oxford: Oxford University Press.

Sartre, J-P ([1940] 2004) The Imaginary. London: Routledge.

Standaert, N (2009) 'Towards a Networked University' in R Barnett et al., Rethinking the University after Bologna: New Concepts and Practices beyond Tradition and the Market. Antwerp: UCSIA.

Taylor, C (2007) 'On Social Imaginaries', in P Gratton and J Panteleimon Manoussakis (eds), op cit.

Williams, B (2008) Ethics and the Limits of Philosophy. London: Routledge.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm V / Sayfa 269-272

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Technology Enabled Open Education for Innovative Universities

Prof. Dr. Vijay Kumar

Senior Associate Dean of Undergraduate Education & Director Office of Educational Innovation and Technology, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA 02139-4307, USA

Abstract

An emergent educational landscape characterized by extensive connectivity, abundance of content and interactions, and a new generation of clients is unleashing a wealth of possibilities for education and presents new challenges and opportunities for higher education institutions. New modes of collaboration, production, and the delivery of educational resources are being created which are indicative of significant shift -from limited, situated teaching to a range of distributed and differentiated learning opportunities. From applications that bring the excitement and rigor of research to deepen learning to tools and analytics that help to productively address diverse educational needs, we see that networked enabled open education has having the potential to radically alter the economics and ecology of education. It is also clear that there are several "readiness" factors that must be addressed for the promise and potential of this disruptive movement to be realized. The centrality and connection of open educational initiatives to the institutional mission is increasingly discussed at our educational establishments. While largely motivated by economic and resource considerations, it is clear that there are deeper issues related to coherence, and cultural and contextual compatibility that are at play.

Key words: Open education, educational innovation, educational technology.

Introduction

The increasing capabilities of the Internet coupled with Open Educational Resources[1](OER) offer unprecedented opportunity to significantly widen access to quality educational resources for different sectors. By making educational assets free, open and accessible, the Open Education movement is beginning to radically change the ecology and economics of education. This can be seen in the upsurge of publicly shared course websites and lecture videos from colleges and universities. Institutions have also formed consortia to co-develop open-source educational technologies, creating new models of collaboration for the production and distribution of educational resources. OER present the potential to bring globally-created, high-quality education resources to serve the knowledge needs of diverse communities; they offer the possibility of bringing interactive educational experiences to distance learners.

[1] The term Open Educational Resources (OER) was first introduced at a conference hosted byUNESCO in 2000 and was promoted in the context of providing free access to educational resourceson a global scale. OER includes "digitized materials offered freely and openly for educators, studentsand self-learners to use and reuse for teaching, learning and research. "Resources" include: Learningcontent: Full courses, courseware, content modules, learning, objects, collections and journals; Tools: Software to support the discovery, development, use, reuse and delivery of learning content; *Infrastructure Enablers*: Technical (specifications, standards as well legal provisions to promotefacilitate use, revision, translation, improvement and sharing.

The wide and varied canvas of opportunities and issues in open education has been highlighted in "Opening Up Education" (Iiyoshi, Kumar, 2008). The ambitious and accomplished projects presented through contributions from several leaders and practitionersof open education initiatives indicate that the landscape reflects an unprecedented availability of quality educational resources.

Even more telling are new forms of educational activity that offer fresh insight into learning practices and a renewed opportunity to think globally while acting locally. Open Educational Resources have gained increased attention for their potential and promise to transform education—they transcend demographic, economic, and geographic educational boundaries to promote life-long learning and personalized learning. From large institution-based or institution-supported initiatives to numerous small-scale activities, the number of OER related programs and projects have been growing fast within the past few years providing new opportunities for teaching and learning while challenging long-standing perspectives about educational practice. Open is becoming a means of facilitating access to educational opportunity, promoting a culture of sharing and social responsibility, and enabling unintended and remarkable outcomes.

Innovation Initiatives

Innovative Universities have opportunity to build on the best of current thinking in open access to educational resources. MIT' s engagement with technology enabled open education illuminate some of the opportunities for innovative education, ranging from simple experiments that address pressing "instructional " problems to sweeping institutional commitments with global scope. Consider the following examples:

MIT OpenCourseware (OCW); Since its inception in 2011, the content of over 2000 courses that span every academic department at MIT have been published on the Web and made available for free to the world. In the past ten years, we estimate that MIT OpenCourseWare materials have reached 100 million individuals around the world. Special sections of the OCW site have been created to address the interest of audience segments. Notable among these are Highlights for High School for US high school students and OCW Scholar courses for independent learners. (Forty-three percent of those accessing the OCW site are independent learners). More recently OCW has been creating *open learning communities by* adding study groups to the site in cooperation with OpenStudy.com.

OCW has unleashed a powerful open movement in education to democratize educational opportunity.[2]

iLab *(http://ilab.mit.edu):* The iLab project and platform is dedicated to the proposition that online laboratories —real laboratories accessed through the Internet— can enrich science and engineering education by greatly expanding the range of experiments that students are exposed to in the course of their education. Unlike conventional laboratories, labs can be shared across a university or across the world. The labs vision is to share expensive equipment and educational materials associated with lab experiments as broadly as possible within higher education and beyond. ILab teams have created remote laboratories at MIT in microelectronics, chemical engineering, polymer crystallization, structural engineering, and signal processing as case studies for understanding the complex requirements of operating remote lab experiments and scaling their use to large groups of students at MIT and around the world. The open iLab architecture not only allows students and educators anywhere to access MIT equipment to conduct science and engineering experiments but also schools and universities to build out an extensible network of labs that can all be shared. Universities can share what would ordinarily be extraordinarily expensive equipment. All software is available on an open source basis. Emerging directions for iLab includes the integration of internet-accessible physics experiments (iLabs) combined with 3D simulations for creating collaborative 3D virtual worlds. Within such a collaborative environment these tools provide the opportunity for teachers and students to work together as avatars as they control actual equipment, visualize physical phenomenon generated by the experiment, and discuss the results.

[2] The OpenCourseWare Consortium reports that, there are more than 8,000 open access coursescurrently available in OpenCourseWares from over 300 universities worldwide. In the United States,thousands of courses have been made available by university-based projects, such as MITOpenCourseWare, which catalysed open education by making the content of over 1,900 coursesavailable on the Web for free for the world.

STAR *(web.mit.edu/star):* The STAR program seeks to bridge the divide between scientific research and learning. STAR educational tools (StarBiochem, StarBiogene, StarHydro for proteins, genomics, hydrology and work flow. respectively) have been developed that bring the excitement and practice of research to learning. For example StarBiochem is a 3D protein viewer that allows students to learn key concepts about the biology of proteins in an interactive manner. This software allows for the visualization and manipulation of any PBD (Protein Data Bank) molecule in a 3D environment. http://web.mit.edu/star/biochem

STAR applications expose students to the *discovery* aspect of research and to the processes of *doing* research using *interactive technology*. The goal is to provide students with deeper insight into current science and engineering by making research software easily usable in the classroom. The applications are openly and freely available. In addition to the software, the STAR web site contains educational materials that help incorporate these tools into various educational settings.

Spoken Media Browser: *SpokenMedia* is a project at MIT's Office off Educational Innovation and Technology (OEIT), that is exploring the development and use of rich media notebooks for teaching and learning. Motivating our interests are the growing collections of lecture videos, openly published by colleges and universities worldwide. By some estimates, there are 65,000 lectures in YouTube EDU4 and over 250,000 lectures in iTunesU. As the quantity of videos continues to grow, so too does the challenge of finding relevant video and interacting with it in meaningful ways. Search and retrieval of video content is still based primarily on searches within the text used to describe any given video.

The *SpokenMedia* project is building upon research by Professor Jim Glass and his Spoken Language Systems group in the Computer Science and Artificial Intelligence Laboratory at MIT in automatic lecture transcription, making it possible for large collections of video content to be transcribed and searchable. The researchers have focused on the unique aspects of speech recognition on lecture video to develop a system capable of as high as 85% accuracy (for a speaker with a customized acoustic model and textual domain model containing relevant words). The browser enables learners to search for relevant terms across a collection of lecture videos, see where the terms exist in the full text transcript and playback the video corresponding to the search term. The system therefore allows students to search from among hours and hours of lecture to find the exact places in the video where key concepts are discussed or demonstrated.

The Transformative Potential

In their recommendations to educational practitioners and policy makers, the editors of Opening Up Education (Iiyoshi, Kumar, 2008) emphasize that recasting the role of the university education in light of an open world presents a value proposition far more profound than the free dissemination of educational tools and resources – it allows us to proactively construct new preferred learning opportunities.

Some of the new opportunities and considerations for the practice of education that the aforementioned initiatives point to are:

- The promise of *blended learning environments* that involve optimal combinations of the physical and virtual, and integrate conventional pedagogical methods with innovative network-based learning to deliver quality educational opportunities, This can include bringing even situated learning experiences, such as laboratories, real and virtual, to supplement online access to content.
- The ability to transcend *boundaries between* disciplines, inducing proximity between research and teaching and fostering innovative activities at the intersections of domains.

In addition to these opportunities network-enabled open education offers the possibility of delivering interactive educational experiences in flexible formats, both formal and non-formal, and fostering communities of engagement in learning. Community-based peer learning is notably illustrated by the P2P U (Peer 2 Peer University), a grassroots education project that uses the Internet and openly licensed educational materials.

It also points to improved quality and effectiveness in learning through making resources and practices more visible, and also through incorporating learner analytics/data to provide customized, targeted learning experiences. We no longer have to provide a standard onesize-fits-all delivery model of education – we can shape the learning experience for different topics, for different thematic approaches, for different kinds of learners.

The enhanced (extensive and generative) access to educational resources as well as the agency of the community afforded by network-enabled open education are leading to alternative and agile models for delivering quality educational opportunity

The Open movement in education can revolutionize the way that educational resources, practice, and pedagogical experience and knowledge, which often remain in isolated and closed domains, are shared across classrooms, institutions and disciplines. peer-reviewed, reused, and continuously improved.

Overall, technology enabled open education suggests powerful solutions to the large problems of education, impacting educational access and quality in profound ways,

Realizing the Potential

It is clear that there are several "Readiness" considerations i.e.. factors that influence our ability to take advantage of the opportunities presented by Open Education.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm V / Sayfa 273-282

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

A Magic Triangle for Technological Success: University-Government-Industry

Prof. Dr. İbrahim Dinçer

Department of Mechanical Engineering, Faculty of Engineering and Applied Science, University of Ontario Institute of Technology (UOIT), 2000 Simcoe Street North, Oshawa, Ontario L1H 7K4, Canada

Abstract

Countries are now under intensifying technology race and increasing pressure to play a significant role in the competitive market. These require strong commitment for and investment in research, development and innovation. Technological success appears to be a key factor in better economic development, greater prosperity, and better life for people. These can only be achieved if there is a true partnership among three major sectors, namely university, government and industry. This paper discusses all these aspects of partnership and provides examples from Canada.

Key words: University, industry, government, research, innovation, education.

Introduction

Due to the stiff competition in the areas of technology development and innovation, the need for more effective and efficient ways of research has become no longer easily manageable by the companies. These essentially require two critical elements, namely large funding and highly-qualified people (HQP).

In the past, the roles of universities and industrial companies were simple and clear: Universities were doing education and some basic research in a limited fashion. Industrial companies were rather dealing with manufacturing and applied research for product development in a limited fashion. This was reasonably fine for many companies in the 20th century. During the past two decades, the picture has changed drastically due to intensifying technology based race which has compelled countries, especially developed ones, to go beyond conventional and individual based methods of research and development and develop some partnerships with other parties for more effective and efficient technological outcomes. The question was: what could those parties be? As mentioned above, industry needed help for two critical elements: money and skilful people. So, the developed countries, especially USA, Canada, Japan, etc., initiated their partnership programs in order to address the issue. The government is a partner with its financial contribution and policies, and universities are part of this with their faculty members and HQP (postdoctoral research fellows, research associates, research scientists, graduate students, research assistants, researchers, etc.). This has made the partnership with three key players as university, government and industry. The related issues will now be discussed in this paper with several key issues, programs, methods and options.

Here are some examples from the literature about key issues related to science and technology programs. Almost two decades ago, Massay et al. (1995) presented an approach to industry-university quality partnerships for engineering education. They initiated a formal educational cycle of Preparation, Identification, and Action (PlA) as the frame-

work for the partnership effort. They provided a review of the PIA approach to Industry-University Partnership Teams and share some of their experiences with their novel approach to engineering education.

Carayannis et al. (2000) indicated that the linkage between theory on knowledge management and strategic management provides a framework for understanding the imperative for collaborative research partnerships, particularly those involving government, university and industry actors. They pointed out that the emergence of collaboration is facilitated by the sharing of knowledge across organizational boundaries, which promotes the formation of trusted relationships and builds social capital for further cooperation. Furthermore, they showed that the partnerships are a vehicle for accelerating organizational learning and for coordinating trans-organizational "communities of innovation". Understanding the nature, process, and content of such collaborative research and technological development ventures can endow with strategic insights both the government policy making and the corporate strategy crafting that informs, shapes, and evolves such partnerships. In particular, government and industry can learn from past experience on how to design intelligent trans-organizational knowledge interfaces to ensure that knowledge sharing occurs across organizational boundaries. A cross-sectional analysis of representative cases of GUIs from the US, Germany, and France, yields a preliminary list of key considerations and corresponding strategic management skills which firms must develop to participate in win–win–win GUI alliances.

Dincer and Rosen (2001) stated that countries have become increasingly aware of the importance of science and technology in relation to national development and the necessity of formulating a concise science and technology policy and. The need to strengthen and orient the scientific and technological infrastructure in line with national development goals, through more elective use of an available qualified work force and the higher education system, has become widely recognized. They also indicated that there is a strong need to concentrate the efforts in developing right policies and strategies to assess the impact of science and technology on national development; to develop mechanisms in bringing government, industry and university together for research and development and innovation; and to accelerate commercialization.

Boardman (2009) used data from a national survey of academic researchers in the US to detect how different types of university research centers affect individual-level university–industry interactions. His results suggest that while affiliation with an industry-related center correlates positively with the likelihood of an academic researcher having had any research-related interactions with private companies, affiliation with centers sponsored by government centers programs correlates positively with the level of industry involvement, no matter whether these centers additionally have ties to private companies. His analysis takes the "scientific and technical human capital" approach, which draws from theories of social capital and human capital and proves useful for framing the institutional and resource-based perspectives that characterize much of the literature on university–industry interactions. The scientific and technical human capital approach is taken because its emphasis on the research capacities of individual academic researchers provides a more direct explanation of government centrality to academic researchers' industry involvement than provide either the resource-based or institutional views. Implications for policy and management as well as for future applications of the scientific and technical human capital approach are discussed.

Bruneel et al. (2010) have investigated the factors that diminish the barriers to university–industry collaboration. They sought to unpack the nature of the obstacles to collaborations between universities and industry, exploring influence of different mechanisms in lowering barriers related to the orientation of universities and to the transactions involved in working with university partners. Drawing on a large-scale survey and public records, their paper explores the effects of collaboration experience, breadth of interaction, and inter-organizational trust on lowering different types of barriers. The analysis shows that prior experience of collaborative research lowers orientation related barriers and that greater levels of trust reduce both types of barriers studied. It also indicates that breadth of interaction diminishes the orientation-related, but increases transaction-related barriers. Their paper explores the implications of these findings for policies aimed at facilitating university–industry collaboration.

More recently, Perkmann et al. (2011) have investigated how universities' research quality shapes their engagement with industry. Previous research has predominantly found a positive relationship between academics' research quality and their commercialization activities. They used industry involvement measures that are broader than commercialization and indicate actual collaboration, i.e. collaborative research, contract research and consulting. They hypothesised that the relationship between faculty quality and industry engagement differs across disciplines, depending on complementarities between industrial and academic work, and resource requirements. Using a dataset covering all UK universities, they find that in technology-oriented disciplines, departmental fac-

ulty quality is positively related to industry involvement. In the medical and biological sciences we find a positive effect of departmental faculty quality but establish that this does not apply to star scientists. In the social sciences, we find some support for a negative relationship between faculty quality and particularly the more applied forms of industry involvement. The implication for science policy makers and university managers is that differentiated approaches to promoting university–industry relationships are required.

In this regard, the main objective of this paper is to discuss the role of partnership among three key players as university-government-industry for better innovation and technology development which lead to a better wealth and prosperity in the country. It also aims to identify proper channels and methods to make a partnership more efficient and effective.

Research-Development-Innovation

Mostly these three words research, development and innovation (*see* Fig. 1) are utilized interchangeably and sometimes incorrectly. It is really necessary to define these first and move into other categories to discuss their impact.

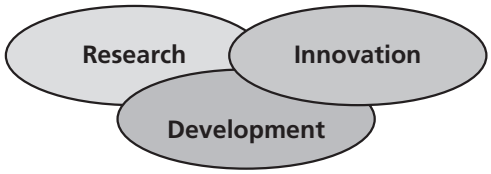


Fig. 1: Three essential elements: research-development-innovation.

Research

Research can be defined as the process of learning what is not known by anyone. Technically, research is divided into two main categories as: basic (fundamental) research and applied research.

- *Basic (fundamental or pure) research):* it is defined as research with the object of discovery and driven by a researcher's curiosity or interest in a research related problem. Some questions as can be asked under this may be: How do winds occur? Why does heat flow from high temperature side to the low temperature one? How did the universe begin? There is no immediate commercial value to the discoveries that result from basic research.
- *Applied (practical or project) research):* it is defined as research with the object of solving of a practical problem that cannot be solved with existing knowledge, rather than acquiring knowledge for the sake of knowledge. Some questions as can be asked under this may be: How can we improve a power plant's efficiency by 2%? Is there a way to reduce the greenhouse gas emissions in transportation sector by 50%? On contrary to the previous one, this has applied nature and can have an immediate commercial outcome.

In research activities, some key facts should be kept in mind as follows:

- May cover short-, mid-, and long-term programs of exploration and discovery.
- Is mostly done in universities and research centers and laboratories (there may be some exceptions where companies do!).
- Is mainly the work of faculty members, researchers, scientists, graduate students, etc.
- Its risk is scientific and can be minimized by peer review in scholarly publications.
- Its outcomes may be publications, intellectual properties, patents, technologies, products, spin-off companies, etc.
- May result in more research and attract more funding for further research.

Development

This is defined as the process of developing, evolutioning, progressing something which is unknown fully or partially. It is sometimes recognized as a gradual unfolding process. There may be gradual advancement or growth through a series of progressive changes; also, the result of developing, or a developed state. It can be in the form

of developing something from a simpler to a more advanced, mature or complex one. It may include in the form of developing an idea into reality.

Innovation

Innovation can be defined as the ability to create/come up with new models, concepts, products, services and technologies; and to produce existing products in new ways. It has become so common in a way that anything new or unusual is called innovative. Of course, one should keep in mind that making something innovative does not make sense unless it is more efficient, more cost effective, more environmentally benign, more comfortable, more sustainable, etc. The prerequisite is: investment in research and development by government and industry. The critical role here is played by universities. Innovation is also seen as a bridge to connect research to commercialization as the RIC principle, as shown in Fig. 2.

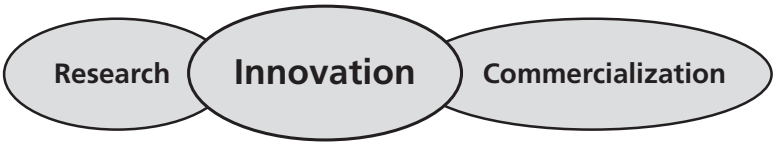


Fig. 2: Illustration of RIC (Research-Innovation-Commercialization).

The following quote is taken from Porter and Stern (2002) to highlight the importance of speed in innovation: "The defining challenge for competitiveness has shifted, especially in advanced nations and regions. The challenges of a decade ago were to restructure, lower cost, and raise quality. Today, continued operational improvement is a given, and many companies are able to acquire and deploy the best current technology. In advanced nations, producing standard products using standard methods will not sustain competitive advantage. Companies must be able to innovate at the global frontier. They must create and commercialize a stream of new products and processes that shift the technology frontier, progressing as fast as their rivals catch up."

Innovation is really a prime element in becoming a leader in technology development. In addition to various both federal and provincial level programs in Canada, there is a significant event, so-called: "Innovation 2010: Canada's R&D Partnership Conference (http://innovationpartnership.ca/)", as organized annually. With the federal government's recent establishment of an independent expert panel on innovation, this event is considered a unique venue to bring Canada's innovation leaders together to discuss their business needs to boost your R&D, innovation and commercialization, to formulate practical ideas and solutions that can help you bring Canada's world-leading research innovations to market, and connect with trade worldwide. Emphasizing collaboration, strategy, creativity and internationalization with four key themes, namely, Connect, Collaborate and Commercialize (3Cs) as shown in Fig. 3, the event aims to:

- help shape how we transform Canada's research excellence into products and services that benefit Canadians and Canadian industry;
- develop new partnerships and collaborations; and
- network with key players from Canada's industry, research and commercialization sectors.

In summary, one should keep in mind that research without innovation cannot go beyond entertainment!

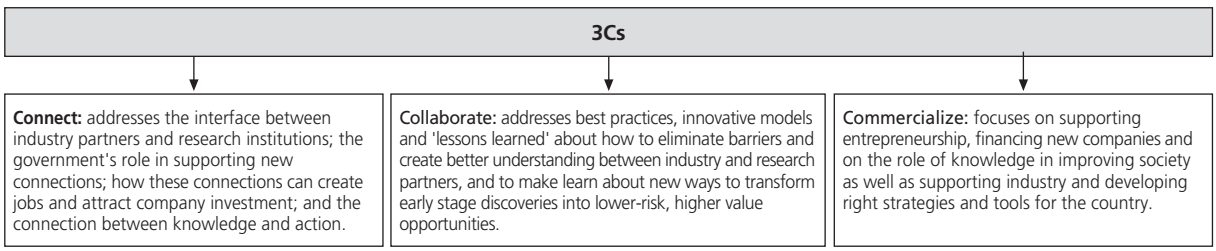


Fig. 3: Linking 3Cs.

The Partnership: University-Government-Industry

As mentioned in the introduction section, the partnership of three key players (Fig. 4), namely university, government and industry is critical for successful innovation, technology development and commercialization. During the past decade, fiercefull competition in both industry and academia has drastically changed the way academics and industrialists do interact. Both have required the government to act as a kind of catalyst. Of course, a true partnership is essential to address or overcome technological, economic, environmental and social issues. Furthermore, there are other issues from education to health as they also need a specific partnership formed. Here, university can be seen as the heart of this. It can only function properly if it is part of a body. In this case, the body should be formed through partnership with government and industry.



Fig. 4: The partnership of university, government and industry.

Universities

Universities around the world have gone into a common performance assessment system, covering research, teaching and service with some common weights of 40%, 40% and 20% (Fig. 5), respectively, as commonly utilized in North America (Canada and USA).

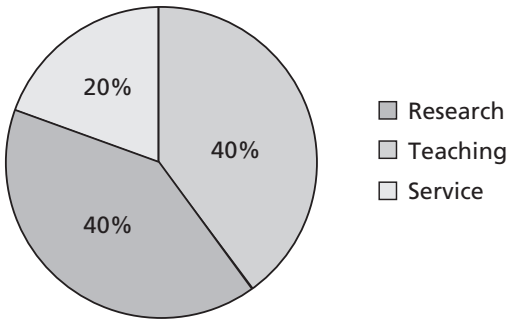


Fig. 5: Academic performance assessment criteria.

Since the performance of universities is no longer assessed by the level of their education, research has become the only criterion for quality assessment locally and internationally. Of course, the education is by default expected to be fully satisfactory. The key standard in determining whether or not a program is satisfactory is through an accreditation process. It is widely done in Canada and USA. In Canada, the engineering programs are essentially accredited by the Canadian Engineering Accreditation Board (CEAB) which was established in 1965 in order to ensure that Canadian engineering education programs meet or exceed standards acceptable for professional licensure. Due to the accreditation process, universities are now trying very hard to ensure that their pro-

grams are sustainable and academically sound. What will make difference here is the research component which has made universities change the way they were serving the society. Universities were obliged to play major role in research, development and innovation, and have become more engaged with commercial activities at the same time that they generate new internal structures, for example, office of research services under vice president for research, to manage research activities for their faculty members. So, universities have then become multi-dimensional and complex institutions to serve society in a better way. In conjunction with this, faculty members have become some kinds of agents through which these interactions develop and mature. These have then become prime criteria to assess the research performance of faculty members. The engagements with industry and government agencies are now critical elements in this setting. Human capital is now a crucial element as it helps for better research outcomes through innovation, technology development and commercialization.

Fig. 6 illustrates how a technology is transferred to a company from a university. Of course, the first step is the invention by a faculty member as he/she contacts the technology development and commercialization office to file an invention disclosure with the partners. Here, the office people evaluate the potential for commercialization and decide whether to patent the innovation, in order to protect their intellectual property. Since this is a costly process, they check out the patents and technologies available out there and ensure that it is really a new invention. Often, the interest in the technology by an industry partner provides a sufficient ground for filing a patent. The faculty member and technology development and commercialization office identify potential corporate licensees. The next phase is a negotiating one for a licensing agreement under the intellectual property after commencing working with a company or an entrepreneur (under a start-up or spin-off company). Of course, the agreement includes the benefits to the university and the faculty member as inventor under royalty allowances, etc. The next phase includes the conversion of it into a commercialized product (Siegel et al., 2003). The university may continue its involvement with the company, for example, by devoting resources to the maintenance of licensing agreements. Moreover, in the case of start-ups, faculty members may serve as technical advisors or on boards of directors and may also have an equity stake in the start-up.

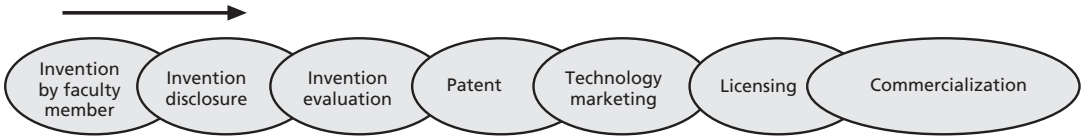


Fig. 6: Diagram to illustrate the technology transfer.

It is also important to list identify the barriers to establishing research links with industry and technology transfer. Here are a few key points to make:

- Differences in objectives
- Work needed by industry not interesting
- Insufficient equipment and facilities
- Unrealistic expectation of faculty member
- Lack of government support
- Delay in publications
- Intellectual property (IP) issues
- Overhead
- Universities not seen as reliable
- Bureaucracy and inflexibility of university administration

In addition what are listed above to discourage partnership between university and industry, here, some key encouraging items are given to achieve successful relationship with industry:

- Additional merits faculty members
- Government partnership programs
- Joint events and courses

- Industrial advisory boards
- Industrial connection initiatives
- Mutual trust and good personal relationships
- Mutual benefits and common goals
- Professional businesslike approach by universities
- Clear agreeable objectives
- Excellent research facilities and infrastructure at university
- Recognition of faculty members
- Scholarly activities
- Overhead reduction
- Good communication
- Market needs
- Technology development and commercialization opportunity

If university and industry relations are successful, they will make a positive impact on the economic activities and hence the country's economic performance. The main indicators may be growth of capital growth, job creation, knowledge penetration, intellectual property, entrepreneurship, social welfare, etc. For example, Canada has developed a comprehensive science and technology strategy and set the following four key goals (www.science.gc.ca):

- sustainable job creation and economic growth;
- improved quality of life;
- advancement of knowledge; and
- technology development and commercialization.

and identified four core activities as follows:

- funding and performing scientific research to support the mandates of departments and agencies;
- supporting research in universities and colleges, Networks of Centres of Excellence and other non-governmental research institutions;
- supporting private sector research and technology development; and
- providing information and analysis, and building networks.

Fig. 7 defines the objectives in a clear way for the research partners involved in as universities and industrial companies under the guidance of the government as outlined by the Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada.



Fig. 7: A flowchart for a successful outcome of what successful research, development and innovation can achieve (NSERC, www.nserc.ca).

Industry

Since industry's engagement in partnership is critical for a successful outcome, industry needs to be mobilized for participation. There are some factors, such as stiff competition, market need, economic growth, market share, need for profit increase, advance technologies, etc., pushing companies to seek better help and solutions. It is like on one side there is a company as a patient and on the other side we have faculty member (researcher) as a doctor. So, there is a strong need to bring these together for cure. So, the question is who will play a key role here? This will be done by the government. In the next section, there will be various examples from Canada on this issue.

Government

Governments play a significant role in providing funding for public research, development and innovation programmes as part of their industrial policies or science and technology development strategies as mentioned above. These programmes are implemented either by government institutions or in joint partnership with the private sector players. Here, there will be three key examples from Canada as Industry Canada and the Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada (NSERC) at federal level, and Ontario Centers of Excellence (OCE) at provincial level.

Industry Canada

Industry Canada (www.ic.gc.ca) indicate that over the medium to long term Canadian economy is expected to undergo significant changes, as industries respond to new competition, demand for new goods and services, and evolving global markets. Pressure on Canadian businesses to adapt to changing global conditions is increasing, especially with respect to the effects of emerging economies on the global economic environment, the internationalization of supply chains and rapid developments in new technologies. While Canada has shifted toward a service-oriented economy, manufacturing continues to be a critical driver. In addition, the economy is making the transition to innovation-focused industries, such as knowledge intensive business services, the life sciences, information and communications technologies, and aerospace and defence. Overall, Industry Canada is well positioned to continue supporting the health of Canadian businesses and industries by helping them understand and exploit the changing global landscape, by promoting skills development, post-secondary education and sector-specific knowledge growth, and by fostering business innovation, competitiveness and productivity. Industry Canada continues to develop strategies, policies and programs, in consultation with industry and government stakeholders, to help businesses address the many challenges of participating in global markets, including continuing economic weakness among key trading partners, barriers to accessing international markets, interest rates and rising input costs. The many and varied activities Industry Canada carries out to deliver on its mandate are organized around three interdependent and mutually reinforcing key strategies.

These three key strategies describe how Industry Canada achieves its strategic outcomes and supports the Government of Canada's outcomes (Fig. 8). Each of the key strategies is implemented through a number of program activities that are managed by Industry Canada's sectors and branches. Strategic enablers—people management, stewardship, management of information and technology, and communications and engagement—support all program activities and serve as the foundation for the Department's work to achieve its strategic outcomes (Industry Canada, 2001).

Fostering the knowledge-based economy: Industry Canada invests in science and technology to generate knowledge and equip Canadians with the skills and training they need to compete and prosper in the global, knowledge-based economy. These investments help ensure that discoveries and breakthroughs take place here in Canada and that Canadians realize the social and economic benefits.

Supporting business: Industry Canada encourages business innovation and productivity because businesses generate jobs and wealth creation. Promoting economic development in communities encourages the development of skills, ideas and opportunities across the country.

Advancing the marketplace: Industry Canada fosters competitiveness by developing and administering economic framework policies that promote competition and innovation; support investment and entrepreneurial activity; and instill consumer, investor and business confidence.

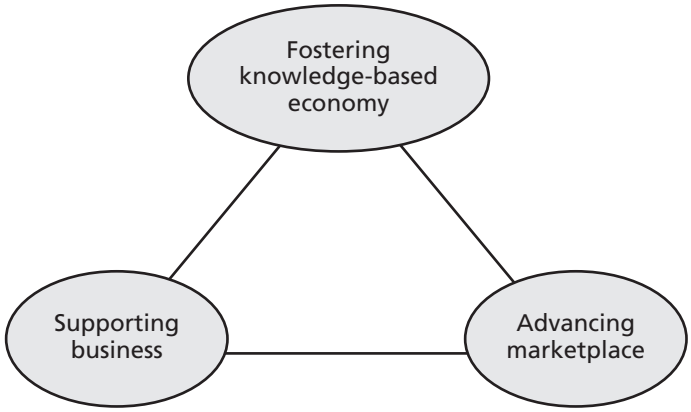


Fig. 8: Three key objectives for competitiveness, prosperity and wealth creation (modified from Industry Canada, 2001).

Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada (NSERC)

NSERC aims to make Canada a country of discoverers and innovators for the benefit of all Canadians. The agency supports university students in their advanced studies, promotes and supports discovery research, and fosters innovation by encouraging Canadian companies to participate and invest in postsecondary research projects. NSERC researchers are on the vanguard of science, building on Canada's long tradition of scientific excellence (www.nserc.ca). It is a key funding agency in Canada and offers a diverse and potential partnership programs to bring universities and industrial partners together.

In essence, Research Partnerships Programs (RPP) by NSERC foster collaborations between university researchers, colleges and other sectors, including government and industry, in order to develop new knowledge and expertise, and to transfer this knowledge and expertise to Canadian-based organizations. Furthermore, there is another partnership program by NSERC. The Collaborative Research and Development (CRD) Grants Program supports well-defined projects undertaken by university researchers and their private-sector partners. CRD awards cover up to half of the total eligible direct project costs, with the industrial partner(s) providing the balance in cash and in kind.

Ontario Centers of Excellence (OCE)

OCE not-for-profit program was formally established in 1987 with seven independent centres that evolved and amalgamated into Ontario Centres of Excellence Inc. in 2004. Twenty-three years ago, the traditional economic foundation for the province, and for Canada, was shifting from a North-American focused and commodities-based economy to one that is globally oriented and knowledge-based. Prior to the creation of OCE, there was limited connection between universities, colleges, research hospitals and industry. Consensus was that these academic and research institutions were producing quality research that was not being utilized to its full potential by industry. OCE was designed to bridge that gap and create productive working partnerships between university and college research departments, research hospitals and Ontario industry. Today, OCE drives the commercialization of cutting-edge research across strategic market sectors to build the economy of tomorrow and secure Ontario's and Canada's global competitiveness. OCE focuses on areas and projects that will deliver not only the greatest economic benefits but those that will have positive social impact in communities across the province. OCE fosters the training and development of the next generation of innovators and entrepreneurs and is a key partner with Ontario's industry, universities, colleges, research hospitals, investors and governments. Through sector-focused centres, OCE works in areas such as communications and information technology, advanced health technologies, earth and environmental technologies, energy, materials and manufacturing and photonics. OCE is funded by the Government of Ontario, is a member of the Ontario Network of Excellence and is a key partner in delivering Ontario's Innovation Agenda. OCE, through its Centre for Commercialization of Research (CCR) – an initiative financially supported by the federal government – also acts as a catalyst that allows innovative businesses to grow and achieve sustainable, commercial success and global competitiveness.

Conclusions

This paper has discussed how to achieve technological success and the key requirements behind this. The partnership of three main players as university, government and industry has been identified as a critical path for innovation, technology development and commercialization. The results show that economic independence is not possible without these three elements, which has a prerequisite of partnerships. Universities are critical institutions in a country to educate people, drive economy and create prosperity and wealth, etc.

References

Boardman, P.C. (2009). Government centrality to university–industry interactions: University research centers and the industry involvement of academic researchers, Research Policy 38, 1505–1516.

Bruneel, J., D'Este, P. & Salter, A. (2010). Investigating the factors that diminish the barriers to university–industry collaboration, Research Policy 39, 858–868.

Carayannis, E.G., Alexander, J. & Ioannidis, A. (2000) Leveraging knowledge, learning, and innovation in forming strategic government–university–industry (GUI) R&D partnerships in the US, Germany, and France, Technovation 20, 477–488.

Dincer, I. & Rosen, M.A. (2001). The roles of science and technology in energy and environment research and development, International Journal of Energy Research 25(13), 1165-1187.

Industry Canada (2011). Business Plan 2010-2011. Cat. No. Iu1-11/2010E-PDF. Received from www.ic.gc.ca/eic/site/ic1.nsf/eng/h_05343.html on 03.31.2011.

Massay, L.L., Udoka, S.J. & Ram, B. (1995). Industry-University Partnerships: A Model for Engineering Education in the 21st Century, Computers & Industrial Engineering 29(1-4), 77-81.

Perkmann, M., King, Z. & Pavelin, S. (2011). Engaging excellence? Effects of faculty quality on university engagement with industry. Research Policy 40, 539–552.

Porter, M.E. & Stern, S. (2002). Innovation - Driving Product, Process, and Market Change, Edward B. Roberts (ed.), p. 239, Jossey-Bass.

Siegel, D.S., Waldman, D.A. Atwater, L.E. & Link, A.N. (2003). Commercial knowledge transfers from universities to firms: improving the effectiveness of university–industry collaboration, Journal of High Technology Management Research 14, 111–133.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm V / Sayfa 283-291

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

The Role of Higher Education in the Context of Lifelong Learning

Barbara Kelly

Director of Awards, Standards and Policy Development, Further Education and Training Awards Council (FETAC), Dublin, Ireland

Abstract

The purpose of this paper is to set out a rationale for a new agenda for change for higher education in the context of lifelong learning. The content is designed to complement current debates regarding making lifelong learning a reality and building a smart, sustainable and inclusive European economy delivering high levels of employment, and social cohesion. Europe is currently struggling to achieve its economic and social objectives and needs to refocus and reenergise. In this context, the paper sets out three key roles for higher education: a) to lead and spear head research that will enhance innovation and entrepreneurship thereby promoting the development of new skills for the future; b) to develop effective pedagogies for the 21st century that will capture the imagination of young people and provide for an ageing participatory working population; and c) to work more closely with other partners at national level to build more coherent education and training systems that support lifelong learning and promote greater economic sustainability and social cohesion.

Key words: Human capital, innovation, lifelong learning, social cohesion, sustainability.

Introduction

Europe's strategy for 2020 puts a major emphasis on high quality education and training as a means of ensuring greater innovation and productivity throughout the lifespan with the intent to increase individual citizen's income levels, health and wellbeing. However, to do so Europe needs to review and renew its commitment to lifelong learning and agree a new quality assured and integrated implementation strategy. To achieve this - policy makers need to instigate a paradigm shift that puts the individual at the centre of the action so that policy initiatives at national level will meet the diversity of needs. Also it requires a connected system covering the whole lifecycle, comprising all forms of formal, non-formal and informal learning.

The International Labour Office in *Conclusions on the skills for improved productivity, employment growth and development* (2008, p. iii) describes the current *vicious circle* of inadequate education, poor training, low-productivity jobs and low wages that traps the working poor and excludes young persons and workers from participating in economic growth. It advocates the need to promote instead a *virtuous circle* in which improving the quality and availability of education and training fuels the innovation, investment, technological change, enterprise development, growth and competitiveness that economies need to accelerate the creation of more but also better jobs and thereby improve social cohesion. It concludes that a low-skills, low-productivity, low-wage economy is unsustainable in the long term.

Therefore, policy makers need to open their minds and practices and spend more time joining up their education and training systems at national level in order to eliminate the current fault lines that exists between the different sub-sectors (general, vocational, higher and adult learning) that create inequalities and inefficiencies. There are plenty of examples outside the education and training sector where there are high profile cases of disconnections which frustrate customers and clients e.g. ICT and transport systems were the sub-parts (planes and trains) do not fully connect with each other. However, we tend to look at education and training differently. But, whether we are navigating virtual space, geographical distance or educational pathways *we need to maximise our connectivity*.

Methodology

The methodology includes a literature review of a) European policies, Recommendations, Council Conclusions, Resolutions and Communications on lifelong learning and employability and b) the current discourse on the evolving role of higher education, with the intention to establish and promote a new agenda for change for higher education in the context of lifelong learning.

Education and Training 2020

Developments over the last decade in education and training were driven initially by the evolving lifelong learning agenda (*see* below) and by the Bologna Process 1999, the Lisbon Strategy 2000 and the Copenhagen Process 2002. The Lisbon Strategy recognised the important role of education and training as: an integral part of economic and social policies, as an instrument for strengthening Europe's competitive power worldwide, and as a means of ensuring the cohesion of our societies and the full development of its citizens. It set the strategic objective for the European Union to become "*the world's most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustaining growth with more and better jobs and greater social cohesion*"[1] by 2010. To achieve this ambitious goal Member States agreed that substantial modernisation of Europe's education and training systems was necessary, to make Europe a world leader in the quality of the education and training it provides.

Some progress has been made across the education and training sector both at a European and national level. This progress is evident in a range of European initiatives, Recommendations, Council Conclusions, Resolutions and Communication papers agreed between 2000-2010 that established common principles, guidelines and tools designed to meet the specific needs of the various sub-sectors of education and training systems. It includes the development of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF-LL), Europass, the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), the European Quality Assurance Reference Framework (EQARF) for vocational education and trainnig, the European Credit Transfer System for higher education (ECTS), the European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET), the Recommendation on Key Competences, Improving competences for the 21st Century: An agenda for European Cooperation on Schools, the Communication on Adult Learning 2006 and the Adult Education Action Plan 2007.

However, with the exception of the EQF-LL which is inclusive of all types of learning and the Recommendation on Key Competences which refers to both general and adult education the policy achievements to date are mainly framed to meet the needs of particular sub-sectors of the education and training system. This is further evident by the development at European level of two quality frameworks – one for higher education and one for vocational education and training.

By 2011, Europe is under greater pressure to improve its education and training systems in order to rebuild its economic and social infrastructure following the global economic downturn. Europe must redouble its efforts to be competitive in order to provide for its citizens and to safeguard its social economic model. In the rapidly changing world we live in, it is readily acknowledged that lifelong learning is the key to employment, economic growth and sustainability. But Member States need to be more creative, innovative and challenging in turning the lifelong learning concept into a reality.

[1] http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

The Strategic Framework for European cooperation in education and training (Education and Training 2020) outlines that *"European cooperation in education and training for the period up to 2020 should be established in the context of a strategic framework spanning education and training systems as a whole in a lifelong learning perspective. Indeed, lifelong learning should be regarded as a fundamental principle underpinning the entire framework, which is designed to cover learning in all contexts - whether formal, non-formal or informal - and at all levels from early childhood education and schools through to higher education, vocational education and training and adult learning"*.[2] This approach recognises that high quality pre-primary, primary, secondary, higher and vocational education and training and adult learning are fundamental to Europe's success. The Education and Training 2020 strategic framework sets out clear long-term strategic objectives of EU education and training policies: making lifelong learning and mobility a reality; improving the quality and efficiency of education and training; promoting equity, social cohesion and active citizenship; enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training.

Promoting Lifelong Learning

The concept of lifelong learning emerged as an educational strategy in the 1970's mainly through the efforts of OECD, UNESCO and the Council of Europe. In its early stages of development it tended to be associated with recurrent education and providing adults with second chance education. However, over time it evolved to encompassing all learning over a lifespan.

The International Commission on Education for the twenty-first century (a UNESCO Task Force), chaired by Jacques Delors produced the report - Learning: the Treasure Within in 1996. This report outlined that education takes place throughout life in many forms, none of which ought to be exclusive. It recommended that we need to think about education in a more all-encompassing fashion. The Commission felt that education throughout life is based on four pillars: learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. The Commission outlined that it did *"not see education as a miracle cure or a magic formula opening the door to a world in which all ideals will be attained, but as one of the principal means available to foster a deeper and more harmonious form of human development and thereby to reduce poverty, exclusion, ignorance, oppression and war"*.[3]

OECD Education Ministers adopted "Lifelong learning for all" as a policy framework in 1996. At this stage lifelong learning is described as all purposeful learning activity. That is, from the cradle to the grave - a comprehensive view, acknowledging that each stage of life has its own learning needs. *In Education Policy Analysis 2001* the OECD highlighted the consensus around the importance of lifelong learning for all but acknowledged that it is far from easy to achieve it in practice. The Report describes lifelong learning as having five systemic features:

- All learning should be recognised not just formal courses
- Lifelong learning requires good foundation skills among both the young and adults
- Equitable access to learning requires a lifecycle perspective - preschool to adults
- Countries must evaluate resources according to lifecycle needs and deploy them effectively
- The scope of lifelong learning goes beyond a single ministry. Policy coordination must involve many partners.

The European Union adopted and enshrined the principle of lifelong learning in a number of education policies including the Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning. This described lifelong learning as all learning from the preschool age to that of post-retirement, including the entire spectrum of formal, non-formal and informal learning.

In practice, countries have found it difficult to fully embrace the recognition and validation of non-formal and informal learning – as to do so, requires new ways of thinking. If we are to convert concepts into reality policy makers must move beyond the development of attractive conceptual models to the creation of more practical means and methods that are affordable and can be readily implemented. For example, it requires qualification standards and learning outcomes to be clearly defined against which formal, non-formal and informal learning can then be assessed. It also requires champions and promoters to lead the change agenda.

[2] http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm
[3] http://www.unesco.org/delors/utopia.htm

Human Capital

Lifelong learning supports the individuals own personal development and self-fulfilment but it also directly contributes to their present and future employability. The European Commissions Communication (2008) *New Skills for New Jobs: anticipating and matching labour market and skill needs*, outlines how employer's investment in skills is a way of enhancing their employee's motivation and productivity. It is noted that low qualified adults are seven times less likely to participate in lifelong learning than those with high educational attainment. The Communication outlines that the education, training and employment policies of the Member States must focus on increasing and adapting skills and providing better learning opportunities at all levels, to develop a workforce that is highly skilled and responsive to the needs of the economy. Employers have a growing demand for transversal key competences such as problem solving and analytical skills, self-management and communications skills, linguistic skills and generally non-routine skills.

The 2009 Progress Report on the Lisbon objectives identified that the biggest areas for improvement appear to be at the two ends of the age spectrum - early childhood and adults, especially older adults. The European population and workforce is ageing. Over the next 30 years the number of younger people (up to 24) will fall by 15%. One in three Europeans will be over 60 years of age and about one in 10 will be over 80 years. This provides serious challenges for the European social model and the obvious need to employ the full potential of older workers. This means we need to address the issue of early school leavers and improve the skills and adaptability of older workers. From 2000-2006 the proportion of low achievers in reading literacy aged 15 increased from 21.3% to 24.1%. This was against a benchmark for 2010 which anticipates a reduction of 20%. The 2009 Progress Report outlined that the participation rates for early childhood education for the EU27 is 90.7% (2007). However there is significant variation between countries. We also need to improve the skills of immigrants e.g. in terms of language and in some instances their skills are underused and under recognised. Raising the overall level of skills of the adult population is not only important for personal wellbeing but it also improves efficiency and equity and mitigates against the social challenges such as related healthcare and retirement costs.

Schneider (2005) outlines that empirical investigation reveals that human capital is the most important factor of production in modern economies and countries who make the right investment in human capital are best place to deal with structural changes. This includes reforming education systems for growth and ensuring that education starts in the first years of life and does not end with a university degree. He argues that better education of the relatively poor is one of the most important ways to fight poverty both in rich and poor countries. Human capital and income is closely linked for individuals as well as whole economies. Higher human capital acquired through better and longer education improves effectiveness and productivity and generates more innovation and ideas. He estimates that the gain in income from an additional year of education range from 5% to 15% and that in the US a college graduate earns about two-thirds more than a high school graduate. He cites the example of South Korea, which undertook a long series of education reforms and subsequently witnessed impressive change in the level of its human capital between 1980-2000 moving South Korea to 6th place in the ranking of human capital levels. The average years of education in South Korea rose by more than 20% between 1985 and 2000 to 13 years. The quality of education also increased over the period – Korea ranked 3rd in PISA in 2003. 20% of central government spending goes on education. Private financing also plays a major role at university level. South Korea spends more than 8% of GDP on education. He argues that expenditures on research and development also tend to be higher in countries with a lot of human capital, as there can be no research without human capital and not much innovation without research. He argues that equal educational opportunity is a more sustainable vehicle towards social peace than transfer payments from rich to poor.

In February 2011 the European Council of Member States met and agreed that investment in education, research, technology and innovation is a key driver of growth and innovative ideas that can be turned into new marketable products and services that help create growth and quality jobs. It called for the implementation of a strategic and integrated approach to boosting innovation. The Council concluded that innovation contributes to tackling the most critical societal challenges we are facing and invites the European Commission to quickly develop a single integrated indicator to allow a better monitoring of progress in innovation. Europe needs a unified research area to attract talent and investment and the European Research Area needs to be complete by 2014 to create a genuine single market for knowledge, research and innovation. It has also set 2015 as the target for the

creation of a Digital Single Market. The Council also wishes to improve the mobility and career prospects of researchers, the mobility of graduate students and the attractiveness of Europe for foreign researchers. Member States are asked to give priority to sustainable growth-friendly expenditure in areas such as research and innovation, education and energy.

The Role of Higher Education

Lawrence (2006) outlined that "*higher education has been thrust into a new position of prominence as an indispensable engine of economic advancement*" (p. 3) across the global economy. It produces the basic and applied research that plays an essential role in creating new products and services and helps generate business opportunities, it creates spin off companies directly most notably within the medical and technological sectors. He advocates that higher education institutions are the gatekeepers for the knowledge, creativity and invention that can support economic security and advancement.

Higher education is currently going through rapid change and experiencing many challenges including: a changing demographic population (age, social class, minorities), the dismantling barriers, critique regarding its outputs, a modernisation agenda, new partnerships as well as increasing demand for its services.

Campuses are now more diverse and larger than previous. Lawrence observed that in the US institutions are striving to serve large proportions of ethnic groups historically underrepresented in higher education. According to the predictions of the US Census Bureau the white majority will become a minority sometime between 2050 and 2075. By 2050 more than half of the traditional college age cohort of 18-25 year olds will be comprised of groups now considered minorities.

In *As the Walls of Academia are Tumbling Down* (2002) Hirsch argues that the movement towards a global village of knowledge coincides with and is driven by the lowering of four venerable walls or barriers. These are barriers within universities (across disciplines), between universities, between universities and industry and a combination of barriers that can impede outreach programmes with the wider community. He outlines that "*universities that once used to educate the young must tool up and address themselves to the educational needs of a mature and older clientele*" (p. 8). In the same publication Wagner (2002) outlines that embracing the concept of lifelong learning creates fundamental challenges to the walls of academia. He argues (p. 169) that use of the terms "education" and "learning" demonstrate different value systems. Education is a supplier's word – it is what is provided. Learning is a consumer's word – it is what is experienced. These are two radically different approaches. The former suggests that higher education can be staggered between initial and continuing, while the latter takes a holistic approach not only within higher education but from pre-school. The emphasis on continuing rather than lifelong in some higher education institutions also excludes "training". The institutions that espouse this, consider training as a lower-level activity that is not an appropriate function for a university. This he argues does not take into account medicine, law or architecture, which explicitly requires training to ensure competence for professional practice.

According to Duderstadt and Weber (2006) European universities are behind the US in terms of total investment on higher education and research (4% vs 6%). They argue that the European funding model is primarily dependent on tax support and that this is incapable of sustaining massification while achieving world class quality. They also contrast the difference between EU and US policies in terms of their university-business relationship mission. They argue that the EU's mission is to build strong partnerships and collaborative networks to sustain existing industry, whereas the US strategy is to take advantage of market efficiencies by building environments and providing universities with the autonomy and agility to create new companies and new industries.

In 2006 the European Commission as part of the Lisbon Strategy for Growth and Jobs published a modernisation agenda for universities: *Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation*. The Communication identifies nine areas where it feels changes should be made so that Europe's universities and higher education institutions can contribute to the implementation of the Lisbon strategy. Specifically, the relationship between higher education institutions and the business community is of strategic importance. The Communication recommended that higher education programmes should be structured to enhance directly the employability of graduates. Higher education institutions should offer more innovative curricula, teaching methods and training/retaining programmes which include broader employment-related skills. Credit-bearing

internships with industry should be integrated into curricula. It should also offer non-degree courses for adults e.g. training and bridging courses for learners not coming through the traditional routes. It should encourage an entrepreneurial mind set amongst learners and researchers. The Communication advocates that universities and higher education institutions need to grasp more directly the challenge and opportunities presented by the lifelong learning agenda. The challenge for higher education is to provide courses for learners at later stages in the life cycle in a flexible manner and the opportunities include moving into new markets e.g. part-time provision as enrolments of learners coming straight from school will fall. Furthermore, the Commissions publication *New Skills for New Jobs* (2008) outlined that the composition of skills emerging from EU universities and training systems does not fully support a truly innovation-driven economy and suggests that mobility periods during education and training helps make people more open to mobility in their working lives.

At present, adult participation in lifelong learning varies greatly and is unsatisfactory in many EU countries. As outlined in the Joint Progress Report (2010, OJ 117/1), the European Union set a target for average participation in lifelong learning throughout the EU at 12.5% by 2010 for adults aged 25-64. In 2008, average participation was 9.5% – the benchmark for 2020 is 15%. Significant recognition has been given at a European level to the importance of adult learning in terms of social cohesion. This can be demonstrated by a range of Council Conclusions, Recommendations, Resolutions and Communications since 2002 including the 2008 Resolution: *It is never too late to learn* which urges Member States to promote the acquisition of knowledge and to develop a culture of lifelong learning, notably by implementing gender equality policies designed to make adult learning more attractive, more accessible and more effective. The European Commission adopted a Communication on Adult Learning in 2006, followed up by an Action Plan in 2007 that was endorsed by national Education Ministers in May 2008. The outcomes of the final conference on implementing the Action Plan on Adult Learning in March 2011 in Budapest highlighted the vital contribution of higher education institutions to both widening access to adult learners and providing the appropriate research to further develop the adult education sector.

Finally, in a period as outlined by Rhodes (2002, p.195) when knowledge is said to multiply every five years there is a heavy public obligation on higher education to facilitate progress and innovation in teaching and learning methodologies. He argues that "*unlike other natural resources, which are depleted by their use, knowledge multiplies at the hands of its users. It expands, even as it is challenged, tested and refine*". Knowledge is the new economic capital and it needs to be nurtured and more effectively developed throughout the lifespan. Higher education has a pivotal role to play in updating the knowledge and skills of teachers in order to meet the needs of traditional and non-traditional students. To do so, it must develop more effective pedagogies for the 21st century that will capture the imagination of young people and provide for an ageing participatory population who wish to continue to enhance their knowledge and skills.

Responding to the Challenges

Over the last number of years the Bologna Process has helped to put in motion a series of reforms designed to make the European Higher Education more compatible and comparable, more competitive and more attractive for Europeans and for learners from other continents. However, further reform is required if Europe is to match the performance of the best performing systems in the world, notably the United States.

The University-Business Forum, a European level platform, is another modernisation initiative launched by the European Commission, providing for structured dialogue between higher education and industry/private sector. The Council Conclusions adopted in May 2009 promote the further development of the University-Business Forum and envisage its extension to include other levels of education and training.

In the *Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué* of 2009 Education Ministers identified priorities for the coming decade. These include three key priorities: lifelong learning, the social dimension including equitable access to higher education and employability. In the *Budapest-Vienna Declaration of March 2010* on the European Higher Education Area Ministers reaffirmed their commitment to implementing the agreed objectives and agenda for the next decade as set out in the Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué. They agreed to step up their efforts to accomplish the reform currently underway including to increase the mobility of students and staff, to improve teaching and learning in higher education institutions, to enhance graduate employability, to develop more flexible and sustainable learning pathways and to provide equal opportunities to quality education for underrepresented groups. In a time of unprecedented demand and need for new skills and new knowledge, there is still a lot of

work to be done by the higher education sector to achieve this, as there are still many barriers preventing learners, particularly adults and those from vocational backgrounds accessing higher education.

Rhodes (2002) highlights that constructive partnerships can renew both universities and society and there are *"unlimited opportunities for new partnerships within and between institutions, departments, centres, institutions, schools and colleges, new partnerships between teaching and research, between passive learning and active engagement, between book learning and practical experience, between academic studies and civic engagements, between universities and industry, between universities and non-profits, professional associations and academies, museums, libraries, research centres, government – local, state, federal – and other local, statewide, international and regional bodies, as well as local communities"*(p. 196). Partnerships with industry will provide new revenue and catalyse new economic activity. According to Rhodes, in 1999 in US, universities filed 7,602 patent applications, generating $641 million in university income.

Gourley and Brenna (2006) in *Strategic Alliances between Universities and their Communities* provide two examples of universities successfully building local, regional and national partnerships, and in doing so, connecting with and meeting the needs of their respective communities. The first is the new South Africa and was part of the post-apartheid government's policy for "reconstruction and development". The second is the Open University, which caters for a diverse student population – young and old. Its mission is to reach out to people who have not had the benefits of conventional education and provide learning opportunities through a variety of media including distance learning.

A New Agenda for Change for Higher Education

The Bologna process and in particular the priorities outlined within the Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué and the Budapest-Vienna Declaration can only be realised in the context of system reform on the basis of a lifelong learning approach. Higher education, from a number of perspectives – research and innovation, education, pedagogy - has a leading role to play, working closely with other key partners (as advocated by Rhodes above) at national level, to build more coherent education and training systems that support lifelong learning and promote greater economic sustainability and social cohesion. There are five key action lines required at national level to maximise *system connectivity* in favour of an effective lifelong learning approach. These are:

The development of *national innovation and skill strategies*, based on solid research, are a precondition for growth and sustainability. Greater efforts are required at national level to research and evaluate skill needs (transversal and specific) in order to ensure a constant and planned supply of human capital.

The development of *comprehensive national qualifications frameworks* based on learning outcomes are a key tool in supporting greater transparency within education and training systems thereby facilitating greater understanding and trust which is a precondition for lifelong learning. Comprehensive national qualifications frameworks, spanning general education, VET, higher education and adult education and training can be a catalyst for creating greater permeability between the various education and training sub-sectors, thereby ensuring more progressive access, transfer and progression pathways and deconstructing barriers. The description of qualifications in the form of learning outcomes greatly supports lifelong learning as it provides an objective and transparent basis for assessing knowledge, skills and competences irrespective of where or when the learning takes place. It facilitates the recognition of non-formal and informal learning and a life wide approach to acquiring and updating skills.

The establishment *of national quality frameworks and accreditation systems* for all education and training providers offering programmes across the lifespan including with regard to up-skilling, re-training, work-based learning and non-formal and informal learning is a pre-requisite to ensuring relevant, fit for purpose, high quality education and training provision that meets planned national economic and social requirements. Credible quality assurance systems across the education and training sector (including within general, vocational and adult education and training) will also facilitate enhanced access and progression pathways to higher education on the basis of agreed principles and criteria.

The development of a *national lifelong guidance services for individuals* throughout their working lives is required given the urgency to better match supply and demand for knowledge, skills and competences. Such an investment will have a positive impact on the national skill base and productivity levels. The cost of not doing so could be excessive - financially, economically and socially - given the potential waste and misuse of valuable and scarce resources, as Europe's population ages.

Finally, all the above must be supported by a *coherent national lifelong learning funding* policy framework. Realistically, this needs to be a) based on a combination of public, private and personal contributions and b) agreed and promoted by national stakeholders.

Conclusions

Given the turbulent nature of the times we live in - high unemployment and the need for greater innovation, entrepreneurship and growth – Member States need to refocus, reenergise and actively renew their commitment to lifelong learning by developing concrete, coherent and comprehensive implementation plans and actions that will ensure greater connectivity across their own education and training systems. More cohesive, integrated national systems which eliminate fault lines and facilitate flexible pathways for learners across the sub-sectors (general, vocational, higher and adult learning) will be more cost effective and efficient.

Higher education has a long and established history in Europe in delivering high quality education and research but it has the potential to have an even more illustrious future. It is in a unique and prominent position a) to lead and spear head research that will enhance innovation and entrepreneurship thereby promoting the development of new skills for the future; b) to develop effective pedagogies for the 21st century that will capture the imagination of young people and provide for an ageing participatory population; and c) to work more closely with other partners at national level to build more coherent education and training systems that support lifelong learning, and promote greater economic sustainability and social cohesion.

It is time to earnestly, deconstruct the Berlin wall (between the education and training sub-sectors) and reconstruct (as in South Africa) a new more socially inclusive and sustainable future, by the development of constructive and effective partnerships and by the erection of a solid and coherent infrastructure underpinned by a quality assured and integrated policy framework. Higher education is a key player in the rebuild, particularly in terms of incubating innovation, advancing pedagogy for the diverse participating population, providing enhanced education opportunities across the life span and finally, leading and championing the development of a coherent policy framework and approach to implementing and realising lifelong learning.

References

Action Plan on Adult learning - It is always a good time to learn, Communication from the European Commission, 2007.

Adult learning: It is never too late to learn, Communication from the European Commission, 2006.

Bologna Declaration, Joint declaration of the European Ministers of Education of 19 June 1999.

Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.

Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Budapest-Vienna, 12 March 2010.

Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 12 May 2009 on enhancing partnerships between education and training institutions and social partners, in particular employers, in the context of lifelong learning.

Copenhagen Declaration, Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, November 2002.

Council Conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (Education and Training 2020).

Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning.

Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation, Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, May 2006.

Education Policy Analysis, OECD, 2001.

Europe 2020 - A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, Communication from the European Commission, March 2010.

European Parliament resolution of 16 January 2008 on adult learning: It is never too late to learn.

European Council Conclusions 4 February 2011, EUCO 2/1/11.

Gourley, Brenda M. and Brennan, John, (2006) in Strategic Alliances between Universities and their Communities in Universities and Business: Partnering for the Knowledge Society, edited by Luc E Weber and James J. Duderstadt.

Hirsch, Werner Z., (2002), Universities and the Global Village: An Introductory Overview, in As the Walls of Academia are Tumbling Down edited by Werner Z. Hirsch and Luc E Weber, Economica, 2002.

International Labour Office, Geneva, Conclusions on the skills for improved productivity, employment growth and development, International Labour Conference, 2008.

Joint Progress Report 2010 of the Council and the Commission on the implementation of the 'Education and Training' 2010 work programme, OJ 117/1, 6.5.2010.

Lawrence, Francis L., Leadership in higher education: views from the Presidency, 2006.

Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, 1996.

Lisbon European Council, Presidency Conclusions (Lisbon Strategy), March 2000

New Skills for New Jobs: Anticipating and matching labour market and skills needs, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, 2008.

OECD Observer; Policy Brief: Lifelong Learning, February 2004.

Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks, Progress Report 2009, European Commission.

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning.

Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training, June 2009.

Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, April 2008.

Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe, May 2004.

Rhodes, Franck H. T., (2002) The Future of University Partnerships, in As the Walls of Academia are Tumbling Down edited by Werner Z. Hirsch and Luc E Weber, Economica.

Schneider (August 2005), Deutsch Bank Research, Current issues: global growth centres.

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005.

Wagner, Leslie, (2002) Facilitating Lifelong Education in As the Walls of Academia are Tumbling Down edited by Werner Z. Hirsch and Luc E Weber, Economica.

Weber, Luc E. and Duderstadt, James J., (2006) University-Business Partnerships for a Knowledge Society in Universities and Business: Partnering for the Knowledge Society, Economica, edited by Luc E Weber and James J. Duderstadt.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm V / Sayfa 292-297

Prospects of University – Government Sector R&D Interaction

Bekir Sami Yılbaş[1], T. Ayar[2], A. Z. Şahin[1]

[1]ME Department, KFUPM, Dhahran, Saudi Arabia
[2]Systems Engineering, KFUPM, Dhahran, Saudi Arabia

Abstract

Universities play major role in technology development and transfer, which is vital for the sustainable growth of economy. Turkey has the 16th world largest economy and intends to be within the list of the 10th largest in the near future. Although the recent progresses in Turkish economy are promising, technological development is essential for the desire of one of the world's largest economy. Turkey is investing on energy, biotechnologies, agriculture, and space sectors to provide prosperity and economic growth as well as coop with the national and international demands. However, the sustainability of economic growth depends on many issues including planning, technological infrastructures, quality education, and skilled personnel. On the other hand, the fundamental function of the university is to rely on its faculty and staff whose mission is to seek advancement in knowledge by providing the highest quality education and disseminating research outcomes to the immediate society and humanity at large. Quality education and research advancement are the key distinguishing characteristics of a reputable institution. Consequently, scholarly research with high impact and quality education tackling challenges in response to an ever changing world are demanding. Universities' role, therefore, on decision making for government investments on technology should not be overlooked. In the present study, the elements of possible government sector and university relations are presented for capacity build up and spreading of innovative research in Turkish universities while meeting the demands for knowledge economy.

Introduction

In order to improve technological capacity for innovative research pertinent to the new areas of government investments, the cooperation through establishing natural ecosystem between technical consultants in government agencies, such as ministries, and universities becomes necessary. The current status of universities in Turkey does not exactly match with the requirements of the desired quality education and technology development/production in fields of government investments. This is mainly because of the educational strategies and research culture rather than the political wishes. To meet with demands for technology development associated with sustainable economic growth, re-structuring of Turkish Higher Education is essential through introducing world best practices.

Considerable investigations were reported for the university-industry-government relations. An indicator of the triple helix dynamics for the mutual information of university, industry, government relations was addressed by Leydesdorf (2003). In the analysis, he introduced the relations between the institutions and government sectors, which could be measured as variables and probabilistic entropy while using dynamic fluxes basing on infra-

structure support. Moreover, the mutual information among the institutional dimensions provided an indicator of entropy. Their findings revealed that when the indicator was negative, self-organization could be expected for each components of the triple helix. Investigation into current changes in doctoral education and researcher training due to recent re-shaping of university-industry-government collaborations was carried out by Thune (2010). In recent developments in industry and government sector triggered to debate about the organization of higher education and the competencies graduates needed to master to work as researchers in a triple helix research context. They provided empirical illustrations of research training in collaborative context and offered some insight into antecedent as well as process factors that were central in shaping the postgraduate students' research and training experience. Triple helix indicators of knowledge-based innovation systems were investigated by Leydesdorff and Meyer (2006). They specified three selection environments in the triple helix model namely; i) wealth generation (industry), ii) novelty production (academia), and iii) public control (government). Furthermore, the triple helix model somewhat reduced the complexity through using university-industry-government relations for the specification of the historical conditions of the non-linear dynamics. Their findings showed that the historical analysis gave information on how institutions and institutional arrangements carried certain functions and the evolutionary analysis provided functions of selection environments in terms of outputs. The role of knowledge flow in the triple helix model was studied by Worasinchai et al. (2009). Their triple helix model was a spiral model of innovation contributing to the country and regional improvement by fostering interactions between academic, industry, and government. Although this model had proven to be effective in some countries, some questions remained regarding its effective implementation in some countries. Their findings showed that an adaptive version of the helix model could contribute to development of ties among stakeholders through strategic alliances. The knowledge economy, defined as production and services based on knowledge-intensive activities, was examined by Powell and Snellman (2004). They showed that the key component of a knowledge economy was a greater reliance on intellectual capabilities than on physical inputs or natural resources. They provided evidence drawn from patent data to document an upsurge in knowledge production, which was driven by the emergence of new industries. Anti-cyclic triple helix was introduced by Viale and Etzkowitz (2010). They presented a turning point of research and innovation policy in Western countries, with apparent contradictory effects. Their findings revealed that in sectors such as green technologies, aerospace, security and energy, public intervention to support the academy-industry relationship was unavoidable. Moreover, in emerging and Third World economies, the role of the public helix in supporting innovation was found to be very important.

In the light of the research outcomes presented in the open literature, it is evident that universities should not be primary teaching institutions and governments should not be heavily dependent upon international donors to conduct innovative research. It is, therefore, expected that universities should be engaged heavily with innovative research and entrepreneurship activities through collaboration, which is based on mutual understanding between industry and government sector. In this collaboration, government sector can play a role for supporting universities through incentives while industry provides funding for joint innovative research projects to generate breakthroughs in academia.

In the present study, current status of universities in terms of quality education and research capacity in Turkey, world best practices of quality education and research development, current status of technology investments and economic growth of countries within the list of top ten largest economies are presented. The study is extended to include a possible mechanism of establishing a natural ecosystem between the government agencies and universities in Turkey for technology development/production and quality education in relation to sustainable economic growth.

A Model for University and Government Sector Research Collaboration in Turkey

Turkey is fast developing country and she has 16th largest economy in the World. In order to sustain economic development, the challenges for sustainable technology development should be considered from all aspects. To meet the challenges of sustainable economic growth, planning, coordination, capacity development and training, and investment on new technologies are essential for developing countries. Turkey is currently investing on energy sector, biotechnologies, space development, agriculture, clean water, and other technologies to meet demands and produce surplus for export. However, the decision makers on investments are mainly government sector tech-

nical and political consultants while academic institutes, such as universities and research centers, are left inactive in this process. This shortens the capacity build up and critical man power development, and disintegrates the research training of talents in the areas of government interests. In the short term, the shortage of trained skilled man power, including medical specialists, engineers, and others, in the areas of interest may result in transferring talents from different countries and eventually leading to international talent depending country. Although global competitiveness and independence in research and education are essential elements in postgraduate education for talented work force development, coordination and cooperation between government sector and academics are fruitful for the establishment of the knowledge based economy. Moreover, prior list of national research interests by the government sector and other relevant governing bodies can help to develop future research trends in academic institutions including government funded and private universities and research centers. An increasingly competitive global market place and innovation of new technological products are expected to accelerate re-structuring of collaboration between government sector and academia.

To identify challenges and concerns for possible structuring of such collaboration between government sector and academia in Turkey, investigation into the best practices in the Globe and assessment of current status of universities in Turkey become necessary.

Global View of Research Innovation and Best Practices in the World

Technology development through innovative research is more important than conventional assets including financial and natural resources; in such cases, outsourcing talents and knowledge workers bring serious questions about national research status and educational paradigms. The knowledge driven economy requires well structured academic institutes, well designed graduate and undergraduate programs, exceeding critical number of talents, and large research funding. The number of innovations in science and technology, as judged by number of patents and licensing, increases with proper research structuring of academia. One of the examples in innovation sourcing is shown in Fig. 1 (CTOIS, 2009). It is evident that innovation increases with proper collaboration of research laboratories at national and international levels. The rules and regulations required for such collaboration may need to be flexible and designed for the best mutual interest of the cooperating laboratories. This becomes the necessity due to globalization and challenges brought need to develop new technologies serving near community and world at large.

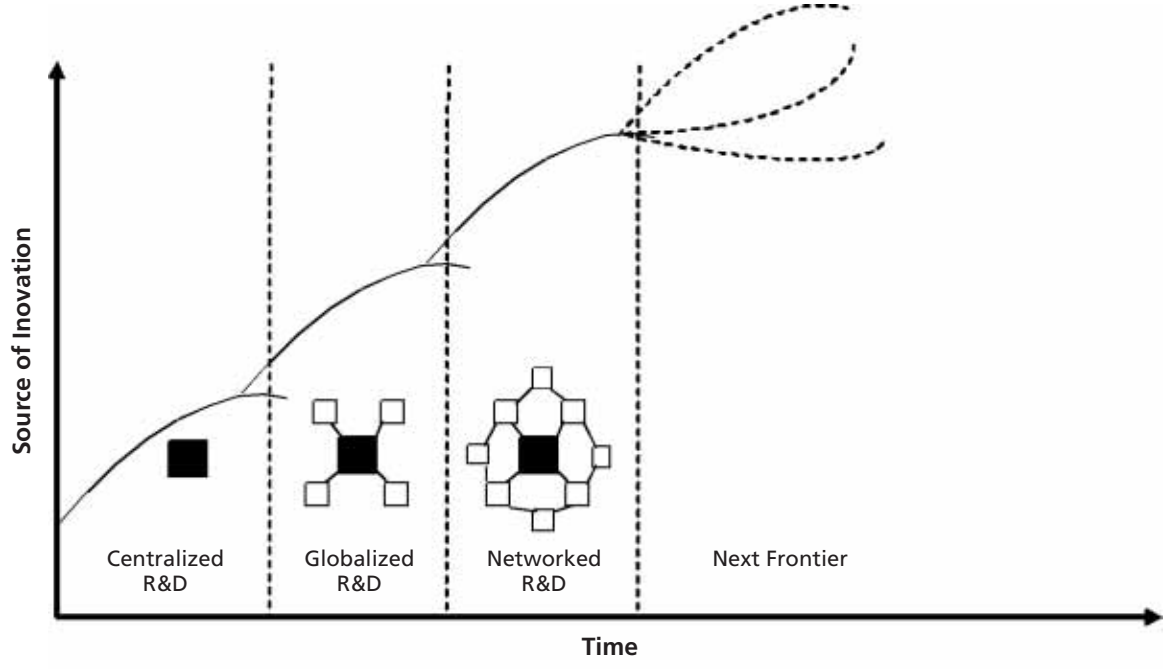


Fig. 1: Source of innovation with time (CTOIS, 2009).

The recent trends in innovation results in two important points (Meyer, 2009):

a) Major world corporations are following a new form of open innovation (no more secrecy & more collaboration with others especially in developing new business lines).

b) Business R&D is going global such that multinationals are locating their research centers in their most important markets.

In 2006 , the world university-industry-public-private sectors interaction resulted in : i) Joint patent applications 15,908 (of which 3,255 registered), ii) New license agreements (2,672), iii) Joint licensing (4,963 new technology products), iv) New technology products (697), and v) Spin-outs (5,724) (Meyer, 2009). Globalization of research and development can be illustrated by multinational corporations, which are decentralizing their research and development organizations across advanced and emerging economies (Global R&D Funding Forecast, 2011). This strategy optimizes the balance of cost and capability access (and often access to natural resources as well), and also provides synergy with commercial development of a wider range of local markets. On the other hand, roles of contract and collaborative research are now considered as means of knowledge transfer, rather than only new knowledge generation venues (Global R&D Funding Forecast, 2011), which should be encouraged in developing country like Turkey.

A Brief Assessment of Current Status of Turkish Universities

There are over 150 government funded and private universities in Turkey. Some of these universities are newly established and can be excluded from the assessment. When assessing the current status of Turkish universities the following categories can be applied:

a) Word Academic Ranking, b) Strategic Plans, c) Research Budget, d) Research Infrastructure, e) Research Man Power, f) Graduate Programs, g) Publications (Quality and Quantity), h) Citations, i) Book Authoring, and j) Funding.

It is evident from the data provided in Web of Science, Scopus, Universities' web-sites, and other sources that:

- There is no university in top 100 Universities list, however, only one may be visible in top 500 Universities list, which lowers the international visibility of the current universities in Turkey.
- Few universities posted the strategic plan for research and education, but most of them lack the details and activity plan for establishing strategies in the plan. However, most of the universities do not have strategic plan, particularly for research.
- Research budget is very limited, however, some budget is provided for educational purposes by the government. Research funding from other national/international resources are not significant.
- Some of the large universities located in big cities have research laboratories and few centers of research excellences. However, most of the universities are shortage of such laboratories (many still in developing stage) or even not existed.
- Number of academics with Ph.D. degree engaged in research and development is well below the world average. However, some big universities have good number of academics while lacking enough laboratory staff including engineers and technicians.
- Some universities have established graduate programs. Most of them train graduate students in main stream fields rather than specific fields of current interest leading innovation and technology development. On the other hand, number of research assistants and graduate full time graduate students is less.
- The publication rate as observed from Web of Science and Scopus are on the low side as compared to those publication production rates of countries listed within top 10 World largest economies. However, in terms of quality, most of the journal publications address the issue of filling the technical and scientific gabs rather than addressing break through. This reduces international visibility of scientific efforts in Turkey and lowers the citation record. Nevertheless, publication rate has been improved over the recent years. In this case, financial incentives provided by TUBITAK and concerned university may have impact on improvement of journal publication rate.
- According to records of highly cited scientists, only one highly cited researcher is listed in the territories of Turkey. The citation records of academics are on the low site, which may be associated with the nature or quality of research work published in journals. However, citation record is slightly on the higher site as compared to those academics working in other countries in the Middle East.

- Few research books authored by academics are published by international renowned publishers. The rate of book publication associated with research is considerably low and may need immediate attention for international visibility and recognition of academics.
- Although various funding agents are present in Turkey, the regular flow of funding towards universities is not clearly observed. Few centers and departments receive funding for applied research projects, which do not contribute notably research infrastructure development. However, amount of incentives and frequency of funding schemes need to be improved for applied and basic research. The special funding should be allocated for research infrastructure development in line with the current research trends.

The current status of universities in Turkey reveals that the changes in research culture is necessary for competitive environments to train high quality graduate students and improve significantly recordable research outcomes, which are necessary for knowledge driven economy. The changes in research culture would allow establishing sustainable and beneficial cooperation with government sector and industry. The international best practices, rational constructive thoughts, scientific literature shall provide means and ways for the essential mechanism of founding a new research culture required for knowledge driven economy.

Approach for University Government Sector Collaboration

There exist many collaboration schemes introduced in different countries depending on government sector needs and academic/research infrastructures as well as changes imposed by globalization, demographics, and technology. A unique moment of time is present in Turkey, since she is in the path of the world's knowledge migration from west to east, a strong political spirit and support for innovative research, and government sector is investing large capitals on technology. The proposed approach may not be the only solution for the suggested collaboration between universities and government sector. However, it is thought to provide one of the possible mechanisms for this collaboration.

Technical and scientific government consultants/advisors provide input to politicians when making decisions for technological investments while leaving universities ineffective on the decisions making. However, collaboration with university research offices with government consultants/advisors on the base of mutual interest shall be beneficial for both parties. Consequently, suggested mechanism for this collaboration requires establishment of research offices in Turkish universities. The rules and regulation on establishment and operation of such offices should be studied in details with understanding of mutual interest of both parties. However, the required rules and regulations are not part of the scope of this study and they are left for analysis in another study. The distinguishing characteristics of research office are that university research office should only report to highest administration office of the concerned university and their budget should be planned and operated independently of the current rules and regulations laid for this purpose. One of the major tasks of research office is to lay foundation for the cooperative research among academics leading to capacity build up and talent training in the area of interest. It is also expected that the collaboration mechanism facilitate cooperation between not only academics in the same university, but the other national and international institutions. Incentives should be given to academics for their research efforts in new technology development and transfer in the concerned areas. It should be noted that amount of incentives given should be in accordance with the international standards.

Prior to initial process of adopting research centers, a pilot study for medium and large size universities needs to be carried out. The experience gained from success stories, weakness, and deficiencies during the operation of research centers should be used for further development of structures and operation of centers. Although establishment of a new academic research culture is timely, the pilot studies could be carried out within a reasonable time frame. The findings on research center structure and operation could be communicated with all universities and awareness workshops could be conducted in each university. Outcomes of workshops may be used to improve structures and operation of research centers.

Since main role of research center is to facilitate collaboration between government sector and university, there should not be any other administrative role is given. The center should operate independently and research center board would be the governing body of research center in all aspects. Research centers can be headed by a renowned academic with professorial rank. Members of research center board can be selected from active renowned researchers of concerned university while representing almost all disciplines. Selection can be carried out by university senate upon recommendations of the Rector's office. The total number of research board mem-

bers can be limited to 8. Research board members can have regular monthly meeting as well as holding meetings on emergency conditions to monitor progresses made for successful collaboration through funded projects. However, structure and operation of research centers can be modified upon the needs and recommendations of concerned university senate. Although research center structure stated above forms an example, it can be changed or modified with other structure resulting better operation and successful outcomes.

Conclusion

Universities are not only primary teaching institutions, but also contribute to technological developments of the country. This becomes necessity to meet the challenges of sustainable economic growth, planning, coordination, capacity development and graduate training in the country. Turkey is one of the fast developing countries and desires to be within in the top 10 World largest economies. This can only be possible through investing on the establishment of technology infrastructure, which enables to produce technological products to meet national and international demands. This makes it necessity for universities engaging into innovative research and entrepreneurship activities. In addition, Turkish government is heavily investing on new technologies on energy sector, biotechnology, space technology, agriculture, medicine, pharmacology, and engineering. The decision makers in government sector should collaborate with universities fulfilling manpower requirements, technology development, and scientific capacity build up in the areas of investments. In this collaboration, government sector can play a major role for supporting universities through incentives to generate breakthroughs for new technologies. Consequently, the challenges and concerns for possible collaboration between government sector and academia in Turkey are presented in the light of the best practices in the Globe and current status of universities in Turkey. The need for such collaboration is discussed in details and possible mechanism and operation are outlined. As an outcome, foundations of research center are suggested to be responsible for successful operation of this collaboration in each university. The sample structure of a research center including its role and formation is briefly provided. Since structure and operation of research center are important for successful collaboration between government sector and universities, awareness workshops are recommended for further improvement in its structure and operation.

References

L. Leydesdorf, The mutual information of university-industry-government relations: an indicator of the triple helix dynamics, Scientometrics, Vol. 58, pp. 445-467, 2003.

T. Thune, The training of "triple helix workers"? doctoral students in university-industry-government collaborations, Minerva, Vol. 48, pp. 463-483, 2010.

L. Leydesdorff and Meyer, Triple helix indicators of knowledge-based innovation systems: introduction to the special issue, Research Policy, Vol. 35, pp. 1441-1449, 2006.

L. Worasinchai, V. Riniere, A.A.A. Bechina, The role of knowledge flow in Thai GUIN version of the triple helix, Electronic J. of Knowledge management, Vol. 7, pp. 287-296, 2009.

W.W. Powell and K. Snellman, The knowledge economy, Annual Rev. Sociol., Vol. 30, pp. 199-220, 2004.

R. Viale and H. Etzkowitz, The capitalization of knowledge: a triple helix of university-industry-government, Edited Book, Edward Elgar Publishing Limited, Cheltenham, 2010.

Chief Technology Officers Innovation Summit: Meeting Summary Assuring U.S. Innovation Leadership in the Twenty-First Century Finance and Strategy, Research & Technology Executive Council, December 2009.

M. Meyer, Measuring Knowledge Translation in the S&T Environment, ALPSP Seminar, London, 15 June 2009.

2011 Global R&D Funding Forecast, Battelle (http://www.battelle.org/aboutus/rd/2011.pdf)

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm V / Sayfa 298-299

Riyadh Statement on World Class University System

Dr. Salim Al-Malik
General Directorate, International Affairs, Ministry of Higher Education, Riyadh, Saudi Arabia

Higher education is central to participation in the global knowledge economy. Universities provide the highly trained personnel required by countries for the 21st-century economy. For individuals, higher education is a key to both knowledge and mobility. For society, universities are rich sources of research, analysis, and commentary. Higher education is central to the knowledge ecology of our age; and creating and sustaining higher education systems to serve society's needs, as well individual aspirations, is a central goal of every nation.

The knowledge ecology has to foster the translation of knowledge—traditional and modern, old and new, global and local, artistic and scientific—from research to practice and practice to research. It has to advance knowledge and its application to address the problems of society. It has to maintain continuity with the past, change the present, and construct the future. It has to conserve, consume, and create knowledge. It has to unleash the power of knowledge.

In this age of ubiquitous information and global competition, a world-class university system is the engine that can drive the indigenous knowledge ecology of a knowledge-based economy. Such a system should permeate all aspects of the knowledge environment: absorbing global knowledge and localizing it; seeking local knowledge and globalizing it; and discovering new knowledge to add to the global-knowledge ecology. Thus, the system should help apply the best global knowledge to solve local problems and present critical local problems for solutions by the best minds around the globe. The goal is to catalyze innovation and entrepreneurship of ideas, products, and services—by letting the winds of knowledge blow from around the world without losing its identity.

A world-class university system should face both outward and inward at the same time. It should provide opportunities to the best and the brightest of the world, as well as to those citizens denied and deprived of opportunities by circumstances of demography, distance, and other differences. The system should include a diverse spectrum of universities—the globally selective and exclusive as well as the locally open and inclusive—providing access to excellence to all, differentiated by their mission but integrated by their motivation into a synergistic system for the well being of the country.

A world-class university system should have a harmonious mix of research, teaching, service, and development. While some universities in the system may emphasize one of these divisions over another, they should engage a unity of vision in their diverse commitments. Excellence in research often claims the highest prestige and is most easily measured. Rankings of universities, generally based on research alone, are misleading in judging the health of a university system. Excellence in teaching, service, and development must be valued equally in the system as a whole although individual universities may have specific strengths in research or other areas. A university system needs to be judged holistically based on its contribution to the knowledge ecology, the economy, and to growth and development of the people.

The success of a world-class university system should be measured by the transformation to the knowledge-based economy and not by the global rankings of its universities.

A world-class university system has to embrace the arts and the sciences, the professions and the vocations—the philosophical and the practical. It has to encapsulate the mind, body, and soul of the knowledge ecology and the knowledge economy. The activities of some disciplines may be quite well known and others less visible; the outcomes of some may be tangible and of others intangible; the effects of some may be immediate and of others long-term; and, the contributions of some may be explicit and of others tacit. All of these aspects of fields of study have to be part of a world-class university system:

- Educate the next generation for citizenship, leadership and participation in the knowledge economy;
- Provide access as broadly as possible to enhance social mobility;
- Conduct research that will contribute to society and the economy;
- Conduct basic research that will contribute to the advancement of knowledge;
- Interpret, critique, and preserve the cultural patrimony of society; and
- Serve as a forum for discussion and analysis.

A world-class university system is, therefore, complex and differentiated. It includes various kinds of academic institutions that all contribute to the knowledge ecology. Typically, a national university system contains a small number of research universities that offer graduate and professional degrees and are highly selective in terms of students at the top, a much larger sector of teaching-oriented universities that may conduct limited research and mainly offer undergraduate degrees, and a sector of vocationally oriented postsecondary institutions at the bottom that typically do not offer bachelor's degrees. All of these segments require coordination and articulation in order to serve diverse needs.

Building a world-class higher education system requires careful coordination of resources and a focus on the entire spectrum of higher education institutions and goals—the big picture rather than just rankings and league tables. This development requires a universal vision, unity of purpose, and a unique identity to build a sustainable knowledge ecology, which in turn can transform the country into a knowledge-based economy. It requires also the capacity to evaluate the effectiveness of academic systems through appropriate benchmarking and quality-assurance arrangements, to ensure that the several levels of the system are functioning successfully. Quality assurance is difficult because of the varied academic responsibilities that need to be measured. In addition, many key aspects of academic work are not easily measured, such as the quality of teaching or the impact of learning on students.

We are committed to a differentiated world-class higher education system that serves the needs of people and society and links higher education institutions globally.

ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM
KONGRESİ:
YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
27-29 MAYIS 2011
İSTANBUL / TÜRKİYE

INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION
CONGRESS:
NEW TRENDS AND ISSUES
27-29 MAY 2011
İSTANBUL / TURKEY

Bölüm VI

YÜKSEKÖĞRETİM FELSEFESİ

Philosophy of Higher Education

27 - 29
MAYIS
2011
İSTANBUL
TÜRKİYE

www.uyk2011.org

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VI / Sayfa 303-308

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Neoliberal Eğitim Politikalarının Üniversitelerin İtibarı Açısından Doğurabileceği Riskler

Öğr. Gör. Nilgün Dağ[1], Sümeyra Demirbüken[2], Öğr. Gör. Eda Atatekin[3]
[1]Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 57000 Sinop, Türkiye
[2]Gazi Üniversitesi İlköğretim Bölümü, 06500 Beşevler-Ankara, Türkiye
[3]Yükseköğretim Kurulu, 06539 Bilkent-Ankara, Türkiye

Özet

Bu makale, neoliberal eğitim politikalarının üniversitelerin itibarı açısından doğurabileceği riskleri konu almakta ve bu riskleri üç eksende tartışmaktadır. İlk olarak, yükseköğretimin neoliberal ilkeler üzerinden şekillenmesinin, yükseköğretimin anlamı ve amacının yeniden belirlenmesi demek olacağı üzerinde durulmakta; ardından, bu ilkelerin üniversitelerin en önemli varlık gerekçesini oluşturan katmanları (çıkar gütmeyen, nesnel bir araştırma ve öğretim kurumu olma itibarını) ne ölçüde etkileyebileceği ve pragmatik menfaatler sonucu etik, eşitlik ve adalet açısından ne gibi sorunlar doğurabileceği ele alınmaktadır. Son olarak da neoliberal eğitim politikalarının akademik değer ve alışkanlıkları ne yönde değiştirebileceği/etkileyebileceği analitik bir perspektiften tartışılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Akademik değerler, akademik personel, neoliberalizm, yükseköğretim.

Giriş

Akıl ve etik sütunları üzerinde yükselen üniversiteler, 21. yy'da kimlik değiştirerek ontolojik ve epistemolojik açıdan "rekabet" ve "girişimcilik" bağlamları içerisinde yeni bir rol üstlenmeye başlamıştır. Dünya genelinde amaç, finansman, örgütlenme ve yönetim tarzı gibi konularda üniversitelerin karşı karşıya kaldığı bu yeni rolde, küreselleşmenin ve bilgi ekonomisinin[1] tesiri inkâr edilemez. Küreselleşme süreciyle birlikte daha geniş bir toplum içine girilmesi sonucu, bölgesel işbirlikleri ve projeler hız kazanırken üniversitelerin anlam ve amaç yelpazesini yeniden belirleme ihtiyacı doğmuştur. Bilgi temelli ekonomik sistemle ise, piyasa rekabeti dinamik hâle gelmiş, bilgi girişimcilerine ve üniversitelere pek çok deneyim alanı açılırken üniversitelerin misyonu piyasada kapladığı alan üzerinden tanımlanmaya başlamıştır.

Nitekim bugün itibarıyla Oxford Üniversitesi, otuz ikiyi aşkın şirkette hisse sahibi olması ve şirketlerin toplam değerinin iki milyar sterlini bulmasıyla, Britanya'nın en girişimci üniversitesi ünvanına sahiptir (Evans, 2007: 9). Ülkemizde Anadolu Üniversitesi, uyguladığı "girişimci üniversite" modeli ile otomotivden seramiğe, havayolundan perakendeye kadar birçok sektörden şirkete projeler geliştiren, işbirliği anlaşmaları imzalayan ve 200 milyon TL'lık yıllık geliri ve 5 bin çalışanı ile büyük şirketleri aratmayan bir noktadadır. Benzer şekilde Sabancı Üniversitesi de öğrencilerinden, mezunlarından ve öğretim üyelerinden gelen iki binin üzerinde iş fikrinden 60'ının şirketleşme aşamasında olduğu bir üniversitedir. Bu gelişmelerin de gösterdiği gibi, geleceğin üniversitelerinin araştırma ve öğretim misyonu yanında "girişimci" özelliğe sahip olması da beklenmektedir. Üniversitelerin üstlenmek

[1] Bilgi ekonomisi, kapitalizm sonrası dönemin ekonomik sistemidir. Temel ekonomik kaynak sermaye, emek ve doğal kaynaklardan çok bilgidir (Drucker, 1994: 18).

durumunda kaldıkları bu "girişimcilik" sorumluluğu, birçok Avrupa ülkesinde[2] olduğu gibi ülkemizde de girişimci prensipleri üniversitelerde hayata geçirecek yapısal oluşumlarla ve neoliberal eğitim politikaları vasıtasıyla yerine getirilmeye çalışılmaktadır.

Biz, her ne kadar neoliberal eğitim politikalarını üniversitelerin devlet ve sermaye karşısında özgürleşmesi açısından bir fırsat olarak görüyor olsak da bu politikaların dünya genelindeki fiili durumu, ülkemizde bu politikaları hayata geçirirken bizi -bilhassa üniversitelerin itibarı üzerinde- birtakım risk analizleri yapma zorunluluğunda bırakmaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle bu makalede, neoliberal eğitim politikalarının üniversitelerin itibarı açısından doğurabileceği riskler konu alınmakta ve bu riskler üç eksende tartışılmaktadır. İlk olarak, yükseköğretimin neoliberal ilkeler üzerinden şekillenmesinin, yükseköğretimin anlamının ve amacının yeniden belirlenmesi demek olacağı üzerinde durulmakta; ardından, bu ilkelerin üniversitelerin en önemli varlık gerekçesini oluşturan katmanları (çıkar gütmeyen, nesnel bir öğretim ve araştırma kurumu olma itibarını) ne ölçüde etkileyebileceği ve pragmatik menfaatler sonucu etik, eşitlik ve adalet açısından ne gibi sorunlar doğurabileceği ele alınmaktadır. Son olarak da neoliberal eğitim politikalarının akademik değer ve alışkanlıkları ne yönde değiştirebileceği/etkileyebileceği analitik bir perspektiften tartışılmaktadır.

Neoliberalizm

Geçtiğimiz otuz yıl içinde neoliberalizm, Amerika'da ve dünyanın pek çok ülkesinde egemen hegemonya olmuştur (Saad-Filho & Johnson, 2008). Onun öğretileri teknolojik, demografik ve çevresel olarak değişen yeni dünyayı yönetmenin "doğal" ve "rasyonel" bir yolu olarak geniş bir fikir birliği sağlamaktadır (Harvey, 2003, 2005; Akt: Means, 2008). Bu bağlamda, bugün itibarıyla neoliberalizmin dünyada neler olup bittiğini anlamak için en önemli açıklayıcı modellerden birisi olduğunu söyleyebiliriz. Hatta neoliberalizmi, Feo'nun (2008: 223) da dediği gibi "yalnızca bir ekonomik doktrin olarak değil; daha çok bir dünya anlayışı empoze eden ve toplumu bir piyasa olarak düzenleyen kapitalizmin bir gelişim safhası" olarak da kabul edebiliriz.

Neoliberalizm, liberalizmin hemen hemen tüm unsurlarını (bireycilik, özgürlük, piyasa ekonomisi, sınırlı devlet vb.) kapsamaktadır.[3] Ancak birtakım farklılıklar da yok değildir. Gambetti (2009), neoliberal düzeni liberal düzenden farklı kılan hususu, kısaca "müphemlik" kavramı ile izah etmektedir. Ona göre, "…neoliberalizmin açmış olduğu yarık, sadece yeni ve şaşırtıcı olmasından değil; postmodernizm, çokkültürlülük veya küreselleşme kavramlarıyla ifade edilmeye çalışılan müphemliğin kaide hâline gelmesinden de kaynaklanır" (Gambetti, 2009: 144).

Olssen'e (1996) göre klasik liberalizm, devletin gücünü olumsuz bir kavram olarak kabul ederken neoliberalizm, uygun koşullar, yasalar ve kurumlar oluşturması açısından devletin rolünü olumlu bir kavram olarak kabul etmektedir. Klasik liberalizmde birey, özerk bir insan doğasına ve özgürlüklere sahip biri olarak karakterize edilirken neoliberalizmde devlet rekabetçi ve girişimci bir birey yaratmayı amaçlamaktadır. Daha açık bir ifadeyle klasik modelde devletin teorik olarak amacı, evrensel bireyselcilik (kendi çıkarlarını savunan birey) öngörüsüne dayanarak kendi rolünü sınırlandırmak ve azaltmak iken neoliberalizmde devlet, kendi çıkarları için doğal olarak değişen, "yönlendirebilir kişi" yaratmayı amaçlanmakta ve kendini "yönetmeden yönetmek" durumunda görmek istemektedir.

Neoliberal paradigma, devletin sosyal ve ekonomik yaşama müdahale etmedeki rolünün azaltılması konusunda ısrar etse de fiili durum aksini göstermektedir. Başta Japonya olmak üzere Doğu Asya ülkelerinin yakın bir geçmişte gerçekleştirdiği sanayi atılımı da dahil olmak üzere, serbest piyasa odaklı bir sanayileşme deneyimine bugüne kadar hiç rastlanmamış olması -tam tersine sanayileşmenin dış ticaret korumacılığını da içeren devlet müdahalesine dayanması- (Şenses, 2009: 261) neoliberalizmin teorik konumu ile pratikteki uygulamaları arasındaki tutarsızlıkları açıkça ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Navarro (2008), son otuz yılda ABD ve OECD üyesi birçok ülkede devlet müdahalesinin -devletin kişi başına düşen kamu harcamaları ile ölçülen büyüklüğünün- genişlediğini ve bu durumu "yaşanmakta olan, devletin küçültülmesi değil, daha çok, devlet müdahalesinin doğasındaki bir değişim; onun sınıfsal karakterinin daha da güçlenmesidir" (Navarro, 2008: 224) şeklinde açıklamaktadır.

[2] Örneğin, Twente Üniversitesi (Hollanda), Chalmers Üniversitesi (İsveç), Warwick Üniversitesi (İngiltere), vb.

[3] Liberalizm, bireylerin yönetilmesi gerektiğini düşünür ancak devlet aklı kuramını reddeder. Bunun yerine toplumsal fayda kuramını koyar. Başka bir deyişle, iktidarın ereği kendi dışında olmalıdır. Toplumun refahı liberal devletin hem kendini meşrulaştırma, hem de sınırlama gerekçesidir. Neoliberalizm ise liberalizmle temelde aynı kaygıyı paylaşır, yani iktidarı sınırlayan faktörü devlet aklının dışında arar. Ancak toplumsal faydanın yerine serbest piyasayı koyar." (Gambetti, 2009: 154).

Neoliberalizm, üç ana prensip üzerine inşa edilmiştir (Feo, 2008: 223-224):

i. Sermayenin serbest dolaşımını, serbest ticareti ve üretim faktörlerinin serbest akışını (çeşitli kısıtlamalara maruz kalmaya devam eden iş gücü hariç) yücelten piyasa köktenciliği.
ii. Ulus devletlerin parçalanması, ekonomik faaliyetler açısından sınırların ortadan kalkması ve ulusların egemenlik ve güç kaybıyla yücelen sermayenin monarşisi.
iii. Kültürlerin ve geleneklerin homojenleşmesi, tüketim modellerinin taklit edilmesi, "pervasız tüketimi" yaratan bir tüketici ideolojisinin pekişmesi ve gerçeklik ile tutarlı olmayan bir yaşam standardı beklentisini oluşturan bir yabancılaşma. Galeano'nun deyimiyle, "kullan ve at" kültürü.

Neoliberalizm, bu üç ana prensipten hareketle özelleştirme, emek (işgücü) piyasasının serbestleştirilmesi, spekülatif yatırımlar gibi bir dizi faaliyeti teşvik etmektedir. Neoliberal model, özelleştirmenin yalnızca kamudan özel sektöre transfer yoluyla değil; aynı zamanda sosyal hakların pazarlanabilir nesnelere dönüşmesiyle meydana gelebileceğini öngörürken emek piyasasının serbestleştirilmesi ile emek üzerinde yeni denetim biçimlerinin oluşturulma sürecini ve spekülatif yatırım ile de spekülatif kazanç elde etmenin amaç olduğu kısa vadeli sermaye işlemlerini öngörmektedir (Feo, 2008: 224).

Neoliberal Eğitim Politikaları

Eğitim, vasıflı bireyleri yetiştirirken gücünü eğitim politikasından almaktadır. Eğitim politikası, eğitimle ilgili izlenen temel düstur, ilke ve kuralları kapsamaktadır. Eğitim politikalarının şekillenmesinde doğrudan ya da dolaylı olarak rol alan faktörler ile bu politikaları belirleyen stratejik organ(lar), ülkeden ülkeye değişim gösteren bir özelliğe sahiptir. Örneğin, Sovyetler Birliği insanlığın ilk uydusu olan Sputnik'i 4 Ekim 1957 tarihinde uzaya gönderdiğinde, Amerika için eğitim dünyasında bir milat başlamış ve Amerika Sovyetlerle rekabet edebilecek bir nesil yetiştirme amacıyla eğitim politikasını fen ve matematik lehine reforme ederek progresif bir eğitim anlayışını benimsemiştir. Aynı tarihlerde ülkemizin eğitim politikası ise, okuryazar nüfusu arttırma önceliğine odaklanmıştır. Dolayısıyla o tarih itibarıyla eğitim politikasına katalizör olan faktörler, ait olduğu ülkenin ihtiyaç yelpazesi veya geleceğe yönelik beklentileri doğrultusunda belirlenmiştir. Ancak bugün gelinen noktada eğitim politikasını belirleyen politik mantık ve ideoloji, ulusal ihtiyaç ve beklentilerin ötesine geçerek dünya genelinde gerçekleşen paradigmatik dönüşümlere duyarlı olmayı ve uluslar arası kriter ve kuralların yaptırım gücü karşısında hazırlıksız yakalanmamayı adeta şart koşmaktadır. 1950'lerde Amerika'yı gönüllü olarak rekabete açan politika, bugün o rekabete zorlamakta, hatta rekabeti teşvik etmektedir. Bugün, bu rekabet koşullarını meşrulaştıran ve kızıştıran ve birçok ulusal ve uluslar arası eğitim reformuna dolaylı olarak yol gösteren hakim paradigma, *neoliberalizm*dir.

Neoliberalizm, "demokrat" veya "cumhuriyetçi", "tutucu" veya "emekçi" gibi siyasi partilerle ilişkili partizan bağları değil; siyasi yelpaze boyunca partizanları yönlendiren bir "serbest piyasa" ideolojisini ifade etmektedir (Aronowitz, 2003). Yani, teorik inşasını birey ve pazar vurgusu üzerinden gerçekleştirmektedir. Neoliberalizm, düşünce ve eylem özgürlüğü hakkında daha az kaygı duyması ile akademik yaşamı pazar otoritesine doğru kaydırmaktadır (Harland, Tidswell, Everett, Hale & Pickering, 2010: 86). Bu bağlamda Illionis Üniversitesi rektörü Andrew Draper'in şu sözünün çok anlamlı olduğunu ifade etmek isteriz: "Üniversite, etik ve entelektüel bir vasıta olduğu kadar ticari bir işletmedir ve işletmecilik yöntemleriyle idare edilemezse çöker" (Akt: Bok, 2007: 4). Draper'in iş dünyasının dili ve değerleri üzerinden yaptığı bu tespite göre, nasıl ki bir işletme, yapısına ve karakterine bağlı olarak belirlenen yöntemlerle idare ediliyorsa, üniversite de işletme mantığı ve modelinin hüküm sürdüğü, piyasayla eşgüdümlü çalışan ticari bir anlayışla yönetilebilmelidir.

McGinn & Welsh (1999: 30), eğitimi yönetmesi gerekenler hakkındaki anlaşmazlıkta, "siyasi meşruiyet, mesleki uzmanlık, piyasa verimliliği" olmak üzere başlıca üç pozisyon tanımlamaktadırlar. Yetkiyi gerekçelendirme açısından bu üç pozisyon arasında önemli farklılıklar vardır. Siyasi meşruiyet, siyasi bir süreç vasıtasıyla seçilmiş olan bireyler tarafından meşrulaştırılan eğitimin yönetişimi ile ilgiliyken; mesleki uzmanlık, teknik uzmanlığa sahip olanlara verilen otoriteye atıfta bulunmaktadır. Piyasa verimliliği pozisyonu ise, piyasayı en iyi tahsis mekanizması olarak kabul etmektedir.

Piyasa verimliliği pozisyonu, eğitimde tüm toplumsal alanı bir "serbest pazar" olarak algılayıp seçimlerinde ve eylemlerinde verimlilik esasıyla hareket eden "homoeconomicus'lar" yetiştirmeyi hedefleyen (Kılıç, 2006: 61) neoliberal politikalara doğru bir kaymaya işaret etmektedir. Radikal tarihçi E.P. Thompson, bu politikalar sonucu üniversitelerin doğasındaki değişim ve dönüşümün "yeni buluşlara lisans verme, şirketlere danışmanlık yapma ve

ileri teknoloji şirketlerinin bir uydusu hâline gelme" (Akt: Furedi, 2004: 145) yönünde gerçekleştiğini ifade etmektedir. Thompson'ın bu tespiti ışığında, üniversitelerin neoliberal eğitim politikaları uyarınca kendi kontrolleri dışındaki güçler tarafından yönlendirilmeye meyilli hâle gelmesi ile üniversitelerin ontolojik ve epistemolojik açıdan bir sarsıntı durumuyla karşı karşıya olduğu yorumunu yapabiliriz.

Neoliberal eğitim politikaları, genelde üniversitelerin özelde tıp eğitimi ve öğretmen eğitimi gibi bazı bölümlerin doğasını ve içeriğini başkalaştırmaktadır. Bu konuda Weiner (2007), "Öğretmen Eğitimi İçin Ölümcül Bir Tehdit (A Lethal Threat to U.S. Teacher Education)" adlı makale çalışmasında, eğitimde neoliberal reformların "*özelleştirme* (kâr amaçlı öğretmen yetiştirme ve öğretmen istihdam programlarının sayısını arttırma); *eğitim verme kontrolünün* ve *idaresinin parçalara ayrılması* (kiralık okullarda istihdam ve uzun süreli staj, öğretmen hazırlama için lisansa dayalı olmayan programlar); *öğretmen kalitesini ölçmek için standartlaşmış testler kullanma; öğretmen birliklerinin zayıflaması*" olmak üzere dört kategoride gerçekleştiğini ileri sürmektedir.

Üniversitelerin İtibarı Açısından Doğabilecek Riskler

Üniversiteler, bilgi üreterek bilim ufkunu geliştirmenin yanı sıra, belli bir meslek için gerekli olan temel bilgi ve becerileri kazandırma amacına hizmet eden ve bu doğrultuda genel entelektüel yeteneği geliştirmeyi hedefleyen kurumlar iken bugün küresel ölçekte yaşanan değişimlere paralel olarak anlamı, misyonu ve akademik pratikleri derinleşmiş bir kurum konumundadır. Günümüz dünyası girişimci ve küresel rekabete hazır insangücü yetiştirmeyi adeta şart koşmaktadır. Bu bağlamda üniversiteler, gerek yapısal konumları gerekse işlevleri itibarıyla bir dönüşüme zorlanmaktadır. Biz, neoliberal ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilen bu dönüşümün üniversitelerin itibarını üç açıdan risk altında bırakabileceğini düşünmekteyiz.

Bize göre birinci risk alanı, yükseköğretimin anlamı ve amacına yöneliktir. Toplumların gelişiminde belirleyici bir öneme sahip olan yükseköğretim, bireye mezun olacağı alandaki iş ve meslek bilgisini kazandırmakla kalmayıp onu rekabetçi ve girişimci olarak yetiştirmeyi de hedeflemektedir. Rekabet ve girişimcilik, verimliliği yükselterek nitelikli istihdam yaratmada önemli bir işleve sahip olsa da meşruluğu kişinin bizzat ürettiği değerlere dayandığından etik açıdan sorunlar doğurabilmektedir. Biz, biçimi ve yoğunluğuna göre rekabetçilik ve girişimciliğin üniversitelerde pragmatik-oportünist zihniyete ve ilkesiz davranışlara kapı aralayarak akademik yaşamı çürütebileceğini ve pragmatik-oportünist bir akademik kültür ortaya çıkarabileceğini düşünmekteyiz. Zira rekabet olgusu, bireyin arzu ettiği her şey için yarışmasını gerektirdiğinden, ileri boyutlarda, rekabetten sapılarak tüm ilişkilerin rafa kaldırılması sonucunu doğurabilmektedir. Neticede bu durum, akademik eylem ve söylemlerin doğasında bir değişime sebep olarak üniversitenin çıkar gütmeyen, nesnel bir araştırma ve öğretim kurumu olma itibarını sarsabilmektedir. Bu bağlamda Barnett'in (2008), neoliberal politikalar doğrultusunda üniversitelerde kapsamlı bir temele oturtulan rekabet ve girişimcilik mefhumlarının üniversitenin kimliğini, pedagojisini, eğitsel ilişkilerini ve eğitmenlerin kimliklerini değiştirebileceği yönündeki öngörüsünü çok anlamlı bulduğumuzu ifade etmek isteriz.

İkinci riskin, rekabet ve girişimciliğin tetikleyebileceği pragmatik menfaatler sonucu üniversitelerin etik, eşitlik ve adalet açısından karşı karşıya kalabilecekleri olumsuzluklara ilişkin olduğunu düşünmekteyiz. Şöyle ki üniversiteler, neoliberalizmin her türlü faydayı ekonomik açıdan tanımlayarak bilgiyi metalaştırmasıyla kurumsal düzeyde bir "kimlik krizi"yle (Barnett, 2008) karşı karşıya kalırken neoliberal ilkelerin yol açabileceği pragmatizm kaynaklı menfaat bağı, kişiler arasındaki ilişkileri derinliksiz, yüzeysel ve geçici kılarak kurumsal kültürde bir aşınma meydana getirebilmektedir. Çünkü neoliberal stratejiler, bizleri bir iş alanının parçaları, yani rakipler, ortaklar, müşteriler, vb. hâline getirmekte (Levidow, 2002) olup üniversitelere "ticarileşme, şirketleşme, metalaşma" açısından tesir etmektedir.

Oysa, akademik dünya ile ticari dünya arasında derin kültürel farklılıklar bulunmaktadır ve bu farklılıklar üniversitenin nerede bitip ticaret dünyasının nerede başladığını belirsiz kılmaktadır (Evans, 2007). Piyasanın belirsiz doğası, üniversitelere değişik biçimde ve boyutta etki edebilmektedir. Bok (2007), sağladığı iş imkânları ve sunduğu ücretlerle ticaret ve sanayi dünyasının müfredatı derinden etkileme potansiyeli bulunduğuna dikkati çekerken Barnett (2008), tüketici tercihleriyle ilgili belirsizliklerin öğrencilerin bölüm tercihleri üzerinde etkili olabileceğini ileri sürmekte ve belli bir bölümün o yıl açılıp açılmamasında öğrenci başvuru sayısının belirleyici hâle gelebileceğine vurgu yapmaktadır. Ona göre bu durumda, hep aynı mesleklerin piyasalaşması sorunu doğabilmektedir. Bize göre doğabilecek sorunlardan birisi, akademisyenlerin ticari değeri olan araştırmalar yapmayı tercih etmeleri ve bunun akademi dünyasında bir değer ve anlam krizine yol açmasıdır. Benzer bir endişeyi, kültür antropolo-

ğu Wesley Shumar'ın şu sözlerinde bulmak da mümkündür: "Eğitim ve araştırma, estetik veya dinlendirici hazlarla değil nakde ve metaya dönüştürülebildiği ölçüde değerli kabul ediliyor. Sonunda, başka değer biçimlerinin de var olduğu fikri yok oluyor" (Akt: Bok, 2007: 16).

Üçüncü risk alanını, neoliberal eğitim politikalarının akademik değer ve alışkanlıklar üzerindeki etkileri oluşturmaktadır. Piyasa düzeninde işleyen üniversiteler, gerek iş etiği gerekse işleyiş mantalitesi bakımından risk altındadır. Şöyle ki, eski iş etiği, kişinin zamanını özdisiplin çerçevesinde kullanmasına dayanırken ve rutine ve zaman programına pasifçe boyun eğmekten çok içselleşmiş ve gönüllü bir disipline vurgu yaparken (Sennett, 2008) günümüzün iş etiğine yüklenen anlam değişmiş olup benimsenen ve inanılan davranış kurallarında dışsal faktörler referans alınmaktadır.

Akademik dünya ile ticari dünya arasındaki işleyiş mantalitesi bakımından belirgin farklılıklar söz konusudur. İş dünyasında, müşteri her zaman haklıdır mantığından hareketle müşterinin zevki ve beğenisi sorgulanmazken akademik dünyada akademisyenler öğrencilerini kendi değer yargılarını sorgulama konusunda teşvik edici davranmaktadırlar. Kaldı ki iş adamı, halkın talep ettiği şeyleri sunmakta ve işin parasal karşılığıyla ilgilenmektedir. Akademisyen/entelektüel ise, iyi şeyleri öğretme gayretindedir. Yani akademisyen, öğrencinin istediğini verme arayışında değil; ihtiyaç duyduğunu sunma peşindedir (Furedi, 2004).

Bunlara ilaveten, piyasa koşullarının körükleyeceği histerik önyargıların ve kişisel yetersizlik duygusunun akademisyeni yıpratabilme ve yorabilmesi; akademisyenlerin birbirlerine olan güven duygularının altını oyup akademik camiada bir bölünme ve gerilim oluşturması da ihtimal dahilinde olan diğer risklerdir.

Sonuç

Neoliberalizm, tüm ekonomik, sosyal ve kültürel yaşantımızı etkisi altına almış durumdadır. İnsanlığın eğitimle olan ilişkisinin hiç bitmeyeceği gerçeğini göz önüne alırsak, neoliberalizmin merkezinde yer alan odaklardan birisi, kuşkusuz üniversiteler olacaktır. Neoliberalizmin düstur edindiği piyasa nosyonu ve ideolojisi, üniversiteleri birer işletme hâline getirmeye müsait olduğundan üniversitelerin gerek işleyiş mekanizmaları gerekse görev ve sorumlulukları itibarıyla kurumsal kimliklerinde; etik, eşitlik ve adalet olanakları ile akademik değer ve alışkanlıklarında bir eksen kayması yaşaması riski bulunmaktadır. Bu eksen kaymasını Küçükcan & Gür (2009: 47) şöyle betimlemektedirler:

> *"…Özellikle 20 yüzyılın sonlarına gelindiğinde, bilhassa Amerika'da ve Amerika etkisindeki ülkelerin bir kısmında, küreselleşme, şirketleşmecilik-işletmecilik (managerialism) ve piyasalaşmayla (marketizasyon) birlikte, üniversite denen kurumun tek bir fikir etrafında örgütlendiğini ve düzenlendiğini söylemek artık mümkün değildir. Serbest piyasacı yaklaşımın egemen olmasıyla, kimi ülkelerin yükseköğrenim politikalarında "devlet" yerine "piyasa" ikame edilmiştir. Öğrenciler artık müşteriye (customer), öğretmenler "tedarikçi"ye (provider) ve öğretme/öğrenme ilişkisi, satıcı ile alıcı arasındaki "gizli bir sözleşme"ye dönüşmüştür (Peters, 2007). Tabi ki bu eğilimler dünyanın her yerinde aynı şekilde hissedilmemektedir. Her ne kadar üniversiteler özel kaynak yaratma konusunda teşvik edilse de Avrupa ülkelerinin çoğu, yükseköğretimi hala bir kamu hizmeti olarak sunmaktadırlar. 2003 itibariyle, Avrupa Birliği'ne üye yirmi yedi ülkenin yükseköğretim ödeneklerinin %79,9'u kamusal kaynaklardan karşılanmıştır (Eurydice, 2008)".*

Kaldı ki, Dünya Bankası, UNESCO ve OECD gibi uluslararası kuruluşların raporlarına göre, dünyada yükseköğrenim gören öğrenci sayısı, 1985 yılında yaklaşık 20 milyon iken, 2001 yılında 85 milyonu aşmıştır. Bu sayının, günümüzde 100 milyonu aştığı tahmin edilmekte olup 2020'de 200 milyon düzeyine ulaşacağı öngörülmektedir (YÖK, 2007: 14). Bu oranlar, ister istemez neoliberal politikaların hayata geçirilmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Ancak bu politikaları akademik dünyaya taşırken yukarıda bahsettiğimiz risklerin hesaba katılması; bu risklerin yönü ve şiddetine ilişkin daha somut verilerin ortaya konması gerekmektedir. Özellikle öğretmen yetiştirme sistemi ile tıp eğitimi açısından neoliberal politikaların ne gibi handikaplar doğurabileceği araştırılmalıdır. Unutmayalım ki, "üniversite kimliği kaygan bir kavram olabilir, ama asla gözden çıkarabileceğimiz bir fikir değildir (Barnett, 2008: 73).

Kaynaklar

Bologna Declaration (1999). Bologna Declaration on the European Higher Education Area, 19 June 1999.Aronowitz, S. (2003). How Class Works: Power and Social Movements. New Haven, CT: Yale University Press.

Barnett, R. (2008). Her Türlü Aklın Ötesinde Üniversitede İdeoloji ile Yaşamak (Çev: Sema Eren). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Bok, D. (2007). Piyasa Ortamında Üniversiteler (Çev: Barış Yıldırım). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Drucker, P. (1994). Kapitalist ötesi toplum (Çev: B. Çorakçı). İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Evans, G. R. (2007). Akademisyenler ve Gerçek Dünya. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Feo, O. (2008). Neoliberal policies and their impact on public health education: Observations on the Venezuelan experience. Social Medicine, Vol: 3, No: 4, pp. 223-231.

Furedi, F. (2004). Nereye Gitti Bu Entelektüeller? (Çev: A.E. Koca). Ankara: Birleşik Kitapevi.

Gambetti, Z. (2009). "İktidarın Dönüşen Çehresi: Neoliberalizm, Şiddet ve Kurumsal Siyasetin Tasfiyesi". İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Dergisi, Sayı: 40, s. 143-162.

Harland, T., Tidswell, T., Everett, D., Hale, L. & Pickering, N. (2010). Neoliberalism and the academic as critic and conscience of society. Teaching in Higher Education, Vol: 15, No: 1, pp. 85-96.

Kılıç, Z. (2006). 1980'den Sonra Türkiye'de Sosyalist Partilerin Siyaset Anlayışı. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Küçükcan, T. & Gür, B.S. (2009). Türkiye'de Yükseköğretim Karşılaştırmalı Bir Analiz. Ankara: Seta Yayınları.

Levidow, L. (2002). Marketizing Higher Education: Neoliberal Strategies and Counter-Strategies. In: Robins, K. & Webster, F. (Eds), The Virtual University? Knowledge, Markets and Management, Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 227–248.

Mcginn, N.F. & Welsh, T. (1999). Decentralization of education: why, when, what and how?. UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Means, A. (2008). Neoliberalism and the Politics of Disposability: Education, Urbanization, and Displacement in the New Chicago. Journal for Critical Education Policy Studies, Vol: 6, No: 1, available at: http://www.jceps.com/print.php?articleID=114

Navarro, V. (2008). Dünya çapındaki sınıf mücadelesi: Bir sınıf pratiği olarak neoliberalizm. Neoliberalizm ve Kriz. İstanbul: Kalkedon Yayınları, s. 219-239.

Olssen, M. (1996). In defense of the welfare state and of publicly provided education. Journal of Education Policy, Vol: 11, Issue: 3, pp. 337-362.

Saad-Filho, A. & Johnston, D. (2008). Neoliberalizm: Muhalif Bir Seçki (Çev: Şeyda Başlı & Tuncel Öncel). İstanbul: Yordam Kitap.

Şenses, F. (2009). Neoliberal küreselleşme kalkınma için bir fırsat mı, engel mi?. Neoliberal Küreselleşme ve Kalkınma Seçme Yazılar. İstanbul: İletişim Yayınları.

Weiner, L. (2007). A lethal threat to U.S. teacher education. Journal of Teacher Education, Vol: 58, No: 4, pp. 274-286.

YÖK (2007). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi, Ankara.

Implementing a Framework for Higher Education Qualifications in Bosnia and Herzegovina, approved by Steering Board, 22 June 2007.

National Report (2004). Education Development in Bosnia and Herzegovina, Ministry of Civil Affairs of BiH.

Official Bulletin (2003). Laws on Ministries and Other Administrative Bodies of Bosnia and Herzegovina, Official Bulletin, no. 5/03.

Ruffio, P. and Heinamaki, P. (2010). State of play of the Bologna Process in the Tempus countries (2009-2010). Education, audiovisual and culture executive agency, Brussels.

Sabanac, Z. (2006). National Report on Higher Education 2005-2007, Education Development in Bosnia and Herzegovina, Ministry of Civil Affairs of BiH.

SGQAE, (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European, Higher Education Area, European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005, Helsinki.

Towards a European Higher Education Area (2008). 7 Key Strategies and Guidelines to Implement the Bologna Process, Joint Project 2006 – 2008 'Strengthening Higher Education in BiH', Council of Europe.

Zarko, P. (Ed) (2001). International Support Policies to South-East European Countries: Lessons (not) learnered in B-H. team of authors Vasna Bojicic-Dzevlilovic, et al., Sarajevo.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VI / Sayfa 309-316

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

A Philosophical Framework for Curriculum Planning; Some Islamic Thought Implications*

Assistant Prof. Ali Asghar Khandan[1], Mahdi Sanaei[2]
[1]Department of Islamic Thought, Imam Sadiq (A.S.) University, Tehran, I.R. Iran
[2]MA Student of Islamic Thought, Public Administration and Public Policy, Imam Sadiq (A.S.) University, Tehran, I.R. Iran

Abstract

This article tries to propose a philosophical framework for curriculum planning and then to study some implication of the Islamic world view in this model. Therefore, this paper consists of two parts; in the first part, a model is provided for curriculum, that is an important element of the higher education system, ; and in the second part, it has been shown that based on this model, how philosophical principles, particularly Islamic world view, effect different elements of the curriculum planning in the higher education.

Key words: Curriculum Planning, value based planning, philosophical principles, Islamic world view.

Introduction

1. The first track of the UYK 2011 congress is "Philosophy of Higher Education" under which has been mentioned that it means to "examine the change in the higher education paradigms and evaluate the future education paradigms from different point of views."

2. Curriculum Planning as a special field of study and research is a new subject, but not as a matter of interest to the human. Parents and the other people in the society have been always thinking about the question of how to help their children to well grow up and to reach to a comprehensive nurture. Their important responsibility in this issue shows an unwritten history to the curriculum planning. As far as the societies advanced and became more and more complicated, special institutions have been established to answer to different needs, particularly schools and universities, for the need of education of students. Here in, some philosophers, social theorists, political and religious leaders, education experts and a large group of parents faced the delicate question of "What and how to be educated?" (Ghoorchian & TanSaz, 1374, p. 13).

The answer to this question is the "Curriculum", or a "Plan for an education" (Aghazadeh & Vahedian, 1377, p. 13). In a comprehensive definition, curriculum means formal and informal content, and clear and hidden instructions by which the students gain a set of knowledge, train a series of skills and their tendencies and values will change (Maleki, 1381, p. 17).

3. The process of education and curriculum planning may be considered in these 3 main stages: Design, Implementation, and evaluation. Curriculum planning in every educational stage, such as planning an M.A. program or a single session of a course in the classroom, consists of these three stages (Fig. 1).

[*] It is worthy to note that this paper is a short review of a major study, and has been prepared for "International Higher Education Congress: New Trends and Issues" regarding its requirements and desired limitations.

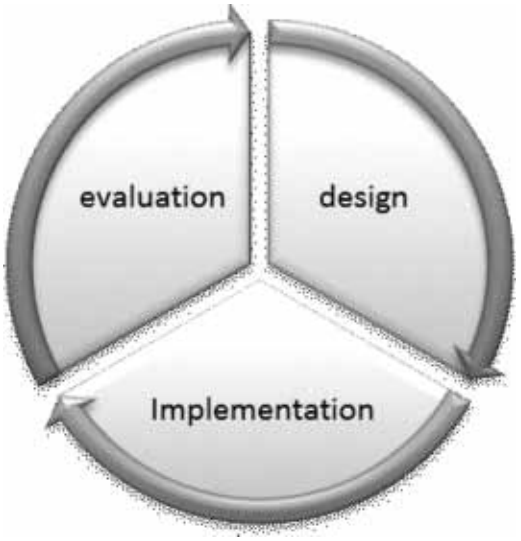


Fig. 1: Main educational stages.

Regarding to Fig. 1, there is a designing or planning phase before every education attempt, meaning that we decide on every educational element before action (MirzaBeigi, 1380, pp. 68-69). Then the initial curriculum will be put into action and, finally the result will be evaluated. This evaluation is like a feedback to redesign and reform the initial plan.

In this paper, we have focused on and described in details the design stage, or "curriculum planning".

Please note that this paper is a short review of a major study, and has been prepared for "International Higher Education Congress: New Trends and Issues" regarding its requirements.

The Main Influential Elements on Curriculum Planning

Theoretical Basis

In this element we are going to answer the question of "What are the main and fixed bases that different elements of curriculum planning based on?"

Theoretical Bases are the most important and influential elements on curriculum planning; as we will cover in Fig. 2, theoretical basis have direct and indirect influence on all important elements on curriculum planning.

The mentioned principles in theoretical bases could be such notions: philosophical principles, religious notions and propositions, constitutional law of a country, long range plans of an organization or an educational institution, etc.

Learning Principles and Methods

In this element we are going to answer this question: "by which methods we may reach to the desired goals of the education or instruction?" For example, in education, is it sufficient only to teach the pure information, or is the problem solving ability also a matter of concern? Aiming each one of these two has great consequences on other dimensions of learning and Planning.

Reviewing Students Status

In this element we try to answer this question: "For whom the plans of education are being provided?" In the other words, what do our audiences and addressees know, and what are their tendencies, skills, and needs? Etc.

Well-knowing the audience is important because unless knowing the current status of the students, we cannot plan a proper path for them to go. For instance, if the educational aim is in the 20th stage, different plans are required for a person in the 2nd and the other in the 15th stage.

Reviewing the Requisites of the Society

In this element we are going to answer this question: "For which needs of the environment we are planning the education system?" It means that in contemporary world and the targeted society, which knowledge is more valuable, productive and effective. With the increasingly new advances in industry and knowledge production, the hope to transfer all current knowledge to the new generation has practically faded away, and this made scientists to ask themselves such important questions (Tyler, 1377, pp. 34-35).

The Requirements of the Knowledge Itself

In this element we are going to answer this question: "What are the structure, main principles and different respects of the targeted science?"

Every Curriculum has a direct relationship with one or more disciplines. In order to well define the minor aims of the education, understanding the structure and requirements of that discipline is necessary. For example, teaching each of the mathematics, chemistry, law and architecture has special demands and requirements that must be included in the Planning phase.

Goal Setting

The question in this element is: "What are the exact and detailed goals of the education system?"

These goals must have a hierarchical anatomy, in a way that every level must been derived from the upper level and, in the other word, reaching to the goals of every level, helps to provide the goals of its predecessors.

These levels are: educational purposes, general learning goals, goals for a single degree program, goals for a single course, and goals of single unit in one semester.

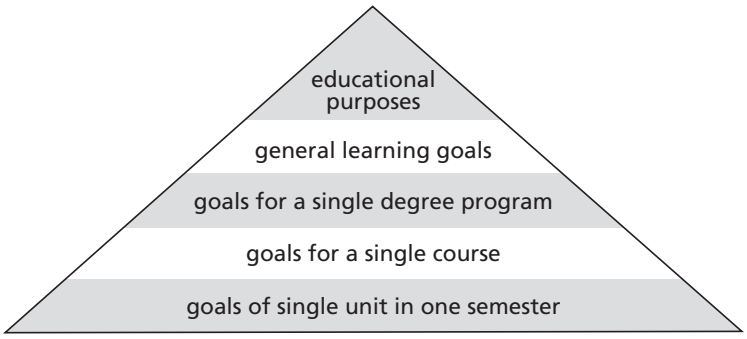


Fig. 2: Educational goals in a hierarchical anatomy.

Selecting Course Content

Here, we try to answer this question: "In order to reach the educational goals, what content shall be taught?" Selecting the content is affected by three main elements: knowledge as material cause, Criteria of content selection as formal cause, and learning goals as the final cause.

In this level and to gain the educational goals, from the existing knowledge and by using the specified criteria, desired content will be picked for education.

Organizing the Content of the Curriculum

The question to be answered in this element is: "By which order should the curriculum content be delivered?"

For example, how a single course in different semesters shall be taught? From easy to hard? From general to specific? Based on the original structure of different branches of knowledge? Or …? Or should two specific courses being taught separately or integrated? How?

Herein and to answer to these questions and the like, various answers have been provided.

Summary

The mentioned subjects previously and their relationships have been summarized in the Fig. 3.

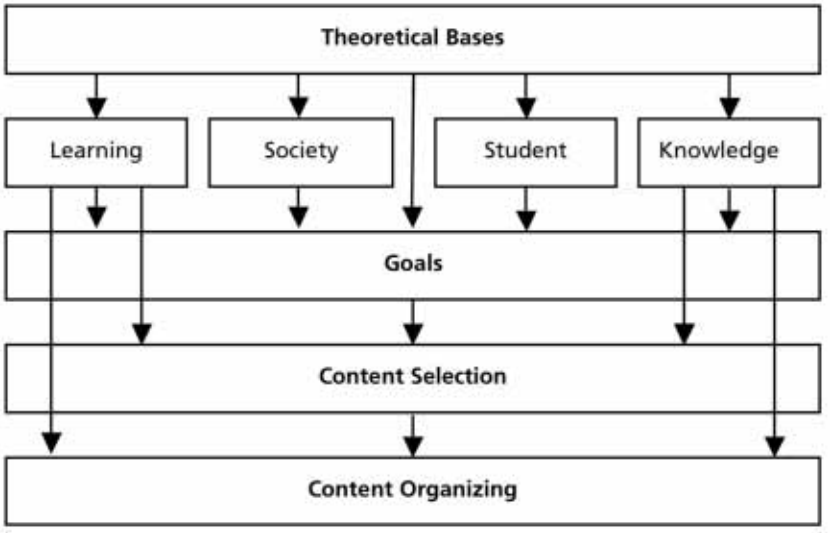


Fig. 3: The relationship among different elements influential on curriculum.

Philosophical and Islamic Aspect of Curriculum Planning

Every field of science is based on principles or roots that are recognized as philosophical bases, such as ontology, anthropology, epistemology, axiology, etc.

For example if in ontology, someone believes that there are just sensible creatures and no supersensible, he will also believe in epistemology that the only way to understand the creatures is empirical and scientific method. These two bases do have a great impact on all the human knowledge and science, as we can see it in the positivism and scientism approaches. The important directions of these approaches are utilitarianism and material benefits.

In the field of curriculum planning, as mentioned before, and also was clear in Fig. 2, the bases have direct or indirect influence on curriculum planning and covers all of them. In the rest of the paper, to show the significance and importance of the Islamic bases on the curriculum, we glance at some of the important principles of Islamic thought and their implications in the education planning.

Islamic Thought Principles

First Principle: Relying on Religion and Reason

Reason, meaning well-founded logical argument, is suitable to accept a claim, except by showing a failure in the reasoning or with having a stronger contrary argument. Relying on religion, meaning the reference to the religious teachings to prove a claim, has the same validity of a logical argument, unless to be shown that the interpretation from religion is wrong, in the same manner.

Second Principle: Monotheism and Justice, the Two Central Values

Monotheism means: Recognition, Believe and worship of the One God (that is the factor for salvation in the next world).

Justice means: Meeting the needs of all the people (that is the factor for welfare in this world).

By the adjective "central", we mean that these two are the most important values, and all the human activities should consider only these two values as the ultimate concerns, the other values gain their importance from them, i.e. they are valuable only if are being a way toward them (Fig. 4).

Third Principle: The Place of Secondary Values

Secondary values, such as government, politics, economics, and therefore art, industry and so on, are servant, preparation or a tool to implement and maintain the primary values. In the other words, primary values are the core, and secondary objectives are the cover that protects the core. These secondary values are not goals on they own, per se. They are valuable, regarding to Islam, up to the time of giving service to the primary values. As an example, Motahari puts this idea in this way: "The relationship among religion and politics, is the same as spirit and body. This spirit and body should be kept with together. Islam's great notice to the politics, government … and political rules are to secure the high values that are Towhid (monotheism), spiritual and moral thought, social justice, equity and human emotions …" (Motahari, 1372b, p. 32).

So in an Islamic Perspective, knowledge (or in its contemporary suit: science) is not an aim per se, but if being an aim to reach to the original, primary principles (Monotheism and Justice), then became valuable.

For instance, human society needs doctors; hence its science is also required and valuable. In the same way are politics, business, and all different fields of art, industry, etc. The values of these sciences are to the point that they protect and give service to the two main central values or Monotheism and Justice (Motahari, 1372a, p. 18; 1372c, pp. 166-186).

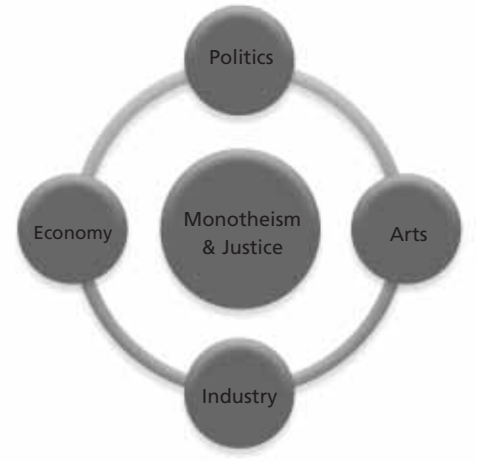


Fig. 4: Primary and secondary values.

Forth Principle: The Need of Individuals and Society, the Criteria of Being Beneficial

Muslims should determine the level of sciences to be beneficial by an Islamic look and by the needs of themselves and their societies. A Muslim feels pain for the injuries of his / her society and seeks for the cure. Therefore his most important job is to find remedy for the injuries of the society. Today, many sciences are entertainment of the comfortable.

Former Iranian Leader states these requisites (regarding the pre-revolution situations) in: "We say that our universities are not such to be beneficial to our nation … It is not their habit to behave regarding to our nation and people's needs … Our universities are to be servants of the people, … toward empowering people" (AhmadiFesharaki, 1383, pp. 34-36).

The reason backing of the claim that "sciences are necessary if being beneficial" can be summarized in the following argument:

- First: Islam has different goals in different aspects of human's individual and social life, and the targeted desire Islamic society is a powerful, independent and honorable society.
- Second: Today, all aspects of human life are dependent to knowledge and no job can be done well without knowledge.
- Conclusion: As to reach to social goals of Islam, learning all the required sciences and knowledge is necessary (Motahari, 1372c, pp. 169-170; 1372d, pp. 264-265).

The impact of Islamic Thought on Learning Principles and Methods

In the theoretical bases, we covered the notion of requirement to notice the social needs, as one of the Islamic principles in education. The impact of this basic is the problem-oriented approach, inasmuch as sometimes these two terms are being used with together and in one meaning (Ghoorchian & TanSaz, 1374, p. 82).

The importance of problem-oriented approach will be clarified in contrast with the traditional content-oriented approach. Because the main point in the problem-oriented approach is also to focus on society and its needs, here we use a table to clarify the differences between these two approaches (Table 1).

Table 1: Problem-oriented approach vs. content-oriented approach (adapted from: Maleki, 1381, pp. 25-26).

#	Content-Oriented Approach	Problem-Oriented Approach
	Role of Society in Education	
1	Formal education starts from the schools: schools are the main institutions for education.	Formal education starts from family. Major contribution is considered for the family and society.
2	Schools teach the general culture. Individual's main responsibility is toward their society. Reforming social roles, consistency and cooperation are matter of importance.	School and University reform the society: growth of individuals is beneficial to the society. Independence and creativity are important.
3	Certain lessons and knowledge, prepare students for life.	Certain lessons and knowledge, prepare students for life in the society.
4	Education essentially forms only in cognitive situations. Focus is on academic lessons.	Education should contain social, moral and cognitive aspects. Students should be treated as a whole system.
5	Values and beliefs are subjective and intangible and are based on agreed standards.	Values and beliefs are objective and tangible, but with flexible aspects.
	Knowledge and Learning	
6	Emphasis on knowledge and information	Emphasis on problem solving ability in social environment
7	Emphasis on separate subjects	Emphasis on Interdisciplinary subjects.
8	Lesson is only being chosen and organized by curriculum planners.	Lesson is being designed by planners, teachers, students and respecting to social requests.
9	Lesson is formed on an easy-to-hard trend and based on preceding knowledge.	Lesson is organized based on the conception of the relationships, regarding today and future.
10	Lessons are based on concepts and subjects.	Lessons are based on the problems.
11	Text books are the main source of information.	Sources may be various and different. Even social sources outside of the academy may be used.
12	Learning goes through a "class as a single group" approach. Lessons and times are fixed and standard.	"Whole", "small" and "individualized" groups and trends are being used in different levels and activities.
13	Addressees are passive in front of the teachers and books.	Addressees are active in a constant search and adapting activity for knowledge and information.
14	Accenting on a steady trend of the classes and learning situations.	Accenting on a various class experiences and social situations.
	Goals and Plans	
15	Emphasis on becoming specialized and "knowledgeable man"	Emphasis on general learning and affording for the needs (and then on the specialization)
16	Fixed general and specified learning goals	Variable learning goals

The Impact of Islamic Thought on Assessing the Society's Requirements

The article covered in details that according to Islam, science is valuable only if being able to answer the individual and societal needs. We want to add here that the goal of empirical sciences in material world view is to gain power in order to control the nature and other humans for the sake of carnal desires and passions.

But in an Islamic or every other religious system, the goal of knowledge-seeking, even in empirical sciences, is to deepen the understanding of signs and creatures of the God, therefore spiritual perfection, theoretically, and using the God-given gifts in order to gain social advance and answering its legitimate needs, practically.

The high and also holy status of knowledge in monotheistic viewpoints, because of its high goal and ultimate, can be compared with ruling passions of numerous scientists to work on war, artillery and arsenal related projects, when money directs the scientific fronts even with anti-human and anti-environmental effects, etc.

The Impact of Islamic Thought on Assessing the Students

Regarding the mentioned points, a successful curriculum should notice the students' needs and demands. Students' current and future needs are in different aspects of physical, mental, spiritual, emotional, societal etc. Ignoring these needs leads to unbalanced planning, meaning that it is an alarming hint not to exceed focusing on single aspect, nurturing a caricaturized single-dimension student.

In a general look, student's needs can be grouped in the following three areas: a) knowledge and information needs, b) tendency and emotional needs, and c) skill and behaviour needs. A successful curriculum should also notice to student's interests and capabilities.

Although that universities are initially built to answer to their society's needs, but in fact, for many of them students are some means, as the university meets its needs, resulting in immature students with asymmetric growth. This way of looking to students, i.e. utilitarianistic, is totally disapproved by Islam. Students should not be treated as cogs in a machine, but the education system is responsible for their comprehensive growth.

The Impact of Islamic Thought on Assessing Requirements of the Targeted Knowledge

In materialistic viewpoint, there is not necessary coordination, relationship and unity among the creatures. This viewpoint leads scholars to over-specialization, extreme atomism and separate disciplines, differences that do not imply a fruitful variety and diversity, but destructive private languages, aims, subjects and finally opposing results.

But in a monotheistic view, world has only a single center, and there is a full coordination among different creatures, since being under on nurturing process. This holistic viewpoint, regards the "unity of creation" that requires "unity of administration" and, therefore, one of the criteria of any natural sciences is that to be able to show this unity, universality, solidarity and coordination in the observed diversity.

This viewpoint, at least, results in an Integrated Organizing rather than a Separated Organizing approach to the lessons. Table 2 looks at the differences among the two, in details.

Table 2: Comparing separated vs. integrated organizing methods.

#	Separate Organizing	Integrated Organizing
1	Students are reactive to the content provided for them.	Students participate and they are active to find the information.
2	Information is the content of the books and the speeches of the teacher.	The content is not limited to the information delivered by the books and teacher.
3	Learning is only in the class.	Learning span is the whole society.
4	Learning is limited to the past and current affairs.	The learning is focused on current and future affairs.
5	Learning is being done only for assessment.	Learning is an essential part of the growth.
6	Students consider knowledge as the property of scientists.	Students consider knowledge as a process that they need to and can benefit from.
7	Students curiosity gradually decline.	The more students learn, the more they become curious.
8	Students consider teachers as carriers of information.	Students consider teachers as guides.
9	Students consider their learning as valueless and	Students can connect their learning to their ordinary life.

Conclusion

We believe all of social phenomena and especially scientific ideas, as well as all of the education systems and curricula, are based on specific theoretical or philosophical principals. We also believe the curricula in the most of university courses are based on materialism or positivism.

We claim that applying the proposed model; will give us the power to evaluate any curriculum, based on different philosophical principles and especially Islamic world view.

In this paper we had an Islamic point of view and tried to show how to plan for a curriculum by which to enforce and strengthen the desired principles, norms and values in the students.

In this paper we took a brief look to a proposed model for curriculum planning systems, in order to empower academies to inject their desired believes, values and point of views into the teaching system.

Moreover we can use the model to evaluate the effect of any philosophical systems on the education and curriculum. This may lead educational systems to be more effective in gaining theirs goals.

References

(List of full references is available with the original study. All References are in Persian.)

Aghazadeh, M., & Vahedian, M. (1377). Curriculum Development: a Practical Guide. Tehran: Nopardazan (Peyvand).

AhmadiFesharaki, H. (1383). University and Scholars from Imam Khomeini's View. Tehran: Tebyan.

Ghoorchian, N., & TanSaz, F. (1374). Developmental Trend of Curriculum as a Professional Field, From Ancient to Contemporary World. Tehran: The Institute for Higher Education Research and Planning.

Maleki, H. (1381). Curriculum Development (a Practictical Guide). Tehran: Madrese Pub.

MirzaBeigi, A. (1380). Curriculum and Lesson Planning in Formal Human Education. Tehran: Yastorun Pub.

Motahari, M. (1372a). Logics and Philosophy (Vol. 1). Tehran: Sadra.

Motahari, M. (1372b). Master and Leadership. Tehran: Sadra.

Motahari, M. (1372c). Ten Words. Tehran: Sadra.

Motahari, M. (1372d). Twenty Words. Tehran: Sadra.

Tyler, R. W. (1377). Basic Principles of Curriculum and Instruction (A. TaqiPoorZoheir, Trans.). Tehran: Agah Pub.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VI / Sayfa 317-323

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

A Model for the Implementation of Patient-Oriented Pharmacy Education: Clinical Pharmacy and Pharmaceutical Care Courses

Prof. Dr. Fikret Vehbi İzzettin
Marmara University, Faculty of Pharmacy, Clinical Pharmacy Department, Haydarpaşa, 34668 Istanbul, Turkey

Abstract

The American College of Clinical Pharmacy defines clinical pharmacy as the area of pharmacy concerned with the science and practice of rational medication use. Pharmaceutical care which is regarded as a part of clinical pharmacy at the pharmacist/patient interface can be practiced in any health care setting. In order to practice pharmaceutical care and ensure rational drug therapy, new pharmacy graduates need to be equipped with relevant clinical knowledge and skills. Changing the pharmacy education from the traditional product-oriented style to the contemporary patient oriented style needs to be stepwise. The stepwise approach will help this transition be smooth and will enhance its acceptance from the students and the faculty staff. Starting up the implementation of the philosophy of clinical pharmacy and pharmaceutical care can be performed at any course within the traditional pharmacy curriculum because clinical pharmacy utilizes the biomedical sciences on the way to ensuring rational pharmacotherapy. A formal clinical pharmacy course can follow this later in time. As a conclusion, in order to facilitate the implementation of patient-oriented pharmacy education in the traditional curriculum, clerkships (practice at the community pharmacies, at the hospital wards and pharmacy) of a substantial length should be added to the curriculum; number of clinical pharmacy teaching/research staff should be increased by the implementation of MSc./PhD. programs in clinical pharmacy; and the present courses needed to be conducted in a patient-centered manner besides the classical style.

Key words: Clinical pharmacy, pharmaceutical care, pharmacy education.

Introduction

The development of formal education of clinical pharmacy in Turkey started in 1991 in Marmara University. My experience in clinical pharmacy started after my graduation (PhD- 1983) from University of Nebraska Medical Centre in USA. Since these times, I have been thinking on how clinical pharmacy courses can be implemented to the traditional product-oriented pharmacy education. A research work on our experience about an introductory course in clinical pharmacy was published in 1986 (11). This paper mentioned about the implementation of the basic concepts of clinical pharmacy as well as the stepwise transition from a pharmacy school, with primary emphasis on dispensing, to a more clinically (patient) oriented pharmacy program (11).

I believe that the key points for smooth transmission from product oriented education to patient oriented education are as following:

1. A stepwise change in pharmacy education and training,
2. Raising and educating clinical pharmacy teaching staff,

In this paper, I like to share my efforts in implementing clinical pharmacy in Turkey within the recent 20 years with you, under the following topics:

- On what basis I developed the clinical pharmacy and pharmaceutical care courses in Marmara University, Turkey
- Brief explanation of the undergraduate program
- Brief explanation of the graduate program
- Contribution of implementation of clinical pharmacy and pharmaceutical care education in Marmara University to clinical pharmacy activities in Turkey
  - Collaboration with Society of Clinical Pharmacy and Turkish Pharmacists' Association
  - Activities with European Society of Clinical Pharmacy
  - Clinical pharmacy education in other faculties in Turkey
  - Other clinical pharmacy practices and activities in Turkey
- Conclusion

Basic Concepts and Definitions

Patient-oriented pharmacist (clinical pharmacist) is a term being used in parallel to the development of clinical pharmacy in USA since 1965. Patient-oriented pharmacist is a pharmacist who deals not only with compounding and dispensing, but also has expanded his or her role on safe and rational drug use. In other words the professional horizon expanded to include influence over the prescribing and clinical use of the drug (15,19).

The American College of Clinical Pharmacy has defined clinical pharmacy as a specialty which embodies the application by pharmacist of the scientific principle of pharmacology, toxicology, pharmacokinetics and therapeutics to the care of patients. According to the recent definition by the American College of Clinical Pharmacy clinical pharmacy is an area of pharmacy concerned with the science and practice of rational medication use (1).

European Society of Clinical Pharmacy has defined clinical pharmacy as a health specialty, which describes the activities and services of the clinical pharmacist to develop and promote the rational and appropriate use of medicinal products and devices (10).

Patient-oriented pharmacist (clinical pharmacist) is described as the pharmacist who has responsibilities in compounding, dispensing, and rational and safe drug use.

In order to play a role in medication management, the pharmacist must have skills and knowledge on medication history taking, drug therapy advising, therapeutic drug counselling, drug usage review, drug therapy management, adverse drug reaction detection and prevention, drug interactions, and drug monitoring.

In order to develop patient-oriented pharmacists who would carry out functions above mentioned, pharmacy education must include basic sciences, pharmaceutical sciences, biomedical sciences and clinical training (12, 14, 19).

Many pharmacists are afraid of the term 'clinical pharmacy' because they feel that it is very difficult to understand all principles of pharmacotherapy and therefore, they substitute it with pharmaceutical care or patient-oriented pharmacy (8).

Hepler and Strand defined pharmaceutical care as the responsible provision of drug therapy for the purpose of achieving definite outcomes that improve a patient's quality of life. These outcomes are cure of a disease, elimination or reduction of patient's symptomatology, arresting or slowing of a disease process, and preventing a disease or symptomatology. Pharmaceutical care suggests individualization of the drug needs of a given patient (13).

Pharmaceutical care had been redefined several times. Strand defined pharmaceutical care as "a practice for which the practitioner takes responsibility for a patient's drug related needs and is held accountable for this commitment" (18). Pharmaceutical care is the direct application of clinical pharmacy to patients; without clinical pharmacy there could be no pharmaceutical care (20).

Clinical pharmacy functions necessary for pharmaceutical care provision will be listed as (13):

- collecting, documentation and interpretation of the patient information,
- identification of individual drug-related problems (DRP) and establishment of desired therapeutic outcomes for each DRP,

- listing the therapeutic alternatives and
- selecting the best therapeutic plan and
- individualizing the therapeutic regimen, and
- designing and implementation of drug monitoring plan and following-up the results.

The difference between clinical pharmacy and pharmaceutical care must be clarified. Pharmaceutical care is a part of clinical pharmacy and also is at the pharmacist/patient interface to be practiced in any health care setting. Clinical pharmacy is how pharmacists contribute to patient care. Pharmaceutical care is what patients experience at first hand (9).

Implementing of Clinical Pharmacy in Marmara University

The model which I have followed since 1991 is a stepwise process in implanting the idea of clinical pharmacy and pharmaceutical care. Similar to a method we published in 1986 (11), this process includes stepwise introduction of the 'clinical pharmacy' idea in undergraduate curriculum and at the same time starting a graduate program to develop specialists in clinical pharmacy (Table 1). As a part of this stepwise development, it is very important to start lectures on principles of clinical pharmacy and pharmaceutical care regardless of the course at which the lectures are given. According to this idea, I started a few lectures within the biochemistry courses in 1991 by the encouragements of the innovative Head of the biochemistry department.

Table 1: Progress of clinical pharmacy courses and graduate program in Marmara University.

Year	1991	1995	2000	2003- …
Steps and Progress	Few lectures within biochemistry courses.	Establishment of Clinical Pharmacy Department	CP I [2 T, 3P*/ week]	CP I [2 T/ week]
		CP I [1 T/ week]	CP II [2 T/ week] (optional)	CP II [2 T, 6P*/ week]
	Graduate program MSc**	Graduate program MSc, PhD**		MSc program without thesis

CP: clinical pharmacy, MSc: masters program; PhD: doctorate program. *Observation in clinical services (general surgery, pediatrics, internal medicine) and pharmacy practice laboratory (drug information, case presentation, patient education); **Didactic part, Clinical clerkships, Thesis

Mandatory undergraduate courses of clinical pharmacy in Marmara University are 'Clinical Pharmacy I and II' which include observation in clinical services (general surgery, pediatrics, internal medicine) and laboratory (drug information, case presentation, patient education) at the 4th year. Since 2009, pharmacy education is a 5-year program. At the fifth year, the students who select clinical pharmacy and pharmaceutical care module must take following mandatory courses:

- Principles of Pharmaceutical Care
- Patient Education and Monitoring
- Clinical Pharmacy and Drug Information

In addition, fifth year students must do their pharmacy practice at hospital and community pharmacy settings for the fall semester and selective training either at pharmaceutical industry or at pharmacy (community or hospital pharmacy) for the spring semester. Practice at the hospital setting includes presentation of selected cases from general surgery, internal medicine and pediatric services. As a part of pharmacy practice in community pharmacy, students attend professional skills laboratory and participate in problem-based learning sessions and improve their knowledge and skills on drug information and patient education.

The stepwise approach method helped to improve the acceptance and implantation of the 'clinical pharmacy' idea gradually in students and teaching staff. Clinical pharmacy graduate education programs are Master of Science (MSc) program (with or without thesis) and PhD program. MSc and PhD programme include didactic lectures, clinical training and thesis. While in non-thesis MSc programme, the students present research projects instead of thesis. In clinical pharmacy practices, students have training at hospital the setting and this consists of practice at hospital pharmacy, general surgery, internal medicine, pediatric, oncology and gynecology & obstetrics departments.

Some examples of the courses in these graduate programs are as listed below:

- The Roles of the Clinical Pharmacist and Pharmaceutical Care
- Drug Information for Health-care Professionals
- Applied Clinical Pharmacy I - II
- Case Presentation I - II
- Clinical Biochemistry in Diagnosis and Treatment
- Clinical Pharmacy Practice in Community Pharmacy
- Clinical Pharmacy and Pharmacotherapy
- Advanced Biopharmacy and Pharmacokinetics
- The Role of Pharmacy in Management of Infections Diseases
- Research Project
- Clinical Pharmacy in Internal Medicine I - II
- Clinical Pharmacy in Gynecology and Obstetrics
- Pharmaceutical Care in Oncology
- The Role of Clinical Pharmacist in Monitoring of Drug Levels
- Pharmacoeconomics
- Pharmaceutical Care

I also like to mention about some examples of dissertations and research projects carried out at Clinical Pharmacy Department in Marmara:

Dissertations

- Assessment of pharmaceutical care services in tuberculosis patients and investigation of the role of levofloxacin in resistant cases (6).
- A pharmacoeconomic study of Helicobacter pylori eradication and prevention of nonsteroidal antiinflamatory drug induced ulcers in rats (16).
- A determination of coronary heart disease lipid profiles and an evaluation of the costs and indicators of effectiveness of thrombolytic therapy (4).
- Pharmaceutical care for type 2 diabetic patients: Patient education and monitoring (21).
- Treatment profiles of type 2 diabetic patients and assessment of the effects of topical insulin on wound healing. (3).
- Detecting the pharmaceutical care needs and quality of life of hypertension patients and monitoring their blood pressures.
- Determination of geriatric patients' drug profiles and identification of their pharmaceutical care requirements.
- Determination of the pharmaceutical care issues in senile osteoporotic women and impact of patient education and monitoring in alendronate treatment.
- Determination of anemia frequency and assessment of inhaler administration skills in patients with chronic obstructive pulmonary disease.

Research Projects

- The role of pharmacist in monitoring infants' nutrition and breastfeeding
- Determination of geriatric patients' drug profiles in Narlıdere, Izmir
- Drug profiles of patients with hypertension in Gazi, Samsun
- Role of pharmacists in oral and dental health and pharmacists' approach to toothache management
- Drug profile in patients with osteoporosis in Şile
- Profile of angiotension converting enzyme inhibitor-induced dry cough and other adverse effects in West Black Sea Region

- Assessment of disease and medication knowledge in patients with hyperlipidemia in Ataşehir, Istanbul
- Determination of pharmaceutical care requirements and drug utilization profiles of diabetic patients in Okmeydanı, Istanbul
- The knowledge of smoking cessation methods among pharmacists and cigarette smokers in Izmit and the role of pharmacist
- Profile of herbal product utilization in Istanbul and the role of pharmacist
- Antibiotic prescription profile in pediatric pneumonia cases in Kocaeli
- Drug profiles of chemotherapy-receiving oncology patients and observations of a clinical pharmacist: a special hospital in Gebze
- Evaluation of antibiotic utilization in nosocomial infections in an intensive care unit in Istanbul
- Determination of pharmaceutical care requirements in diabetic patients in Dicle University Hospital
- Drug utilization profile in pregnancy and determination of pregnant women's knowledge about drug utilization
- Patient-drug profiles in myocardial infarction
- Drug profiles of patients with eye disorders in a hospital setting

Contribution of Implementation of Clinical Pharmacy and Pharmaceutical Care Education in Marmara University to Clinical Pharmacy Activities in Turkey

Implementing clinical pharmacy and pharmaceutical care education in Marmara University; have led to a positive impact on different clinical pharmacy activities in Turkey.

Collaboration with Society of Clinical Pharmacy and Turkish Pharmacists' Association

The Society of Clinical Pharmacy was founded on May 29, 1998 with the purpose of promoting clinical pharmacy which was then a novel concept in Turkey.

First National Pharmaceutical Care and Clinical Pharmacy Congress organized by Clinical Pharmacy Society and Marmara University Faculty of Pharmacy Pharmaceutical Care Unit in Istanbul in 2005.

Society of Clinical Pharmacy was organized many continuing education programmes such as:

- Principles of Clinical Pharmacy and Pharmaceutical Care,
- Pharmaceutical Care in Diabetes Mellitus,
- Pharmaceutical Care in Asthma, and
- Pharmaceutical Care in Hyperlipidemia

Many continuing education programme carried by our department and academic staff from Hacettepe and Ankara University with Turkish Pharmacists' Association. Many pharmacists from all over the Turkey attended these programmes.

'Good Pharmacy Practices- Clinical Pharmacy- Pharmaceutical Care' continuing education program has been carried out periodically since 2003, 'The Role of Pharmacists in Infection Diseases' continuing education program since 2004, 'The Role of Pharmacists in Endocrine and Rheumatoid Diseases' continuing education program since 2007 have been periodically repeated in different cities (Ankara, Istanbul and Mersin, etc).

A test to evaluate the benefit of professional continuing education programs to pharmacists and improvement in their knowledge was conducted. The participants took the tests just before the programme (pre-test) and at the end of the six-day programme (post-test) (totally 40 hours). The tests were scored over 100 total points. Totally 95 pharmacists (92% community pharmacists, 38% male, mean age ± SD 37.6 ± 10.1) attended the program. The mean score of post-test was considerably higher than that of the pre-test. Only 3.2% of the attendees were successful (scored over 50%) at the pre-test. The rate of success improved significantly at the post-test to 77.8% (7). According to these results, it can be concluded that professional in-service education programs can be beneficial for pharmacists to keep their knowledge current and to review essential information previously learned.

Activities with European Society of Clinical Pharmacy

In 2006, three workshops were coordinated entitled as 'Current issues in lipid management' in cooperation with Dr. Todd Paulsen who is a clinical pharmacist specialist from USA, 'Pharmaceutical care in diabetes', and 'How the pharmacist can be clinical competent in asthma management?' during 6th ESCP Spring Conference placed in Vilnius, Lithuania

In 2007, the 36th European Symposium on Clinical Pharmacy was held in Istanbul; in cooperation with the European Society of Clinical Pharmacy (ESCP), Marmara University, Turkish Pharmacists' Association, and Society of Clinical Pharmacy. During this symposium, two workshops were coordinated; one was entitled as 'Pharmacist counselling on herbal medicines and dietary supplements' and the other one was entitled as 'Counselling patients with COPD on proper inhaler techniques and smoking cessation strategies to improve quality of life' which was arranged again with Dr. Todd Paulsen.

In 2009, during 38th European Symposium on Clinical Pharmacy in Geneva, Switzerland, another workshop entitled 'Inter-professional training: the importance of clinical rounds in clinical pharmacy education' was coordinated in collaboratively with Prof. Dr. Steve Hudson (remembered with respect) who was a clinical pharmacist specialist from Strathclyde University, Scotland.

Clinical Pharmacy Education in Other Faculties in Turkey

In this part, I will summarize clinical pharmacy education at other universities in Turkey according to the guiding information on May, 2010.

There are 13 Faculties of Pharmacy in Turkey.

In Hacettepe University, there are two clinical pharmacy specialists and they give Clinical Pharmacy lectures in Pharmaceutical Care I and II courses which include also training at hospital services.

In Yeditepe University, two clinical pharmacy specialists who took their PhD degree from Marmara University give clinical pharmacy courses which include practices at hospital services. An MSc program in Clinical Pharmacy is also available.

'Pharmaceutical care' course is given by clinical pharmacist specialists from Marmara or Hacettepe Universities in some of faculties such as İnönü University, Gazi University and Ankara University.

Clinical Pharmacy MSc and PhD Programs are also available in Near-East University (Turkish Republic of Northern Cyprus) and Clinical Pharmacy MSc Program is available in Ankara University.

Other Clinical Pharmacy Practice and Activities in Turkey

The Clinical Pharmacy specialists graduated from our programs are now employed at various settings such as community pharmacies, hospital pharmacies, pharmaceutical industry and universities. As a new development, Ministry of Health opened new positions for clinical pharmacy specialist to be employed in state hospitals in Turkey.

Conclusion

The clinical pharmacist, through pharmaceutical care services play an imperial role in drug therapy management, improve therapeutic outcomes and reduce the health-care costs. In order for the pharmacists to take these responsibilities; a change in pharmacy education is very important. As a conclusion, our experience of implementation of clinical pharmacy programme might be a good model for pharmacy faculties in need of offering clinical pharmacy and pharmaceutical care courses to their students.

Acknowledgement

I want to thank all of the clinical pharmacy staff in our department particularly to Assist. Prof. Dr. Mesut Sancar, Assist. Prof. Dr. Sule Apikoglu-Rabus and Dr. Betul Okuyan, and all those who support the concept of clinical pharmacy and made efforts on implementing the clinical pharmacy program, and also my family throughout these years.

References

American College of Clinical Pharmacy (2008). The definition of clinical pharmacy. Pharmacotherapy, 28 (6), 816-7.

AphA Pharmaceutical Care guidelines advisory Committee, Principles of practice for pharmaceutical care., August 1995.

Apikoglu-Rabus S, Izzettin FV, Turan P, Ercan F.Effect of topical insulin on cutaneous wound healing in rats with or without acute diabetes. Clin Exp Dermatol. 2010 Mar;35(2):180-5.)

Apikoglu-Rabus, S., Izzettin, F. V., Sancar, M., Yakut, C. (2005). Cost-Effectiveness of thrombolytics: A simplified model. Pharm World Sci, 27 (3), 243-8.

Cipolle R.J.:Clinical Pharmacy Practice. Ed: Hussin A.H. et al.: Proceedings of the 1st Pan Pacific Asian Congress of Clinical Pharmacy. Malaysia, 1990.

Clark, P. M., Karagoz, T., Apikoglu-Rabus, S., Izzettin, F. V. (2007). Effect of pharmacist-led patient education on adherence to tuberculosis treatment. Am J Health Syst Pharm, 64 (5), 497-505.

Demirkan, K., Celiker, A., Yilmaz, D., Sancar, M., Apikoglu-Rabus, S., Izzettin, F.V., Sahin, F. (2004). Improvement in pharmacists' knowledge through professional inservice education programs. FABAD J Pharm Sci, 29, 117-120.

ESCP News, 130, May, 2006.

ESCP News, 147, April, 2010.

ESCP, Description of clinical pharmacy on the website of ESCP http://www.escpweb.org Accessed:20.10.09.

Ezzedeen, F. W., Stohs, S.J., Gourley, D.R., Stublar, M. (1986). An introductory course to facilitate the implementation of a clinical pharmacy programme in Iraq. J Clin Hosp Pharm., 11 (5), 349-355.

Gourley, D. R. (1989). Curriculum evolution: what progress have we made? American Journal of Pharmaceutical Education, 53(4), 375-9.

Hepler, C. D., Strand, L. M. (1990). Opportunities and responsibilities in pharmaceutical care. Am J Hosp Pharm, 47 (3), 533-43.

Izzettin, F. V. (2008). Klinik eczacılığı yeterince anlayabildik mi? Clinic Pharmacy, 1 (2), 9-10.

Mcleod D.C.: Philosophy of Pharmacy Practice. Ed: Mcleod D.C., Miller W.A. The Practice of Pharmacy 1. Harvey Whitney, 1981.

Sancar, M., Izzettin, F. V., Apikoglu-Rabus, S., Besisik, F., Tozun, N., Dulger, G. (2006). Pharmacoeconomic comparison of Helicobacter Pylori eradication regimens. Pharm World Sci, 28 (4), 207-14.

Schneider, P. J., Sill, B. E. (1995). Education and training to provide pharmaceutical care. International Pharmacy Journal, 9 (4), 156-160.

Simpson, D. (1997). Pharmaceutical care: the Minnesota model. The Pharm J, 258, (6949), 899-904.

Stohs, S. J., Muhi-Eldeen, Z. (1990). The transition to more clinically oriented pharmacy education and the clinical practice of pharmacy. J Clin Pharm Ther., 15 (6), 435-54.

Tromp, D., Mil van, F. (1999). Pharmaceutical care: towards an international understanding? Pharmaceutical Journal, 263 (7063), 464.

Turnacilar, M., Sancar, M., Apikoglu-Rabus, S., Hursitoglu, M., Izzettin, F. V. (2009). Improvement of diabetes indices of care by a short pharmaceutical care program. Pharm World Sci, 31 (6), 689-95.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VI / Sayfa 324-331

A Pioneering Endeavour Towards Effective Higher Maritime Education: Problem-Based Learning at Dokuz Eylül University Maritime Faculty

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Kalkan, Assoc. Prof. Dr. D. Ali Deveci, Prof. Dr. A. Güldem Cerit, Asst. Prof. Dr. Yusuf Zorba, Assoc. Prof. Dr. Ender Asyalı
Dokuz Eylül University, Maritime Faculty, Tınaztepe Campus, 35160 Buca, Izmir, Turkey

Abstract

While adopting a particular teaching/learning method to be practiced at higher education, the overall aim is to be taken into consideration. The prevalent view reveals that the undergraduate, when having completed higher education, is assumed to have been equipped with "general intellectual abilities and perspectives; higher order thinking and higher order cognitive abilities; and intellectual transferable skills to be activated at interpersonal relations, teamwork, problem-solving, decision-making, effective communication, and leadership." It should also be kept in mind that the recent trends seem to have shifted from theory to practice, from specific to general, and from general educational aims to general transferable competencies. Particularly, since the last quarter of the 20th century, great wealth of studies on cognitive and educational psychology have favoured active and cooperative learning methods. In pursuit of more effective means of education, certain effortful investigations have pointed out that shifting from the conventional teaching methods to active learning would promote the quality of higher maritime education. As a consequence, since 2002, problem-based learning has been adopted, improved and supplemented by task-based learning and project-based learning at Dokuz Eylül University Maritime Faculty. The purpose of this study is to clarify how such a change in higher maritime education has been managed. A thorough literature review providing cognitive support to this shift is briefed in the Introduction. Each of the other parts of this study describes the learning activities practiced. This study is believed to set a courageous but 'why-not-try' example for the other higher maritime education institutions.

Key words: Higher education, higher maritime education, problem-based learning, task-based learning, project-based learning.

Introduction

The purposes in higher education are said to vary (Barnett, 1995). To some, "universities have two main and interrelated functions: teaching and research" (Kelly, 1995:120) and to some others, the main function of higher education is "three-legged: teaching, research, and community service" (Duke, 1992:41). The latter seems to have prevalently been shared as could be seen in the following extracts from the mission of some universities … research and scholarship, teaching and learning service outside the University: "… The university's most distinctive feature is its ability to combine academic excellence and particularly in research, with a commitment to the community at regional, national and international levels, through continuing education… The university's clearly defined purpose in teaching is to supply industry and commerce with a body of educated, well-trained and able graduates…" (Duke, 1992:40-43).

Although the purposes talked about are said to be "those of the educator's intentions" and "imposed on students" (Barnett, 1995:33), at the center is the student placed. In Barnett's terms, "it is the students who do the achieving, not the teaching staff, or the senior personnel, or the institutions. Those other actors and the institutional environment may help the student to achieve."

While forming the aims in higher education, the points of crucial significance to be taken into consideration could be highlighted as follows: "the nature of the intellectual development that takes place in students' minds" (Barnett, 1995:1b); besides, "Higher education is not merely "additional" education… The title signifies a particular kind and, indeed, level of intellectual attainment". In this respect, "the development of the individual student's autonomy… intellectual integrity and the capacity to be their own person, … the general powers of the mind, … a breadth of vision and grasp beyond the confines of a single discipline, … the enhancement of the student's personal character, … the acquisition of a distinctive socio-linguistic form of interaction … and developing competence to participate in a critical commentary on the host society" (Barnett, 1995:20-21) are to be taken into account.

In addition to the above quoted highlights to be considered in forming the aims of higher education, a significant part of the responsibility is "to move students from the dependent stance to being independent learners and … beyond independent to interdependent learners" who get "information from a variety of sources" rather than rely on "a narrow range of sources and viewpoints" (Rugarcia et al., 2000:7). Since "it will never be possible to teach students everything they will be required to know when they go to work, … a better solution may be … helping students integrate knowledge across courses and disciplines, and equipping them with lifelong learning skills"(Rugarcia, 2000:6).

The main focus of higher education is thought to be "the development of certain intellectual capacities and, in particular, the capacity to challenge the assertions of others … the skills of experimental inquiry" rather than "transmission of information … falsification rather than verification … viewing the world from a questioning perspective" and offering the students "empowerment" so that they can have "control over their own destinies "(Kelly, 1995:92-93). Likewise, as Marker (2000:137) points out, higher education must be "the means by which humans deal critically and with reality and discover how to participate in the transformation of their world.

As far as the vocational higher education is concerned, it is believed to be "one which will alter the existing industrial system and ultimately transform it" rather than "which will adapt workers to the existing industrial regime" (Hursh and Ross, 2000:3). Besides, it is believed that there are two distinct points of view regarding the demands of the academic world and those of the world of professional work: a view that higher education should take as its starting point the world in which its graduates will find themselves, as professionals developing their careers and another view that the starting point of higher education must be the theoretical and conceptual structures of academic disciplines. It is, on the other hand, suggested that there is no sharp boundary between the demands of these two worlds (Barnett, 1995:161-1620). In terms of the competences, commonly required by these worlds, there has been a shift, for the last thirty years, from subject-specific to vocationally-specific (ability to cope with uncertainty, puzzle matters out for himself, envisage possible strategies and actions, formulate his own solutions) and from general intellectual (competencies) (analytical skills, being able to integrate (synthesize) material and see relationship within it, being able to form critical evaluation of the claims to knowledge encountered, being able to place one's learning in a wider context, being able to form their own views and be ready to be judged by them) to general vocational (transferable) competencies (interpersonal skills, the ability to work in a team, decision-making, problem solving, communication skills, risk-taking and leadership) (Barnett,1995:157-160).

In order to provide the students with the above highlighted and most favored competencies, teaching/learning activities and the relevant curricula are to be prepared and carried out with utmost care. In such care, first of all, both student-specific characteristics such as "motivation, approach to study, epistemological belief and intellectual development" as well as task-specific aspects are to be considered (Laurillard, 1993). Besides, the dimensions of learning styles should be taken into account so that the proper teaching/learning styles could be adopted (Felder and Silverman, 1988:675; Cardellini, 2002:62-65: Woods, Stice and Rugarcia, 2000:26-39). Furthermore, as Pressley and McCormic (1995:79) suggest, "no one or two instructional approaches are appropriate for all contexts," various types of teaching are to be interconnected. Moreover, in order to accomplish motivating learning environments, it seems to be imperative that a cooperative and/or collaborative social situation exist wherein the

goals of the separate individuals are linked together that there is a positive correlation among their goal attainments. In addition to providing such an environment, Pressley and Mc Cormic (1995:109) lists what to do as follows: "model interest in learning; lower anxiety in classrooms; induce curiosity and suspense; make abstract material more personal, concrete and familiar; offer students choices; provide as much student autonomy as possible". Having considered all such imperative warnings, the focus of university teaching seems to have shifted, as Evans and Abbott (1998:46) point out, "away from the corpus of knowledge in favor of the process of learning in higher education … embracing a more student-centered ideology and incorporating mechanisms for developing intellectual skills and analytical competence".

Having considered the extraordinary features of maritime industry and the above highlighted shifts in recent trends regarding both the academic world and the professional world, Dokuz Eylul University Maritime Faculty has adopted a more student-centered active learning method. The purpose of this study is to brief how this new method has been practiced in each of the three departments of the Faculty.

Why Problem-Based Learning in Maritime Education and Training?

The recent trends in the world of professional work as well as the academic world demand that the undergraduate, when having completed higher education, have been equipped with general intellectual abilities and perspectives, higher order cognitive abilities and general personal competencies to be activated at interpersonal relations, getting involved in teamwork, problem-solving, decision-making, effective communication and leadership. Particularly, since the last quarter of the 20th century, cognitive and educational psychology seems to have favored active and student-centered learning methods if the above mentioned competencies are to get attained. In pursuit of more effective means of education, certain effortful investigations have pointed out that shifting to active learning would promote the quality of higher maritime education.

The prominent point enforcing the above mentioned shift in maritime education lies on the extraordinary features of this industry, which is one of the most international and multidisciplinary industries. The set of competencies required from the land-based personnel, undergraduates of Maritime Business Administration Department, differs greatly from that required from on board ship personnel, undergraduates of Marine Engineering Department and Marine Transportation Engineering Department. In fact, the competencies to be gained by the undergraduates of the last two departments differ from each other. A deck officer, for instance, is expected to be both a competent leader and a successful manager. He/she is also held responsible/liable towards both internal customers, e.g. the crew on board the ship, and external customers, e.g. navigational regulations, conventional requirements, owners and/or agents, and shippers and/or charterers. In order to cope with such critical liabilities, the officer does need to get provided with not only a wealth of professional knowledge but also certain interpersonal, problem-solving, decision-making and leadership skills.

The heavy liabilities of an officer on board the vessel and the challenging nature of life at sea forces maritime education to provide the students with certain attitudes, which could be highlighted as follows: tendency towards goal-oriented learning; intrinsic motivation; activating self-schemas and thus acting in the push of self-confidence, self-efficacy and independent thinking; adopting the principles of critical thinking, self-criticism and self-evaluation; acquiring the positive aspects of good communication; and adoption of observing, understanding, questioning and correcting; that is, predicting and appraising the environment and eventually proacting (Meece,1994). Besides, maritime education is to focus more on team-spirits, group success, the sense of collaboration, becoming involved with and helping one another, thus promoting safety of life at sea. Furthermore, while leading any group activity, the officer should demonstrate effective listening and consider the interests and concerns of the group members. In other words, the officers are to be provided with certain positive attitudes towards exchanging ideas, correcting each other, respecting and participating group objectives. Moreover, the students in maritime education are to be provided with attitudes favoring proaction, not only reacting when encountered obstacles but also proacting via sound, logical, consistent and rational appraisal.

Having noticed the shortages of the traditional deductive teaching methods "merely conveying information" (Brown and Atlans,1994:4) rather than producing self-efficious life-long learners, and reconsidered the distinctive demands from maritime education, DEU Maritime Faculty has decided to adopt problem-based learning method, one of the student-centered active learning methods.

Some Higlights on Problem-Based Learning (PBL)

As the term itself suggests, PBL is a means of learning based on a problem, which stands for the stimulating aspect of the learning activity, raising desire, wonder or interest. It stands firm within the rationalist tradition and hence, is strongly influenced cognitive psychology (Schmidt, 1993: 423). The problem, which could involve "observations; symptoms; signs or experimental results to be explained, even equations to be derived" (Barrows,1984:16) "serves as a challenge to students' reasoning or problem-solving skills … provides them with a sense of direction and the depth of study that needs to be undertaken" (Dolmans and Schmidt,1994:372-373). The principles to be kept in mind while designing a problem to be used in problem-based learning are highlighted by Dolmans, Balending and Wolfhagen (1994:185-186) as follows: "The content of a case should adapt well to students' prior knowledge; it should contain several clues that stimulate students to elaborate; context should be relevant to the future profession; it should have relevant basic concepts to encourage integration of knowledge; it should stimulate self-directed learning; it should enhance students' interest in the subject matter, by sustaining discussion about possible solutions and facilitating students to explore alternatives; and it should match one or more of the faculty objectives." The essence of PBL, triggered by such a problem, lies on meeting the three basic conditions that facilitate learning: activating prior knowledge, encoding specificity, and elaborating the knowledge (Kalkan, 2010).

Starting with a problem, called scenario, and designed carefully in compliance with the curriculum and the learning objectives, each PBL discussion session is based on seven steps: The first step involves clarifying vague phrases, terms and concepts used in the problem thus making the problem clear and comprehendible. The second step is to define the problem and describe the phenomena that need to be explained. The third step is analyzing the problem and formulating hypotheses based on sound reasoning. The fourth step comprises drawing a systematic inventory of the explanations proposed at the previous step. The fifth step is formulating the required learning objectives. The objectives to be investigated are established and the likely sources to be made use of are discussed. The sixth step is devoted to self-study. Regarding the learning objectives, the members of each group (8-12 students with a moderating instructor) try to collect information, making use of all sources they can reach including the other supporting activities included in the relevant module, e.g. presentations, case studies (group visits to the relevant industrial units), professional skills sessions and the like. In the seventh step, the members report their findings regarding each learning objective; these findings are grouped, integrated and checked if they are enough to describe the phenomena.

PBL Implementation at DEU Maritime Faculty

Since adopted in 2002, PBL implementation at DEU Maritime Faculty has been adapted to the particular features of the three departments-Maritime Business Administration, Marine Transportation Engineering, and Marine Engineering. The first produces land-based maritime business personnel, the second produces ocean-going deck officers in charge on board ships, and the third produces marine engineers in charge of the engine-room on board ships.

In Maritime Business Administration Department, PBL is practiced in the first three years, which is replaced by Project-Based Learning Method in the fourth year. Likewise, in Marine Transportation Engineering Department, Task-Based Learning Method replaces PBL in the fourth year. Marine Engineering Department, first started education in 2006, has chosen to cooperate with DEU Faculty of Engineering in supplementing the PBL method.

Project-Based Learning at Maritime Business Administration

Project-Based Learning covers a spectrum ranging from brief projects based on a single subject to year-long and multidisciplinary projects. In this method, students work in teams to explore real-world problems and create presentations to share what they have learned. The project groups are organized according to several real-life shipping projects where they are supposed to establish a shipping company to purchase, operate, and manage ships in a given market.

The projects for the groups are specifically designed to cover, as far as possible, situations which are typically encountered in the world of shipping industry, and to raise students' awareness of the application of managerial

principles to industrial and commercial problems. The overall aim is to simulate situations which require solutions by small project teams.

The steps followed for the Project-Based Learning are as follows (Cerit et al., 2006):

- *Overview of the Learning Objectives and Curriculum:* To create opportunities for the introduction of innovative project work for small groups, the learning objectives and the curriculum for the seniors are examined; a section of the core curriculum is rearranged for a year-long interdisciplinary team project.
- *Forming the Project Groups:* Taking into consideration the students' desire to specialize in specific markets in the shipping industry along with each student's competencies the students are placed in groups of five. An interview is carried out, prior to such grouping, to explore the students' interests and competencies as well as attitudes.
- *Determining the Topic of Project:* The topic and the question that will launch a Project-Based Learning Program is believed to the one that will engage students (Blumerfield et al., 1991). A real-world topic is taken for launching the project study. The question put forward is to be open-ended with no definite solution. Besides, the topic covers the whole curriculum designed for the senior students.
- *Designing the Project Plan and Schedule:* When designing the project, certain predetermined content standards are addressed. The activities supporting the topic/question are selected by utilizing the curriculum, thus fueling the project. The subjects related to ship purchase, management and operation are integrated into the project. Students are involved in this planning process, and they feel the ownership of the project when they have an active role in decision-making. As for schedule, a timeline for the project components is designed, and the groups are directed for managing their time and assisted when they need to finalize their findings and evaluations.
- *Monitoring the Progress of the Project and That of the Students:* Checklists are used as a guide to monitor the phases. Group members are given such roles as 'general manager', 'marketing manager', 'operations manager', etc; group dynamics are observed and monitored during discussion sessions; minutes of meeting are filed to record the decisions made and activities allocated; in doing so, teamwork dynamics and real life company atmosphere are matched; interim and final reports covering the phases are asked from the groups; and at the end of each phase, the groups present their findings.
- *Assessing the Outcome:* At the end of each section, performance of each student is individually assessed; the final reports are evaluated using predetermined checklists; at the end of each module, the level of reaching the learning objectives is tested through a written exam; apart from such instructor assessments, peer-assessments are carried out for the projects presented.
- *Experience Evaluation and Feedback:* Both individual and group reflections and discussion are encouraged in the group meeting sessions; students are given time to reflect what they have discovered so that they can synthesize their new knowledge; the instructors also reflect their evaluations. General evaluation and reflection is a very important part of this learning process.

Task-Based Learning at Marine Transportation Engineering Department

The rapid growth of the shipping industry and the prevalent use of higher technologies at ships have made it imperative that officers on board such vessels have to improve their knowledge and competencies. Task-Based Learning is believed to adapt students to their working conditions on board ships. The missions on which Task-Based Learning is based put together the related learning objectives and international regulations for maritime education.

The basic steps of Task-Based Learning practiced at Marine Transportation Engineering could be highlighted as follows: Determining the knowledge and skill targets; getting the targets together considering the real-life situations; developing the blocks; determining the duties and/or activities to be implemented in each of the blocks; and forming the simulator-based scenarios that will support the missions.

The blocks to be developed are listed as follows: Voyage planning, electronic navigation, ship construction and ship power plants, tanker operation and safety, bridge team management, dry cargo ship's operation and safety, ship management, and ship handling and emergency procedures.

Here is a flow of processes regarding any one of the blocks: After having formed the blocks, information forms are prepared. In these forms, the definition and the aim of the block together with the practices to be implemented during the allocated weeks are defined. These forms also include the learning objectives, and the basic concepts related to the missions are included (Deveci et al., 2006).

- Tanker Operation and Safety Block (applied at DEU Maritime Faculty) updating the learning objectives and transferring the technical information.
- Operational information and searching phase (the basic use of simulator and pre-knowledge phase) web-based practicing to develop operational skills.
- Implementation of the practices step by step (preparation before loading/loading plan/loading calculations and related document operations)
- Reporting the missions (calculating the cargo/prepare the documents after loading, protest letter.etc)
- Evaluation of the missions completed/repeating the missions if needed.

Task-Based Learning at Marine Engineering Department

The graduates of Marine Engineering Department are employed as officers on board merchant vessels in charge of supervising and coordinating the activities engaged in operating and maintaining engines, boilers, deck machinery, and electrical and refrigeration equipment.

The first-year students are exposed 11 modules, three of which cover department-specific subjects and the others are on the basic engineering programs studied in collaboration with DEU Faculty of Engineering. The second and third-year curricula are mainly designed around marine engineering subsystem. The forth-year curriculum is designed on Task-Based Learning approach and covers such eight blocks as Technical Ship Management, Engine Room Simulator Management, Main/Auxiliary Machinery Operations/Maintenance, Refrigeration and HVAC Systems, Technical and Operational Ship Management, Engine Room Simulator Advanced Skills, Safety at Sea and Emergency Operations, and Hydraulic and Pneumatic Control System.

Conclusion

Shipping industry is well-known to be one of the most international and multidisciplinary industries. Both the land-based and ship-based employment in this industry requires a great wealth and divergence of competencies. Such a distinctive fact makes it imperative for higher maritime education to plan and carry out the relevant educational and training activities with utmost care, taking into consideration the recently emerging needs in the industry in particular and the trends favored in higher education in general.

The recent trends both in the academic world and in the industrial world seem to have shifted from mere theory to practice, from subject-based knowledge to vocational competencies, from specific to general, and from general educational aims such as analyzing, synthesizing and integrating to general personal or transferrable competencies to be effectively activated at interpersonal relations, ability to work in a team, problem-solving, decision-making, effective communication, risk-taking entrepreneurship and leadership. It wouldn't be overestimating to state that such precised trends do match well with the fundamental requirements in maritime education and training. Besides, the cornerstones making higher education 'higher', such as higher order cognitive abilities, higher level of intellectual attainment, development of individual autonomy, gaining intellectual integrity and the capacity to be one's own person, enhancement of one's personal character, grasping a breadth of vision beyond the confines of a single discipline, acquisition of a distinctive socio-linguistic form of interaction, and developing competence to participate in a critical commentary or one's environment are all to be taken into account in higher maritime education.

The above highlighted trends imply that along with the task-specific aspects, student-specific characteristics like individual learning styles, motivation, epistemological beliefs and intellectual development are to be well considered in higher educational activities. Particularly in higher maritime education, goal-oriented learning, intrinsic motivation, interdependent thinking, more focus on team-spirits, effective communication skills, appraising-predicting-proacting competencies and higher sense of collaboration are crucial personal competencies if safety of life at sea is to be sustained.

Having considered the above mentioned requirements and the shortages of the traditional teaching/learning methods in meeting such requirements, DEU Maritime Faculty has adopted since 2002 Problem-Based Learning Method, a means of learning based on real or near real-life problems that integrate various disciplines, raise interest in learning, stimulate self-directed learning, enhance collaboration and teamwork spirits, develop individual autonomy and personal character, improve communication, problem-solving and decision-making skills and establish predicting-appraising and proacting abilities. Besides, the feedback mechanism conducted systematically greatly helps improve self-appraisal, self-discipline and better both the system as a whole and the individual attitudes.

Problem-Based Learning Method has been replaced and supplemented by Project-Based Learning for land-based shipping activities and by Task-Based Learning for ship-based activities. The former has been practiced by the fourth year students in Maritime Business Administration Department and covers year-long multidisciplinary projects in managerial principles to industrial and commercial problems. The latter has been practiced by the fourth-year seniors in Marine Transportation Engineering Department and Marine Engineering Department, and cover the blocks comprising inter-related ocean going voyage activities in compliance with the relevant international regulations adopted by International Maritime Organization.

Following an intensive series of investigations through all the stakeholders of the shipping industry, including all the external and internal parties involved in shipping, and having completed the inevitable preparation fueled by synergetic efforts, DEU Maritime Faculty has managed to shift from the conventional teaching methods to student-centered active learning method. Since 2002, various modifications in this shift have been made so as to integrate into the specific conditions and requirements. It is the wish of the authors that the other maritime education and training institutions insistently keep searching for more effective means of producing well-equipped and profoundly qualified seafarers and maritime business managers with versatile competencies. The key to such attainment seems to be making best use of active and collaborative learning through certain modifications and alterations in accordance with the specific conditions and facilities available.

References

Barnett, R. (1992). Improving Higher Education: Total Quality Care, Open University Press, 1900 Frest Road, Suize 101, Bristol, England

Blumerfield, P.C., Soloway, E., Marks, R.W., Krajcik, J.S., Guzdial, and Palinscar, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. Educational Psychologists 26., 369-398

Brown G. and Atkins M. (1994). Effective Teaching in Higher Education, British Library Cataloguing, Routledge, London

Cardellini, L.(2002). An Interview with Richard M.Felder, Journal of Science Education, 3 (2), 62-65

Cerit, A.G., Deveci, D.A., Erdoğan, B., Gündüzalp, C.G., Pınar, R., Şalk, M. (2006). Deniz İşletmeciliği ve Mühendislik Öğrencilerinin Projeye Dayalı Öğrenime İlişkin Değerlendirmeleri, III. Aktif Eğitim Kurultayı Bildiriler Kitabı, İzmir.

Deveci, D.A., Zorba, Y., Alemdağ, Ö., Cerit, A.G. (2006). Evaluation of the Impacts of Task Based Learning and Project Based Learning Applications on Senior Maritime Students, IMLA 14 Proceedings, 57-67, Marseille, France

Dolmans, D.H. and Scmidt, H.G. (1994) What Drives the Student in Problem-Based Learning? Medical Education, Vol.28, 372-380

Dolmans, D.H., Bolendang, H.S., and Wolfhagen, F. (1997). Seven Principles of Effective Case Design for a Problem-Based Curriculum, Medical Teacher, Vol.19, Issue 3., 185-189

Duke, C. (1992). The Learning University, Towards a New Pradigm? The Cutting Edge Series, Taylor and Francis Publishers, 1900 Frest Road, Suite 101, Bristol, England

Evans L. and Abbott I (1998). Teaching and Learning in Higher Education, Cassel Wellington House, London

Felder, R.M. and Silverman, L.K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education, Engr. Education, 78 (7), 674-681

Hursh D.W. and Ross, E.W. (2000). Democratic Social Education. David W. Hursh and E. Wayne Ross (Eds) Social Studies for Social Change, Falmer Press, New York

Kalkan, M. (2010). Problem Based Learning Scenarious for Maritime Education and Training, Dokuz Eylül University Publications, İzmir

Kelley, A.V. (1995). Education and Democracy: Principles and Practices, Paul Chapman Publishing Ltd., London, England

Laurillard, D. (1993). Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology, Roudledge, London

Marker, P. (2000). Not Only By Our Words. Connecting the Pedagogy of Paulo Freire with the Classroom in Democratic Social Education, David W. Hursh and E.Wayne Ross (Eds) Social Studies for Social Change, Falmer Press, New York

Meece, J.L. (1994). The Role of Motivation in Self-Regulated Learning. Dale H. Schunk and Barry J. Zimmerman (Eds) Self Regulation of Learning and Performance-Issues and Educational Applications, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hilldale, New Jersey

Pressley, M. and McCormick, C. (1995). Cognition, Teaching and Assessment, Harper Collins College Publishers, New York

Rugarcia, A. Felder, R.M., Woods, D.R., and Stice, J.E. (2000). The Future of Engineering Education I. A Vision for a New Century, Chem. Engr. Education, 34 (1) 16-25

Schmidt, H.G. (1993). Foundations of Problem-Based Learning: Some Explanatory Notes, Medical Education 27, 422-432

Woods, D.R., Felder, R.M., Rugarcia, A., and Stice, J.E (2000). The Future of Engineering Education III Developing Critical Skills, Chem. Engr. Education, 34 (2), 108-117

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VI / Sayfa 332-337

Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye'de Yükseköğretim

Prof. Dr. Neşet Toku
Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, İstanbul

Özet

Modern-ulus devletlerin günümüzde en fazla eleştiriye tabi tutulan yönü, hiç şüphesiz ulusal, kitlesel ve resmi eğitim veren kurumlarının; yurttaşların etnik kökene, dile ya da dine dayanan kendilerine özgü kültürel kimliklerini "eşit tanıma"maları ve farklılıklara aynı ölçüde saygı göstermemeleridir. Bu durumun ahlaksal bir sorunu teşkil ettiği inkâr edilemez. Maalesef, modern demokrasilerin meşruiyet zeminini oluşturan "evrensel insan hakları öğretisi" de bu sorunu görmezden gelmektedir. Besbelli ki bu soruna hakkaniyetli çözüm üretilmesi; ulus-devlet paradigmasının aşılmasını, "evrensel insan hakları öğretisi"ne çok-kültürlülüğü dikkate alan eşitlikçi prensipler eklenmesini ve küreselleşmeye hakiki saygıyı zorunlu kılmaktadır. Bir barış projesi olarak realize edilmek istenen Avrupa Birliği'nin asıl hedefi, eğitim-öğretim alanında oluşturulacak müşterek değerlerle bunu sağlamaktır. Söz konusu değerler; "insan hakları", "çokkültürlülük" ve "hukuk devleti" gibi küresel değerlerdir. AB'ye aday ülke durumuna gelen Türkiye Cumhuriyeti'nin yükseköğretimle ilgili geleceğe yönelik planlarında, AB ilkelerini göz önüne alması ve sistemini bu ilkeler çerçevesinde yeniden tanzim etmesi elbette bir zorunluluktur.

Anahtar kelimeler: Modernite, küreselleşme, yükseköğretim, Avrupa Birliği, üniversite.

Giriş

Modern-ulus devletlerin günümüzde en fazla eleştiriye tabi tutulan yönü, hiç şüphesiz *ulusal, kitlesel ve resmi eğitim* veren kurumlarının; yurttaşların etnik kökene, dile ya da dine dayanan kendilerine özgü kültürel kimliklerini *"eşit tanıma"* maları ve farklılıklara aynı ölçüde saygı göstermemeleridir. Modern-ulus devletlerin demokratik bir rejim olma iddiaları dikkate alınırsa ve demokrasinin de ilke olarak her bireyin "eşit temsil" edilmesine bağlılığı göz önünde tutulursa bu durumun ahlaksal bir sorunu teşkil ettiği inkâr edilemez. Öte yandan; *tekleştirilmiş bir ulusal kültüre inananların veya kültürlerinin izini etnik kimliklerinde arayanların ya da dinlerini kültürleri olarak görenlerin* bu sorunun çözümüne yönelik ileri sürdükleri düşünceler de günümüzde artık yeterli bulunmamaktadır. Ne yazık ki modern demokrasilerin meşruiyet zeminini oluşturan *"evrensel insan hakları öğretisi"* de bu sorunu görmezden gelmektedir. Şöyle ki: Herkesin yurttaşlığa hakkı olması, her yurttaşın eşit haklardan faydalandığı anlamına gelmez. Herkesin düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne hakkı olması, her bireyin bunları özgürce yaşayabildiğini göstermez. İfade özgürlüğünün varlığı, uygun dil politikasının ne olacağına ilişkin bir şey söylemez. Seçme ve seçilme hakkı, politik sınırların nasıl çizilmesi gerektiğini anlatmaz. Herkesin yönetime katılma hakkının olması, bunun realize edilebilir olduğuna delil teşkil etmez. Herkesin eğitim hakkına sahip olması, her dille eğitim yapılabildiğini ifade etmez. Açıkçası bu sorunlar, devlet içerisindeki çoğunlukçu yahut da egemen karar alma süreçlerine terk edilmiştir. Netice ise kültürel azınlıkların ve farklılıkların, egemen-çoğunluğun insafına bırakılması nedeniyle etnik-kültürel-

dinsel çatışmaların şiddetlenmesinden başka bir şey olmamaktadır. Besbelli ki bu soruna hakkaniyetli çözüm üretilmesi; *ulus-devlet* paradigmasının aşılmasını, "*evrensel insan hakları öğretisi*"ne çok-kültürlülüğü dikkate alan eşitlikçi prensipler eklenmesini ve *küreselleşmeye* hakiki saygıyı zorunlu kılmaktadır.

Küreselleşme; beşeri ilişkilerde dünya ölçeğindeki karşılıklı bağımlılıkları ve mübadeleleri meydana getiren, çoğaltan, yaygınlaştıran ve yoğunlaştıran süreçlerin çok boyutlu bileşkesini ifade eder. *Avrupa Birliği* biçimindeki uluslararası örgütlenmelerin temel hedefi, işte bu ilişkiler hususunda, belirleyici aktör olabilmektir. *Avrupa Birliği* düşüncesi, teorik alt yapısı hayli eski dönemlere dayansa da somut bir biçimde esas itibarıyla Birinci Dünya Savaşından sonra Avrupa ülkelerinin gündemine girmiş ve özellikle İkinci Dünya Savaşı yıllarında ve sonrasında yaygınlık kazanmış olan bir barış projesidir. Barış projesiyle hedeflenen "Birlik" bir kurum olarak geçmişteki uluslar arası örgütlenmelerle mukayese edildiğinde tamamen benzersizdir. Çünkü hedeflenen "Birlik" mevcut devletlerin yerini alması planlanan bir devlet değildir. Aksine, üye devletler arasında işbirliği için kurulmak istenen bir organizasyon, barış ve refah için birlikte çalışmaya karar vermiş, demokratik Avrupa devletlerinden oluşan bir örgütlenmedir. Birliğe üye ülkeler, bu örgütlenme sayesinde, ortak yararları içeren çeşitli konularda, birbirleriyle bağlantılı problemleri çözme noktasında müşterek hareketi vaat etmektedir.

Avrupa Birliği düşüncesi şüphesiz muayyen değerler üzerine inşa edilmiştir, ancak bu değerler insanî ve rasyonel olmaları hasebiyle sadece Avrupa Kıtasına ya da herhangi bir Avrupa ülkesine münhasır değil, *küresel* değerlerdir. Bir başka ifadeyle *Avrupa Birliği; demokrasi* ve *insan hakları* gibi *küresel değerlere*, *sınırlar konulmayan bir iç pazara* ve kendi kendine belirlemiş olduğu kurallara dayalı bir entegrasyon projesidir. 1993 yılındaki *Kopenhag Zirvesi*nde, *Avrupa Konseyi* söz konusu temel değerleri *Kopenhag Kriterleri* adı altında şu şekilde tespit etmiştir:

Siyasi Kriterler:

1. Kurumsal istikrar.
2. Demokrasi.
3. Hukukun üstünlüğü.
4. İnsan hakları.
5. Azınlıklara saygı.

Ekonomik Kriterler:

1. Ekonominin devlet tarafından kontrol edilmediği, fiyatların serbest pazar kuralları ile belirlendiği, mülkiyet haklarının kanunla korunduğu ve sözleşmelerin uygulanabildiği işleyen bir serbest pazar ekonomisi.
2. *Avrupa Birliği* içerisindeki rekabet baskısına ve serbest pazar kurallarına dayanabilme kapasitesi – yani ekonominin *Avrupa Birliği*'ne katıldıktan sonra adapte olması ve gelişmesi – açısından yeterli derecede güçlü olması.

AB Kanunlarının (Topluluk Müktesebatı) Benimsenmesi:

1. Birliğe üye olmak isteyen ülkelerin yükümlülüklerini yerine getirmesi.
2. Politik, ekonomik ve parasal birliğin amaçlarına bağlılık.

AB'nin Özümseme Kapasitesi:

1. *Avrupa Birliği*'nin, Avrupa Entegrasyonu canlılığını koruyarak yeni üyeleri özümseme kapasitesi.
2. *Avrupa Birliği*'nin ve aday ülkelerin global menfaatleri, örneğin AB politikalarına, kurumlarına etkisi, aday ülkenin büyüklüğü, nüfusu, ekonomisi, vs.
3. Aday ülke 1995 yılında Avrupa Konseyi tarafından belirlenen Madrid Kriterleri'ni yerine getirdiğini göstermelidir. *Madrid Kriterleri* aday ülkenin yeterli idari kapasite göstermesini gerektirir.

AB Kanunlarının Uygun İdari ve Yargı Yapıları Aracılığıyla Etkin Bir Şekilde Uygulanması:

1. Yeterli ihtisas.
2. Yeterli kaynaklar.
3. İstikrar.

Özetlemek gerekirse; Avrupa Birliği'nin 21. yüzyılda gerçekleştirmeyi amaçladığı hedef, tek bir Avrupa Pazarı yaratarak Avrupa Birleşik Devletleri'ni oluşturmaktır. Bu pazarda vatandaşların, malların, hizmetlerin ve sermayenin sınır tanımadan serbest dolaşımı öngörülmektedir. Ancak, Avrupa Birliği'ni oluşturan devletler, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki gibi homojen bir yapıya sahip olmadıklarından; bu ülkelerin kültürleri, dilleri, dinleri ve vatandaşlarının düşünce tarzları birbirinden hayli farklılık arz etmektedir. İşte bu farklılıklar; eğitim-öğretim alanında oluşturulan müşterek standartlarla müşterek değerler çerçevesinde uzlaştırılmaya çalışılmaktadır. Söz konusu müşterek değerler; "*insan hakları*", "*demokrasi*" ve "*hukuk devleti*" gibi *küresel değerler*dir. AB'ye aday ülke durumuna gelen Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim-öğretimle ilgili olarak geleceğe yönelik planlarında, AB ilkelerini göz önüne alması ve ulusal eğitim-öğretim sistemini bu ilkeler çerçevesinde yeniden tanzim etmesi bir zorunluluktur. Yükseköğretimde konuya yönelik yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

Sisteme Yönelik Öneriler

1. 2547 Sayılı kanunda belirtilen yükseköğretimin amaçları, AB yükseköğretim hedeflerine uygun hale getirilmelidir.

Söz konusu kanunda *Yükseköğretimin* amaçları şöyle sıralanmıştır:

A. Öğrencilerini;

- ATATÜRK İnkılapları ve ilkeleri doğrultusunda ATATÜRK milliyetçiliğine bağlı,
- Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan,
- Toplum yararını kişisel çıkarının üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisi ile dolu,
- Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren,
- Hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı,
- Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş,
- İlgi ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip, vatandaşlar olarak yetiştirmek,

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

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

Bahse konu amaçlar Tekparti diktatörlüğü ideolojisini esas alan maddeler olup, hem Avrupa Birliği'nin Siyasi Kriterlerine hem Avrupa Konseyi Demokratik Yurttaşlık için Eğitim ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi'ne hem de Lizbon Zirvesi'nde tespit edilen "*eğitim hakkının bir insan hakkı olduğu ve bilginin elde edilmesi ve ilerlemesinde bir araç niteliği taşıyan yükseköğretimin, hem bireyler hem de toplum için az bulunur zenginlikte kültürel ve bilimsel bir değer oluşturmasını; halklar ve ülkeler arasındaki barış, karşılıklı anlayış ve hoşgörünün teşviki ve karşılıklı güvenin oluşturulmasında hayati rol oynamasını; Avrupa bölgesi eğitim sistemlerindeki büyük çeşitliliğin bütünüyle saygı duyulması gereken kültürel, sosyal, siyasal, felsefi, dinî ve ekonomik farklılıklarını yansıtmasını; öğrencilerin eğitim kaynaklarına erişimini, özellikle de kurumsal özerklik ilkesine ve bu ilkenin ayakta tutulmasına istinaden tüm yükseköğretim kurumlarında eğitimlerini sürdürmelerini kolaylaştırarak bütün bölge halkının bu zenginlikten yararlanabilmelerine imkan tanımak*" şeklindeki hedeflerine aykırıdır. Avrupa Konseyi'nin Stockholm Zirvesi'nde Lizbon Stratejisi'ni teyiden belirlemiş olduğu "*AB'deki eğitim ve öğretim sistemlerinin kalitesi ve etkililiğini artırmak*", "*Herkesin eğitim ve öğretim sistemlerine erişimini kolaylaştırmak*", "*Eğitim ve öğretimi daha geniş bir dünyaya açmak*" tarzındaki üç temel hedef, Türkiye yükseköğretiminin de temel hedefi olmalıdır. Topluluk Müktesebatına Uyum Kriterlerinde belirtildiği üzere; AB kanunları tüm üye ülkelerdeki ulusal kanunların önündedir ve müktesebat, müzakere edilemez. AB eğitim zirvelerinde tespit edilen hedeflerle çelişmekte olan Yükseköğretim Kanunu, AB zirve kriterlerine uyarlanmak mecburiyetindedir.

2. Yükseköğretimin ana ilkeleri AB ilkelerine uygun hale getirilmelidir.

2547 Sayılı Kanunda, Yükseköğretimin Ana İlkeleri şöyle sıralanmıştır:

- Öğrencilere, ATATÜRK inkılapları ve ilkeleri doğrultusunda ATATÜRK milliyetçiliğine bağlı hizmet bilincinin kazandırılması sağlanır.
- Milli Kültürümüz, örf ve adetlerimize bağlı,kendimize has şekil ve özellikleri ile evrensel kültür içinde korunarak geliştirilir ve öğrencilere, milli birlik ve beraberliği kuvvetlendirici ruh ve irade gücü kazandırılır.
- Yükseköğretim kurumlarının özellikleri, eğitim - öğretim dalları ile amaçları gözetilerek eğitim - öğretimde birlik ilkesi sağlanır.
- Eğitim - öğretim plan ve programları, bilimsel ve teknolojik esaslara, ülke ve yöre ihtiyaçlarına göre kısa ve uzun vadeli olarak hazırlanıp sürekli olarak geliştirilir.
- Yükseköğretimde imkan ve fırsat eşitliğini sağlayacak önlemler alınır.
- Üniversiteler ile yüksek teknoloji enstitüleri ve bunlar içindeki fakülte, enstitü ve yüksekokullar, kalkınma plan ve programlarının ilke ve hedefleri doğrultusunda ve yükseköğretim planlaması çerçevesinde Yükseköğretim Kurulunun görüşü veya önerisi üzerine kanunla kurulur.
- Meslek elemanı yetiştiren bakanlıklara bağlı yüksekokullar, Yükseköğretim Kurulunun tespit edeceği esaslara göre Bakanlar Kurulu kararı ile kurulur.
- Yükseköğretim kurumlarının geliştirilmesi, verimlerinin artırılması, genişletilmesi ve bütün yurda yaygınlaştırılması amacına yönelik olarak yenilerinin açılması, öğretim elemanlarının yurt içinde ve dışında yetiştirilmeleri ve görevlendirilmeleri, üretim - insan gücü - eğitim unsurları arasında dengenin sağlanması, yükseköğretime ayrılan kaynakların ve ihtisas gücünün dağılımı, milli eğitim politikası ve kalkınma planları ilke ve hedefleri doğrultusunda ülke, çevre ve uygulama alanı ihtiyaçlarının karşılanması, örgün, yaygın, sürekli ve açık eğitim - öğretimi de kapsayacak şekilde planlanır ve gerçekleştirilir.
- Yükseköğretim kurumlarında, *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi*, Türk dili, yabancı dil zorunlu derslerdendir. Ayrıca, zorunlu olmamak koşuluyla beden eğitimi veya güzel sanat dallarındaki derslerden birisi okutulur. Bütün bu dersler en az iki yarı yıl olarak programlanır ve uygulanır.

Tekparti diktatörlüğü ideolojisini esas alan bahse konu maddeler; hem "*çok kültürlü bir toplumda yaşam için gerekli olan farklılıklara saygı, insan hakları, çoğulcu demokrasi ve hukukun üstünlüğü ilkelerini demokratik yurttaşlık eğitimi yoluyla geliştirmeyi amaçlayan*" Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi tarafından 16 Ekim 2002 tarihinde kabul edilen (2002) 12 sayılı Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Tavsiye Kararları ile hem Avrupa Konseyi'nin Stockholm Zirvesi'nde tespit ettiği üç temel hedeften türetilen "1- Öğretmen ve eğitmenlerin eğitim ve öğretimlerini çağın koşullarına uygun hale getirmek, 2- Bilgi toplumu için temel becerileri geliştirmek, 3- Bilgi teknolojilerine herkesin ulaşabilirliğini garanti altına almak, 4- Bilimsel ve teknik alanda iyileştirme ve bu alanlara ilgiyi artırmak, 5- Finans ve insan kaynaklarının en iyi şekilde kullanımını sağlamak, 6- Öğrenme ortamlarını herkese açmak, 7- Öğrenmeyi daha cazip hale getirmek, 8- Aktif vatandaşlığı, eşit imkânları ve sosyal uyumu desteklemek, 9- Çalışma hayatı ve bilimsel araştırmalar ile toplumun geniş bir kesimini içine alacak şekilde bağlantılar kurmak ve olan bağlantıları kuvvetlendirmek, 10- Girişimcilik ruhunu geliştirmek, 11- Yabancı dil öğrenimini ilerletmek, 12- Ülkeler arası hareketliliği ve değişimleri artırmak, 13- Avrupa işbirliğini güçlendirmek" biçimindeki ikinci dereceden hedefleriyle hem de "*AB'nin Ortak İlke ve Anlayışları: Dil öğretimi, Eğitim-Öğretim Sistemlerine Herkesin Erişiminin ve Yararlanmasının Sağlanması*" prensipleriyle örtüşmemektedir. Dolayısıyla; Yükseköğretimin Ana İlkeleri AB Kriterlerine uyarlanmalı ve fırsat eşitliğinin de gereği olarak hem ana dilde eğitime hem de yerel anadillerin öğretiminin okul sistemine sokulmasına izin verilmelidir.

3. Yükseköğretim sisteminin genel yapısı, AB ilkelerine uygun hale getirilmelidir.

Yükseköğretim sisteminin genel yapısı için öngörülen amaç ve ilkeler; AB Kriterlerine uyarlanmalıdır. Bu çerçevede; *AB* ülkelerinde olduğu gibi; Türkiye'de de mesleki ya da akademik, her alanda özel yükseköğretim kurumunun açılmasına kolaylık tanınmalı ve yükseköğretimde *özel sektör*ün oluşması sağlanmalıdır. Bu yapıldığı taktirde yükseköğrenime yönelik yoğun talep baskısı ve yığılma da önlenmiş olacaktır. Yine; Üniversitelerin akademik özerkliği korunmalı ancak ilk, orta ve yükseköğretimde temel politik bütünlüğün ve idarî birliğin sağlanabilmesi için *Bolonya Deklarasyonu*'nun da gereği, *YÖK*, hükümetten bağımsız olmaktan çıkarılmalı ve Milli Eğitim Bakan-

lığına bağlanmalıdır. Zira, AB'ye üye hiçbir ülkede, hükümetlerden bağımsız YÖK benzeri bir kurum bulunmamaktadır.

Eğitimde Niteliğin Yükseltilmesine Yönelik Öneriler

Yükseköğretim; bireylerin sosyal değerlerini, istihdam edilebilirlik ve kişisel becerilerini geliştirmesine imkân verecek şekilde esnek olmalıdır. Lizbon Stratejisinde belirlenen; "Öğretmen ve Eğitmenlerin Yetiştirilmelerini Çağın Koşullarına Uygun Hale Getirme, Bilgi Toplumu İçin Temel Becerileri Geliştirme, Bilişim Teknolojilerine Herkesin Ulaşabilirliğini Sağlama, Matematik Fen Bilimleri ve Teknoloji Alanlarını Geliştirme ve Bu Alanlara İlgiyi Arttırma, Finans ve İnsan Kaynaklarının En İyi Şekilde Kullanımını Sağlama" hususları eğitim-öğretim niteliğinin ve etkinliğinin arttırılması noktasında temel ilke olmalıdır. Bu çerçevede;

- AB sürecinde benimsenen Magna Charta (1989), Sorbon (1998), Bologna (1999) deklarasyonları, Lizbon Stratejisi (2000), Stockholm Toplantısı (2001), Bratislava Konferansı (2002) ve Berlin Zirvesi (2003) ilkeleri aynen benimsenmelidir.
- Mezuniyet öncesi yeterlilik sınavı konulmalıdır.
- Üniversite-sanayi, üniversite-ekonomik sektör ya da üniversite sivil toplum işbirliği sağlanmalı, teknik alanlarla ilgili fakülteler (mühendislik, fen, vb.) "söz" üretir olmaktan çıkarılmalıdır.

Eğitimde Hareketliliğe Yönelik Öneriler

Eğitim-öğretim hususunda öğrencilerin uluslararası standartlarda referans sahibi olmaları, şüphesiz uluslararası işbirliğinin geliştirilmesine ve uluslararası hareketliliğe bağlıdır. Bu çerçevede nitelikli deneyimlerin paylaşımı, farklı kültürlere ilişkin farkındalık seviyelerinin artırımı ve tanıtımı ile uluslararası sinerji yaratımı açısından AB programlarına (Socrates, Erasmus, Comenius, Grundtvig, Lingua, Minerva, Leonardo de Vinci) etkin ve yoğun katılım sağlanmalıdır.

Hayat Boyu Öğretime Yönelik Öneriler

Avrupa Komisyonu "hayat boyu öğrenme"yi kişisel, yurttaşlıkla ilgili, sosyal veya istihdamla bağlantılı bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek üzere hayat boyunca üstlenilen tüm öğrenme faaliyetleri biçiminde tanımlamıştır. Bireylerin, bilgi ve enformasyon toplumunun ortaya çıkardığı problemleri çözümleyebilmeleri için hayat boyu öğrenime ihtiyaç duydukları inkâr edilemez bir gerçektir. Bu ihtiyacı karşılamada asıl fonksiyonu yükseköğretim kurumları üstlenmelidir. Hayat boyu öğrenme bireyler, aileler, sivil toplum ve üniversiteler gibi pek çok ögeyi içeren ve devletin büyük sorumluluğu bulunan geniş bir eğitim yelpazesine seslenir. Bu maksatla yükseköğretimde kalite standartları oluşturulmalı ve deneyim paylaşımı teşvik edilmelidir. Bilim ve teknolojideki hızlı değişimler örgün öğretim dışında kalan kişiler için yükseköğretim kurumlarınca kurslar ya da hizmet içi eğitim faaliyetleri çerçevesinde yaygın öğretime açık hale getirilmelidir.

Netice olarak vurgulamak gerekirse; küresel değerlerle ulusal ve bireysel değerleri mezc etmek, şüphesiz bir barış kültürünün inşasına bağlıdır. Elbette bu da eğitim-öğretim sayesinde mümkün olacaktır. Madem ki hem tekleştirilmiş bir ulusal kültüre inananların, hem kültürlerinin izini etnik kimliklerinde arayanların, hem de dinlerini kültürleri olarak görenlerin anlayışları çokkültürlü bir yapıda yeterli bulunmamaktadır, o halde öncelikle yapılması gereken çoğulculuğu bir veri olarak kabul etmektir. Çoğulculuğun kabulü; eğitimi, bir prototipe, bir modele göre yetişkinler üretmek biçiminden çıkarıp, insanlardaki özgünlüğü engelleyen şeyleri ortadan kaldırmayı ve fertlere kendi tekil kimliklerine göre var olma şansını tanıyacaktır. Tabiatıyla burada öncelikle ilgilenilen şey, ulus-devletin tekil ideolojik kimliği ve ekonomik verimlilik değil, bireysel özerkliğin arttırılmasıdır. Özgül kimliklere sahip fertlerin öğrenmek istediklerini öğrenmekte özgür bırakılmaları için; yükseköğretimde de ulusal, kitlesel ve resmi eğitim anlayışından vazgeçilmelidir. Örgütlü düzen açısından devletin resmi dili olsa bile spontane düzene ait eğitim-öğretimle ilgili *resmi dil* dayatmaları yükseköğretimde terk edilmeli ve süreç tüm farklılıkları dikkate alacak şekilde kurumsallaştırılmalıdır. Açıktır ki ülke içerisinde barış ortamının tesis edilememesi söz konusu küresel barış kültürünün inşası yolunda önemli bir engeli teşkil etmektedir. Bu engelin aşılmasında asıl rol, yükseköğretim tarafından oynanmalıdır. Bahse konu önerilerin dikkate alınması, AB'ye üyelik sürecine girmiş olan Türkiye'de umulur ki hem ülke bazında hem de küresel bazda barışa katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

Avrupa Konseti Demokratik Yurttaşlık için Eğitim ve insan Hakları Eğitimi Bildirgesi, 2010.
Gutmann, Amy, (Eds.), (1996). Çokkültürcülük, Çev., Ö. Kabakçıoğlu, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
Haynes, Felicity, (2002). Eğitimde Etik, Çev., S. K. Akbaş, İstanbul, Ayrıntı Yayınları.
Milli Eğitim Temel Kanunu, (2006), Ankara, MEB, TTKB, Şura Genel Sekreterliği.
Spring, Joel, (1991). Özgür Eğitim, Çev., A. Ekmekçi, İstanbul, Ayrıntı Yayınları.
Toku, Neşet, (2005). Siyaset Felsefesine Giriş, İstanbul, Kaknüs Yayınları.
Türkiye için AB Üyelik Müzakereleri Süreci , (2006). Ankara, Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu.
Ülger, İ. K, (2003). Avrupa birliği El Kitabı, Ankara, Seçkin Yayınları.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VI / Sayfa 338-346

Bilim Etiğine Aykırı Davranışlar ve Yaptırımlar: Sosyal ve Beşeri Bilimler İçin Bir Çerçeve Önerisi

Prof. Dr. Mehmet Ünal[1], Prof. Dr. Metin Toprak[2], Prof. Dr. Veysel Başpınar[3]

[1]Başkent Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Ankara
[2]Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Eskişehir
[3]Ankara Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Ankara

Özet

Türkiye'de akademik camiadaki etik ihlaller ve bunlara yönelik düzenlemelerde dikkat çekici bir düzenleme açığı ve uygulama kargaşası sözkonusudur. Bu çalışmada, intihal ve araştırma/yayın etik ihlallerinin literatürde ve ülkemizde akademik camiadaki uygulamasında algılanma biçimi ele alınmış; Yargıtay ve Danıştay'a intikal eden davaların sonuçları tartışılmıştır. Son kısımda mer'i mevzuatımızda intihal ve diğer etik ihlallere yönelik düzenlemeler ve geliştirilen öneriler, ihlal türü ile birlikte alternatif olarak tasarlanmıştır. Buna göre, 11 farklı kategoride bilimsel etiğe aykırı fiiller tasnif edilmiştir. Her bir kategoride işlenen fiile bağlı olarak farklı derecelerde ceza önerisi geliştirilmiştir. Dolayısıyla, bir kişinin işlediği suç birden fazla kategoride mütalaa edilebileceği gibi, aynı kategori içinde değerlendirilmekle birlikte, farklı kişilerin farklı derecede cezalar almaları mümkündür. Hâlihazırda, Türk yükseköğretim mevzuatı sadece uyarma ve öğretim mesleğinden çıkarma cezalarını düzenlemiş bulunmaktadır. Dolayısıyla ekli tablodaki cezaların en azından ikincil düzenleme şeklinde kabul edilerek üniversite kamuoyuna duyurulmalıdır.

Anahtar kelimeler: Araştırma etiği, intihal, yayın etiği.

Giriş

Kém âlât ile kemalât olmaz.

Son yıllarda Türk bilim insanlarının uluslararası alanda yayın atağına geçtiği dikkat çekmektedir. Yayın etkinliklerinin akademik yükselme ve atamalarda ölçüt olarak kullanımının yaygınlaşması intihal[1] veya yayın ve araştırma ihlâllerinde artış problemini de beraberinde getirmiştir.[2] İntihal veya yayın ve araştırma etiğinin eğitimde başka sorunlara işaret etmesi bakımından önemli bir gösterge olduğu yönünde çıkarımlar da mevcuttur. Örneğin, öğrencilerin kopya çekme tutumu ile öğretim elemanlarının intihal ve etik dışı tutumları arasında ilişki olduğu, eğitim yeterlilikleri ile ölçme değerlendirme ilişkisinin sorgulanması gerektiği ileri sürülmektedir.[3] Bu çerçevede,

[1] Bilimsel etiğe aykırı davranışlar genel olarak intihal kavramıyla betimlenmesine rağmen, intihalin yansıra geniş bir spektrumdaki ihlâlleri de kapsamaktadır. Bu yöndeki tartışmalar için bkz. http://www.plagiarism.org/plag_article_what_is_plagiarism.html [Erişim: 9 Eylül 2010]. Bu konuyu ayrıntılı olarak ele alan bir çalışma olarak bkz. Uçak, Nazan Özenç ve Birinci, Hatice Gülşen (2008); Başpınar, Veysel ve Kocabey, Doğan (2007, s. 47 vd); Öztan, Fırat (2008, s. 81); Ceritlioğlu Sengel, Filiz (2009, s.75 vd); Gökyayla, K. Emre (2009, s. 285 vd); Öncü, Özge (2010, 29 vd), Gürsul, Fatih (2010, s. 31).

[2]Bilimsel araştırmalarda etik dışı davranışın tanımı ve yayın etiği konusunda ayrıntılı tartışmalar için bkz. Ertekin, Cumhur, Berker, Nihat, Tolun, Aslıhan ve Ülkü, Dincer (2002). www.tuba.gov.tr/userfiles/image/files_tr/yayinlar/yayin_data/bilimsel.pdf, [Erişim: 10 Eylül 2010].

[3] Büken, Nüket Örnek (2006). Batıdaki birçok üniversite öğrencilerin proje ve araştırmalarında etik dışı davranışları ortaya çıkarmak için özel yazılımlar kullanmakta, internet sayfalarında özel bölümler oluşturmaktadır. Bunlardan birine örnek olarak ABD'deki Maryland Üniversitesinin sayfasına bakılabilir. http://www.umuc.edu/distance/odell/cip/links_plagiarism.shtml#detection.

Türkiye'de bu alanda hukuksal düzenlemeler yapma ihtiyacı giderek artmaktadır. Dolayısıyla, intihal ve etik dışı davranışların öğretim elemanlarının nitelik ve yeterlilikleri ile ilişkilendirilmek suretiyle de ele alınmasında fayda olup, öğretim elemanı yetiştirilmesinde bu hususlara gereğince önem verilmesine olan ihtiyaç da fazlasıyla kendisini hissettirmektedir.

Bilim faaliyetlerini icra edenlerin, yargı, güvenlik, savunma, eğitim gibi diğer kamu hizmetlerini icra edenlerin muhatap oldukları adillik, şeffaflık, hesap verebilirlik ve sorumluluk gibi ilkelerin yanısıra, ayrıca akademik dürüstlük ilkesine de riayet etmeleri beklenir. Bilim faaliyetlerinin insan haklarına ve haysiyetine, çevre ve hayvan haklarına saygılı olması, yayın etiği ilkelerine sıkı sıkıya bağlı olarak yürütülmesi esastır. Burada, dikkat çeken husus, esastan ziyade usuldür. Gerçekten de, bilim etkinlikleri ve yayın faaliyetlerine yönelik prosedürlerin (usul) oluşturulması, neyin yapılacağından (esas) daha önemli olmaktadır. Kuşkusuz, bilim insanlarının sözkonusu ilkeleri ihlâl edip etmediklerini tespit etmede, bu ilkelerin gözlenebilir, ölçülebilir, değerlendirilebilir nitelikte olmaları, bunların ihlâli durumunda alınacak önlemler bakımından şarttır. Türkiye gibi gelişme yolundaki ülkelerde başta kamu görevlileri olmak üzere bilim kurumlarında etik kodlara yönelik kavramların tartışılması 1980'lerin sonlarında başlamasına rağmen,[4] bu yöndeki düzenlemelerin ancak son on yıllık zaman diliminde gündeme geldiği dikkat çekmektedir.

Amaca odaklanmanın, her türlü aracı mübah kıldığı veya hangi araçların kullanıldığının önemsiz görüldüğü gibi bir bakışaçısının, gelişmiş ülkelerle temel anlayış farklılığını oluşturduğu söylenebilir. Kamu otoritelerinin toplumsal hayatın işleyişinde gerekli olan birçok izin için yetkili olması, birçok işlemin denetimini yapması, yargı mer cii olması, bireylerin veya birey topluluklarının kamu yetkilileri ile muhatap olmasını da beraberinde getirmektedir.

Üniversiteye ve Bilim İnsanına Yüklenen Misyon

Bu çalışmada ele alınan problem, bilim camiasında meydana gelen etik dışı davranışlardır. Bu sebeple, konunun, ne derecede ülkemize özgü, ne derecede evrensel düzlemde gözlenen bir mesele olduğu önem kazanmaktadır. Öncelikle, en ağır şekliyle intihal veya diğer etiğe aykırı davranışların bilim camiasında onaylanmadığı, aksine mesleğin vakar ve haysiyetini zedeleyici olduğu genel kabul görmektedir. Gelişmiş ülkelerde bu yöndeki yasal düzenlemeler ve akademik incelemelerin tarihi hayli eskilere dayanmaktadır. Türkiye'de ise özellikle eğitim bürokrasisindeki üst düzey yöneticilere yönelik intihal ve etik dışı davranış suçlamaları, muhataplarının nüfuzlu konumlarından dolayı genelde akamete uğrayagelmiş ve sonuç alınamamıştır.[5]

Ülkemizde, akademik hayata yüklenen misyon esas itibariyle, daha ziyade belirli bir ideolojinin temsilciliği, hatta yayıcılığıdır. Nitekim bu hem Anayasa'da Anayasa'da (AY. Başlangıç metni ve m. 42, 130) hem de Yükseköğretim Kanunu'nda (m. 4/I, a (1), 5/I, a) açıkça ifade edilmektedir. Dolayısıyla, resmi ideolojiye bağlılıktan sonra, akademik ve bilimsel sorumluluk ve görevler anlam kazanabilmektedir. Resmi ideolojinin acenteliğini kabul etmedikten sonra, bilimsel dürüstlük veya özerklik kendi başına bir değer ifade etmemenin yanısıra, kişi bakımından tehdit de oluşturabilmektedir.

Mevzuatta Bilim Etiğine Aykırı Davranışlara Yönelik Düzenlemeler

Esasen, akademik hayatta etik dışı davranışlara özgü düzenlemeler yapılmasa dahi temel hukuk normları ve genel ahlak ilkeleri de kendi başına yeterli olabilecek durumdadır. Ne var ki, problemin yaygınlığı ve derinliği, bu alana has düzenlemeleri gerekli ve zorunlu kılmıştır. Ayrıca, suçta ve cezada kanunîlik ilkesi (TCK. m.2) sebebiyle, yargıya intikal eden çok sayıda vaka yasal düzenlemenin ana gerekçelerinden biri olmuştur.

Türk toplumunda birlikte yaşamanın asgari müştereklerini kapsayan düzenleme Türk Medeni Kanunu'dur (TMK). Bu Kanun, toplu halde yaşamanın *"medeni"* ilkelerini ortaya koyduğu için, hem Anayasa'dan hem de Türk Ceza Kanunu'ndan daha şümullü ve zaruri olduğu söylenebilir. Zira ceza düzenlemelerinin cari olacağı yer toplu yaşama alanı olan genellikle şehirdir. Türk Medeni Kanunu'nun başlangıç kısmında hâkimin karar vermesinde evrensel bir ilkeye vurgu yapılmıştır. Buna göre *"Kanunda uygulanabilir bir hüküm yoksa hâkim, örf ve âdet hukukuna*

[4] Ruacan, Şevket, "Türkiye'de Bir Etik Serüveni: Doçentlik Sınavı Etik Komisyonu, (Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık – 2009, Türk Tıp Dizini, 41-44), www.ulakbim.gov.tr/cabim/vt/uvt/tip/sempozyum7/ruacan.pdf [Erişim: 9 Eylül 2010].

[5] Bu konuda YÖK Başkanı, İstanbul Üniversitesi Rektörü, yüksek mahkeme üyesi gibi bir dönemin en üst düzeydeki kişileri örnek verilebilir.

göre, *bu da yoksa kendisi kanun koyucu olsaydı nasıl bir kural koyacak idiyse ona göre karar verir*" (TMK. m.1). Dürüstlük kuralı (TMK. m. 2 ve iyi niyet (m. 3) ilkeleri, yurttaşların hak ve ödevlerinde esas alacakları temel hükümlerdir. Ancak, durumun gereklerine göre kendisinden beklenen özeni göstermeyen kimse iyi niyet iddiasında bulunamaz (TMK. m. 3/II). Sırf Türk Medenî Kanunu'nun başlangıç hükümleri dahi, etik dışı davranışlara genel çerçeve çizmesi bakımından dikkate değer kapsam ve niteliktedir.

Türkiye'de telif haklarıyla ilgili yasal düzenleme, üniversitelerdeki etik ihlâlleri için de özel düzenleme niteliğinde kabul edilmektedir. Dolayısıyla, fikir ve sanat eseri sahipleri haklarının ihlâl edildiği gerekçesiyle bu yasal düzenlemeyi esas alarak, yargı mercilerinde haklarını arayabilmektedir. Üniversitelerde intihal veya yayın ve araştırma etiğine aykırılık olarak nitelenen suçlar bakımından 1951 tarihli ve 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu (FSEK), iki temel düzenlemeden biridir. Zira, bu Kanun'un amacı "….. *fikir ve sanat eserlerini meydana getiren eser sahipleri ile ….. kuruluşlarının ürünleri üzerindeki manevi ve mali haklarını belirlemek*, *korumak*, *bu ürünlerden yararlanma şartlarını düzenlemek*, *öngörülen esas ve usullere aykırı yararlanma halinde yaptırımları tespit etmektir*." Dolayısıyla, münhasıran bilim etiğine aykırılıklar bu Kanunun amacı değildir.

Bilimsel etiğe aykırı davranışlara yönelik ikinci temel düzenleme 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunudur. YÖK kanunu, bilimsel etiğe aykırı davranışların yönetmelikle düzenlenmesini 53'üncü ve 65'inci maddeleriyle hükme bağlamıştır. Yükseköğretim kurumlarında ve bilimsel araştırma-geliştirme etkinliklerinde Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Üniversitelerarası Kurul (ÜAK), TÜBİTAK ve TÜBA başlıca düzenleyici ve denetleyici kurumlar olarak dikkat çekmekle birlikte, konunun sorumluluk ve yetkisi esas itibariyle YÖK'tedir. Türkiye'de intihal, araştırma ve yayın etiği ihlâlleri genelde ya yargı mercilerine müracaat edildiğinde ya da doçentlik sınavlarına başvurulduğunda ortaya çıkmaktadır. YÖK, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 53'üncü maddesi ile 65'inci maddesi uyarınca *Yükseköğretim Kurumları Yönetici*, *Öğretim Elemanı ve memurları Disiplin Yönetmeliği* (YDY) düzenlemiştir. Bugünkü mevzuatta yargıya intikal eden tazminat davaları hariç olmak üzere, etik ihlâllerine disiplin yönetmeliği kapsamında iki tür ceza verilebilmektedir. Bunlardan birisi meslekten çıkarma diğeri ise uyarıdır. İntihal suçu meslekten çıkarılmayı gerektirirken, araştırma ve yayın etiğine aykırı diğer davranışlar uyarı cezası ile tecziye edilmektedir.

Kuşkusuz, gerek etiğe aykırı davranışın türü ve gerekse derecesi gözönüne alındığında, öngörülen bu iki cezanın oldukça yetersiz, adaletsiz ve haksız uygulamalara sebep olduğu açıktır. *Yükseköğretim Kurumları Yönetici*, *Öğretim Elemanı ve Memurları Disiplin Yönetmeliği*'nin disiplin suçlarını düzenleyen maddeleri 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'ndan ilham alınarak hazırlandığı için, üniversitelere özgü olan etik ihlâllerine uyarlanmasında büyük güçlük çekilmektedir. Nitekim intihal suçunu düzenleyen ceza, YÖK Disiplin Yönetmeliğinin 11-a(3)'te hükme bağlanmıştır. Buna göre "*Bir başkasının bilimsel eserinin veya çalışmasının tümünü veya bir kısmını kaynak belirtmeden kendi eseri gibi göstermek*" üniversite öğretim mesleğinden çıkarma cezası ile tecziye edilmektedir.

Yönetmelikte, işlenen suçun veya kabahatin derecesine ve türüne uygun cezanın düzenlenmemiş olmasının yanısıra, bu yönde yerleşik kanaatlerin de oluşmaması, uygulamada ciddi bir karmaşaya yol açmaktadır. Özellikle doçentlik sınavına başvurularda öne çıkan ve etik komisyonlara havale edilen konulara birkaç örnek vermek gerekir: Buna göre, bir öğretim üyesinin, danışmanlığını yaptığı öğrencisiyle tezine dayalı ortak yayın yapması, standardın altında bir nitelikte yayın yapması, kişinin akademik tezlerine dayalı yayın yapması, kişinin genel geçer bilgiler için atıfta bulunmaması, kişinin farklı çalışmalarında aynı kaynakları referans olarak kullanması ancak her bir çalışmasında kaynağın kullanıldığı diğer çalışmalarına referans vermemesi, aynı alan araştırmasına dayalı farklı boyutları olan yayınlar yapması, karmaşaya yol açan davranışlardır. Yukarıda anılanların yanısıra, kişisel husumetler ve ideolojik nedenlerle de kişileri karalamak için etik kurula sevkler olabilmektedir. Jüri üyeleri, adayları kendi isimleriyle etik kurula sevk ettiklerinde genelde "*kuşku duyulduğu*, *konunun etik kurulca incelenmesinin yararlı olacağı*, *bir kanaate varılamadığı*, *ciddi bulgulara rastlandığı*" gibi ifadelerin yanısıra, doğrudan araştırma ve yayın etiğine aykırılığı belirterek suçlayıcı ifadeler de kullanabilmektedirler. Ne var ki, "intihal veya araştırma ve yayın etiğine aykırılık" suçlamalarına karşılık gelecek cezalar konusundaki yetersizlik, çoğu zaman bazı kişilerin almaları gereken ağırlıkta cezaları almayarak uyarma cezası ile kurtulmaları, bazılarının ise hak etmedikleri şiddette meslekten çıkarılma ile tecziye edilmelerine neden olmakta ve sonuçta olay yargı mercilerine intikal etmektedir. Jüri üyesinin sahip olduğu hakkı kişinin aleyhine ve kötüye kullanmasını önlemek için Doçentlik Sınav Yönetmeliğinin (DSY) 7 (6) maddesinde "*İddianın asılsız çıkması halinde*, *doçentlik süreci kaldığı yerden devam eder ve ilgili jüri üyesi hakkında şartların varlığı halinde idarî ve adli soruşturma yapılır*" hükmü getirilmiştir.

Yetkili Kurumlar ve Etiğe Aykırı Davranışlara Karşı Tutumları

İntihal veya yayın ve araştırma etiğine aykırı davranışlar YÖK veya ÜAK'ya ulaştırıldığında, genelde manevi tazminat doğurup doğurmadığı bakımından bir değerlendirme yapılmayıp, işin bilimsel dürüstlük bakımından aykırılığı ele alınmaktadır.[6] Buna karşılık TÜBİTAK, aynı konuda, bilimsel yayın teşvikini belirli sürelerle vermeme şeklinde bir müeyyide uygulamaktadır.[7] Tazminata konu olan intihal veya yayın ve araştırma etiğine aykırı davranışlarda ise, manevi hakları haleldar olan kişiler, FSEK m.70[8] ve m.71, kişilik hakkının ihlâl edildiğini düşünenler ise BK m.49'a göre manevi tazminat davası[9] açabilmektedir.[10]

Yukarıdaki açıklamalardan da görüldüğü gibi, Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu hükümleri (FSEK), ilmî etiğe aykırı davranışların akademik yönden cezalandırılması bakımından önemli ölçüde ilgisiz bulunmaktadır. Bu konudaki ikinci temel düzenleme olarak YÖK Kanunu'nda da bilimsel dürüstlüğe aykırı davranışlara yönelik cezaları ayrıca düzenlenmemiş, ayrı bir disiplin yönetmeliği öngörülerek ikincil düzenleme yapılması tercih edilmiştir. İlmî etiğe aykırı davranış, Yükseköğretim Disiplin Yönetmeliği ile düzenlenmiş ve intihal için meslekten çıkarma, diğer bilimsel etiğe aykırı davranışlar için ise uyarma cezası öngörülmüştür. Uyarma cezasını gerektiren fiil ve haller disiplin yönetmeliğinin 5(e) maddesinde *"Taşıdığı sıfatın gerektirdiği vakara yakışmayan tutum ve davranışta bulunmak"* şeklinde hüküm altına alınmıştır. Üniversite öğretim mesleğinden çıkarma cezası sözkonusu yönetmeliğin 11(a)-3 maddesinde *"Bir başkasının bilimsel eserinin veya çalışmasının tümünü veya bir kısmını kaynak belirtmeden kendi eseri gibi göstermek"* olarak düzenlenmiştir. Uyarma ve meslekten çıkarma arasında başkaca bir ceza verilmesinin kanunî dayanağı bulunmamaktadır.

Ne var ki, 5525 sayılı Kanun'un, niteliği itibariyle bir toplu özel af kanunu olduğu dikkate alındığında,[11] Yükseköğretim Disiplin Kurulunun aldığı kararın hayli tartışmalı olduğu söylenebilir. Örneğin, intihal suçu işleyen birisinin alacağı meslekten çıkarma cezasından kurtulması, intihal suçlamasından aklandığı anlamına gelmediği açıktır. Bu durumda intihalle iktisap edilen ünvanların ne olacağı açık değildir.

5237 sayılı Türk Ceza Kanunu genel af ve özel af arasında ayırım yapmakta, *"Genel af halinde, kamu davası düşer, hükmolunan cezalar bütün neticeleri ile birlikte ortadan kalkar… Cezaya bağlı olan veya hükümde belirtilen hak yoksunlukları, özel affa rağmen etkisini devam ettirir"* (m.65) hükmünü taşımaktadır. Doktrinde bir görüş, ceza kanunundaki hükümlere istinaden şunları ileri sürmektedir: *"Özel afta mahkûmiyet ve bunun cezai neticeleri olduğu gibi kalır ve meselâ mahkûmun ikinci bir defa daha suç işlemesi halinde, tekerrür hükümleri uygulanır. Yani özel af sadece, cezanın fiilen infazı ile ilgili neticeler doğurur"*.[12]

Bu durumda intihal veya diğer bilimsel etiğe aykırı fiilleri işleyenler, 5525 sayılı yasa ile af kapsamında düşünülseler dahi, hak yoksunluklarının devam etmesi gerekir. Örneğin, bir akademik derecesini aldığı çalışması intihal olan kişi, meslekten çıkarma cezası alacakken, af kapsamına girdiği düşünülerek bu ceza ile cezalandırılmasa dahi, aldığı akademik ünvanın geri alınması icap eder. Dolayısıyla genel af cezayı bütün sonuçlarıyla ortadan kaldırırken, özel af işlenen suçla ilgili bir hüküm ifade etmeyip, sadece hükmedilmiş cezaya yönelik hüküm tesis eder.[13]

İntihal ve Etiğe Aykırılık

İntihal (plagiarizm, plagiat, Plagiat), sözlüklerde genel olarak, başkasına ait bir telif eserin, güzel sanatlardan bir eserin tamamını, bir bölümünü veya bazı cümlelerini kaynak göstermeksizin, yazarının adını belirtmeden, kendisine nispet etme, kendisinin eseri veya sözü gibi kullanma, aşırma suretiyle eser sahipliği haklarının ihlâl edil-

[6] Yayın etiği ihlâllerine yönelik kurumsal uygulamaları da ele alan bir değerlendirme için bkz. Koç, Sermet, "Yayın Etiği İhlalleri ve Hukuksal Düzenlemeler", http://www.saglikpaneli.com/content.asp?content_id=2148&connection_id=2&connection_table=1&content_type= 14[Erişim: 5 Eylül 2010].

[7] Buna bir örnek olarak 2003 yılında vuku bulan intihal içeren yayından dolayı, TÜBİTAK intihalcilere 3 yıl boyunca yayın teşviği vermeme yönünde bir karar almıştır.

[8] 11. HD., T. 1.12.2003, E. 2003/4292, K. 2003/11261 "FSEK.nun 68/2 nci maddesinde, eserin hak sahibinin izni olmadan çoğaltılması ve yayımlanması halinde olağan telif ücretinin üç kat fazlası ile talep edebileceği hükme bağlanmıştır. Ayrıca, mali ve manevi hakları ihlâl edilen kimse FSEK.nun 70/3 üncü madde hükmü uyarınca, tecavüze uğrayan kimse tazminattan başka temin edilen kârın kendisine verilmesini de isteyebilir." (KBİBB., 5846/m. 70).

[9] HGK. T. 29.1.2003, E. 2003/4-47, K. 2003/37.

[10] HGK. T. 10.5.2006, E. 2006/4-230, K. 2006/288.

[11] Gözler, Kemal, "Karşılaştırmalı Anayasa Hukukunda Af Yetkisi", http://www.anayasa.gov.tr/files/pdf/anayasa_yargisi/anyarg 18/GOZLER.PDF, [Erişim: 9 Eylül 2010].

[12] Keyman, Selahattin,Türk Hukukunda Af (Genel Af - Özel Af), Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Basımevi, 1965, Ankara 1965, s. 43.

[13] Keyman, s.42.

mesi şeklinde tanımlanmaktadır.[14] Buna göre bir kitabın ibarelerini, müzik eserinin sözlerini veya notalarını takdim ve tehir yolu ile veya hissedilecek derecede aslını baştanbaşa tahrif ederek, kendi eseri gibi göstermek intihal olarak kabul edilmektedir.[15] İngilizce karşılığı bir nevi akademik yolsuzluk olan intihal doktrinde, kaynak göstermeksizin, başkasına ait bir eserin belli bir parçasını, bir nağmesini bir paragrafını, bir sahnesini veya tamamını, asıl sahibinden izin almayarak veya onun haklarını çiğneyerek, kendi eseri gibi göstermek, kendi eserine aktarmak şeklinde tanımlanmaktadır.[16] Bu haliyle intihalde bilinçli bir sahiplenme sözkonusudur. Bu sebeple intihalde, eser sahibinin fikrî hakkının şuurlu bir şekilde ihlâli vardır.[17] O halde intihalin temelinde, başkasına ait eserin sahiplenilmesi ithamı daima sözkonusudur. Burada yer alan sahiplenme (Aneignung, occupation, appropriation) kendi eser sahipliğini ileri sürmek şeklinde tezahür etmektedir.[18]

İntihal kavramı ile yakın ilişki içerisinde olan bir kavram da esinlenmedir. Doktrinde esinlenme, başkasına ait bir eserden faydalanmak suretiyle, yararlanılan eser ile arasında herhangi bir bağ bulunmayan bağımsız başka bir eser meydana getirme olarak tanımlanmaktadır.[19] Esinlenme Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'nda düzenlenmiş değildir.

Aşağıda konuya ilişkin Danıştay'ın ve Yargıtay'ın bazı kararlarına yer verilmiştir. Bu kararlar, daha ziyade intihal ile araştırma ve yayın etiğine aykırılığa yaklaşımları itibariyle ele alınmaktadır. Danıştay 1998 tarihli bir kararında intihali tıpatıp aktarma olarak niteleyerek, aynı yabancı kaynaktan alıntı yapan iki Türkçe eserden daha önce yayımlananın sahibinin diğer Türkçe eserin sahibini intihalle suçlayamayacağına hükmetmiştir. Olayda doktorasını kaybeden kişiye yönelik olarak üniversitenin kişiye yönelik müeyyidesi, idari yargı tarafından hukuka uygun bulunmamış ve iptal edilmiştir.

Danıştay 1999 tarihli bir kararında, bir doktora tezinde, başka bir tezden usulsüz alıntı yapıldığı gerekçesiyle doktora diplomasının iptaline ilişkin olarak, "*yapılan alıntının davacının tezinin bilimsel ve orijinal olma özelliğini zedelemediği*" gerekçesiyle diplomanın iptal işlemini bozmuştur.[20]

Danıştay 2001 tarihli bir kararında, doktora diploması "*tezde aynen aktarım şeklindeki alıntıların (intihal olmaksızın) fazla olmasının tezin yüzde 72'sinin tercüme olduğu*" tespit edilerek intihal suçlaması ile iptal edilmesini eksik inceleme gerekçesiyle hukuka uygun görmeyerek, alıntıların "*iktibasın maksadın haklı göstereceği nispette ve belli olacak şekilde yapılması*" ölçütü çerçevesinde yeniden değerlendirilmesine hükmetmiştir.[21] Doktorası iptal edilen davacı YÖK'e başvurarak aldığı cevabını dava dosyasına koymuştur. YÖK 1998 tarihli cevabi yazısında, bir tezin intihal sayılıp sayılamayacağı hususunda FSEK'nin 35'inci maddesinde belirlenen ölçütlerin esas alındığını belirtmiştir.

Anılan madde alıntıların (iktibas) hangi koşullarda serbest olduğunu tespit etmekte ve "*(i)Alenileşmiş bir eserin bazı cümle ve fıkralarının…., (iii)Alenileşmiş güzel sanat eserlerinin ve yayımlanmış diğer eserlerin, maksadın haklı göstereceği bir nispet dâhilinde ve mündericatını aydınlatmak maksadıyla bir ilim eserine konulması*"na cevaz vermektedir.[22] Yargıtay Dördüncü Dairesi 1977 tarihli bir kararında alenileşmiş ve yayınlanmış bir eserden iktibas yapılarak başka bir eserin yayınlanması özel kurallara bağlı olduğuna hükmetmiştir. Bu kuralları üç başlıkta toplamak mümkündür: "*yararlanmanın amacı haklı gösterecek oranda olması, yararlanma kamuyu aydınlatma amacı gütse bile bunun yararlanılan eser ve yazarının manevi haklarına halel getirmemesi ve nihayet yararlanmanın atıfta bulunularak yapılması*"dır.[23]

Ankara 6. İdare Mahkemesi 2004 tarihli bir kararında, kişinin kendi doktora tezinin özetini kendi adıyla bir yerde, daha sonra başka yazarları da katarak başka bir yerde daha yayınlamasını intihal saymamış, ancak bilimsel etiğe uygun da bulmamıştır.[24] Anılan kişi, bir yayınında başkasının bir derleme çevirisinden birebir alıntılar yap-

[14] Tanım için bkz. Parlatır, İsmail, Osmanlı Türkçesi Sözlüğü, 2. Baskı, Ankara 2009, s. 751; Ayverdi, İlhan, Misalli Büyük Türkçe Sözlük, 2. Baskı, İstanbul 2006, s. 1421; Yılmaz, Ejder, Hukuk Sözlüğü, 5. Baskı, Ankara 1996, s. 166; Özcan, Hüseyin, Ansiklopedik Hukuk Sözlüğü, Ankara 1980, 335; Öztan, Hukuk, s. 203.

[15] Bkz. Türk Hukuk Kurumu, Türk Hukuk Lûgatı, 3. Baskı, Ankara 1991, s. 163.

[16] Bkz. Ceritoğlu Sengel, s. 79; Öncü, s. 29.

[17] Öncü, s. 29; Öztan, Fırat; Bağımlı Eserler, Prof. Dr. Turgut Kalpsüz'e Armağan, Ankara 2003, s. 545.

[18] Öztan, Hukuk, s. 203.

[19] Esinlenme hakkında geniş bilgi için bkz. Ceritoğlu Sengel, s. 127 vd.

[20] Danıştay Sekizinci Daire, E.1999/896, K.1999/7670, 14.12.1999.

[21] Danıştay Sekizinci Daire, E.2000/1806, K.2001/3586, 05.07.2001.

[22] Alenileşme ve yayım konusunda ayrıntılı bir tartışma için bkz. Ateş, Mustafa, "Fikir ve sanat eserlerinin kamuya sunulması: Alenileşmemiş ve yayımlanmamış eserler fikrî hukuka göre korunamaz mı?", BATIDER, C. XII, 2006/3, ss.22-253.

[23] Yargıtay, Dördüncü Hukuk Dairesi, E.1976/8866, K.1977/5628, 10.05.1977.

[24] Ankara 6.İdare Mahkemesi, E.2003/142, K.2004/1868, 08.10.2004.

mıştır. Derleme çeviri yayının sahibi, yaptığı katkı itibariyle eser sahibi olarak görülmemiş ve bu durum intihal olarak kabul edilmemiştir. Ancak, yazarın bu durumu bilimsel etiğe uygun da bulunmamıştır. Bu noktada yargının "eser" kavramına ilişkin yaklaşımı önem kazanmaktadır. FSEK 1/B-a'da eser "*Sahibinin hususiyetini taşıyan ve ilim ve edebiyat, musiki, güzel sanatlar veya sinema eserleri olarak sayılan her nevi fikir ve sanat mahsulleri*" olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla, bir derleme çeviri bu çerçevede eser olarak görülmemekte, derleyenin hususiyetini taşımadığı varsayılmaktadır.

Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu, orijinal eserden ayrı olarak iki eser çeşidi için de tanımlama yapmaktadır. Buna göre, "*işlenme eser: diğer bir eserden istifade suretiyle vücuda getirilip de bu esere nispetle müstakil olmayan ve işleyenin hususiyetini taşıyan fikir ve sanat mahsullerini*" ifade etmektedir. Buna karşılık derleme eser, aynı yerde "*özgün eser üzerindeki haklar saklı kalmak kaydıyla, ansiklopediler ve antolojiler gibi muhtevası seçme ve düzenlemelerden oluşan ve bir düşünce yaratıcılığı sonucu olan eseri*" şeklinde tanımlanmıştır. Her iki hüküm dikkate alındığında, bir fikir ürününün eser sayılabilmesi için, FSEK m.1/B-a kapsamında olması (objektif şart), sahibinin hususiyetini taşıması yani özgün olması (sübjektif şart) gerekir.[25]

Zamanaşımı ve Haksız İktisap Edilen Ünvanlar

Yükseköğretim elemanlarının işledikleri disiplin suçları ile ilgili zamanaşımı süresi Yönetmelik m. 19'da düzenlenmiştir. Buna göre, "*disiplin suçu niteliğindeki fiil ve halleri işleyenler hakkında bu fiil ve hallerin işlenildiğinin soruşturmaya yetkili amirlerce öğrenildiği tarihten itibaren uyarma, kınama, aylıktan kesme ve kademe ilerlemesinin durdurulması cezalarında bir ay içinde disiplin soruşturmasına; memurluktan çıkarma cezasında altı ay içinde disiplin kovuşturmasına başlanmadığı takdirde disiplin cezası verme yetkisi zamanaşımına uğrar Disiplin cezasını gerektiren fiil ve hallerin işlendiği tarihten itibaren nihayet iki yıl içinde disiplin cezası verilmediği takdirde ceza verme yetkisi zaman aşımına uğrar*". Bu durumda, özellikle doçentlik jüri üyeleri, kendilerine gelen dosya içerikleriyle ilgili olarak zamanaşımını dikkate alarak kişileri etik kurula sevk etmelidir.

Akademik ünvanlar intihal veya ilmî etiğe aykırı diğer fiillerle kazanılmış olabilir. Böyle bir halde anılan akademik yayının sözkonusu ünvanı iktisap etmede kullanılma derecesi tespit edilmelidir. Eğer bahsedilen durum, lisansüstü bir tez veya doçentlik çalışması yada profesörlükte başlıca araştırma eseri tezi için sözkonusu ise; böyle hallerde ilmî etiğe aykırı davranışın nitel ve nicel boyutlarıyla tespiti gerekir. Akademik ünvanlara esas çalışmaların "*sahibinin hususiyetini yansıtacak özgünlükte*" olmadıklarına karar verildiği takdirde, sözkonusu ünvanlar geri alınır ve zamanaşımı da bu tür durumlarda işlemez. Eserin, ünvanın iptalini gerektirecek nitelik ve nicelikte intihal olduğu tespit edildiği takdirde, ilgiliye ünvan iptali müeyyidesinin yanısıra bir disiplin cezasının verilmesi de gerekir. Bu durumda, YÖK Disiplin Yönetmeliğinin zamanaşımı sürelerine uyulması gerekir.

Yayıncının ve Editörün Sorumluluğu

Bilim etiğine aykırı fiillerin büyük çoğunluğu eserin alenileşmiş ve yayımlanmış olmasıyla ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durumda, yazarın ilmî sorumluluğu kadar, manevi tazminat ve kişilik haklarının ihlâli sebebiyle yayınevinin ve dolayısıyla editörün de sorumluluğu sözkonusu olabilmektedir. Birden fazla yazarlı yayınlarda, her bir yazarın katkısını ölçme bakımından ciddi problemler ortaya çıkmaktadır. Eğer her bir yazarın katkısı net olarak yazılmış olsa, etiğe aykırı davranışın ortaya çıkması durumunda sorumlunun tespiti nispeten kolay olacaktır. Ne var ki, genelde yazar bazında katkı beyanı sözkonusu olmadığı için, bütün yazarlar ortaklaşa sorumluluk taşımaktadır.

Özellikle sağlık alanında yoğun olmak üzere, çeşitli araştırmalar desteklenmekte ve destekleyici kuruluşun gizli tutulması sağlanarak, bulguların sırf bilimsel nitelikte olduğu kanısı uyandırılarak ticari kazanç amacı güdülmekte, rekabet ihlâli yapılmaktadır. Bu nedenle, yazarın vereceği taahhütnamede yayının içeriğine bağlı olarak buna ilişkin hususlar da dikkate alınmaktadır.

Yayınevlerinin telif haklarını devri şart koşan sözleşmeleri, esasen yazarların aynı yayını veya kısmen farklılaştırılmış halini başka yerlerde yayınlamalarını da güçleştiren bir işlev görmektedir.

[25] Objektif ve sübjektif şart hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Ceritoğlu Sengel, s. 20 vd.; Öncü, s. 109 vd.

Türkiye'de Etik İhlal Yaygınlığı

Bilimsel etiğe aykırı davranışların son yıllarda yaygınlaştığı yönündeki haber ve yorumlar zaman zaman medyaya yansımaktadır. Bu çerçevede, konunun daha iyi anlaşılabilmesi için, 2005-2009 dönemindeki bilimsel etiğe aykırılık iddiasıyla etik kurula sevk edilen doçentlik dosyalarına ilişkin istatistiklere bakmak gerekiyor.[26]

2005 yılında doçentliğe başvuran 3,154 adaydan dosyası incelenenlerin sayısı 120, ceza alanların sayısı ise 28'dir. Bu rakamlara göre, incelenen dosyaların yüzde 23'ünde adaylara ceza verilmiştir. 2006 yılında 2,178 doçentlik başvuru dosyasından 83 dosya incelenmeye alınmış, ceza alan aday sayısı 30 olmuştur (yüzde 36). 2007 yılında doçentlik başvuru dosya sayısı 3,499 iken, 135 dosya incelenmeye alınmış ve ceza alan kişi sayısı 38 olmuştur (yüzde 28). 2008 yılında doçentlik başvuru dosya sayısı 3,195'tir. 140 dosya etik ihlâl iddiasıyla incelenmeye alınmış ve bunların 28'i cezalandırılmıştır (yüzde 20). 2009 yılı başvurularına ilişkin incelemeler henüz sonuçlanmamıştır.

2009 yılında sosyal ve beşeri bilimler (filoloji, eğitim, ilahiyat dâhil) alanında doçentlik sınavına başvuranlardan dosyası incelemeye sevk edilenlerin sayısı 28'dir. Etik kurul, bu dosyalardan 12'si hakkındaki iddiaları ciddi bularak savunmasını istemiştir.

Doçentlik sınavı etik komisyonu tarafından tespit edilen etik ihlâller arasında haksız yazarlık, makul ölçüleri aşan alıntılar, dublikasyon ve dilimleme, çarpıtma, yanıltıcı / yanlış / eksik beyanda bulunma, yönettiği tezden yayın yapıp öğrencisinin adını koymama, lisansüstü tezden ürettiği yayını yeni bir araştırma gibi sunma en çok görülenleridir.

Bilimsel Etiğe Aykırı Davranışlar ve Yaptırımlar: Bir Çerçeve Önerisi

Mer'i mevzuatımızda bilimsel etiğe aykırı davranışlar iki farklı kategoride ele alınmaktadır: Buna göre, intihal için öngörülen ceza *"üniversite öğretim mesleğinden çıkarma"* iken, yayın ve araştırma etiğine aykırılık için *"uyarma"* cezası öngörülmektedir.

İntihal: DSY, intihal bulgusuna rastlayan jüri üyesinin, durumu ÜAK'ya bildirmesini öngörürken (m.7 (1)); YDY, intihal suçu işlediği sabitleşen kişinin üniversite öğretim mesleğinden çıkarılma cezasını düzenlemektedir (m.11(a)-3).[27]

Yayın ve araştırma etiğine aykırılık: DSY, yayın ve araştırma etiğine aykırılığı tespit eden jüri üyesinin, durumu ÜAK'ya bildirmesini öngörürken (m.7 (6)); YDY, bu suç için öngörülen uyarma cezasını düzenlemektedir (m.5 (e)).[28]

Yukarıda kısaca açıklanan davranışlara karşı öngörülen cezaların çerçevesi son derece dar olup, sorunu -deyim yerinde ise adeta- *"siyah veya beyaz"* olarak sırf iki kategoride görme eğilimindedir. Bu çerçevede, tanımlanan suç ile öngörülen ceza arasındaki ilişkinin günümüz ihtiyaçlarının çok gerisinde kaldığı ve oldukça (genelleme bakımından) brüt olduğu söylenebilir. Türkiye'de genel bir yaklaşımla intihal kelimesi ile anlatılmak istenen ve günlük kullanımda yayın ve araştırma etiğine aykırılıkları da kapsayan olgunun başlıca üç farklı davranış boyutu vardır: Ortaya çıkan davranışın (i) manevi tazminat ve kişilik haklarına tecavüz gibi yargıya intikali gerektiren bir nitelikte olması; (ii) ilmî ve akademik dürüstlüğe ters düşen, bilinçli olarak gerçekleştirilen ve açıklandığında gayri ahlâkî olarak değerlendirilecek yüz kızartıcı bir davranış niteliğinde olması; (iii) meslek standartlarına uymayan,

[26] Ruacan, Şevket, "Türkiye'de Bir Etik Serüveni: Doçentlik Sınavı Etik Komisyonu", Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık – 2009, Türk Tıp Dizini, 41-44, http://www.ulakbim.gov.tr/cabim/vt/uvt/tip/sempozyum7/ruacan.pdf, [Erişim: 20 Haziran 2010].

[27] DSY'nin ilgili düzenlemesi şu şekildedir: "Madde 7 (1) Eser incelemesi yapan jüri üyeleri, başvuru dosyasında yer alan herhangi bir eserde intihal olduğunu tespit ederse, durum bir raporla Üniversitelerarası Kurula bildirilir. İntihal iddiası ile ilgili olarak bir karar verilinceye kadar, Üniversitelerarası Kurul doçentlik başvurusu ile ilgili herhangi bir işlem yapmaz". YDY'nin ilgili düzenlemesi şu şekildedir: "Madde 11 - Aşağıdaki disiplin suçlarından (a) bendinde yer alanları işleyenlere üniversite öğretim mesleğinden çıkarma cezası, …. (a) Üniversite öğretim mesleğinden çıkarma cezasını gerektiren fiil ve haller şunlardır…. (3) Bir başkasının bilimsel eserinin veya çalışmasının tümünü veya bir kısmını kaynak belirtmeden kendi eseri gibi göstermek".

[28] DSY'nin, intihal dışındaki yayın ve araştırma etiğine aykırılıkla ilgili düzenlemesi şu şekildedir: Madde 7(6) "Eser incelemesi yapan jüri üyeleri, başvuru dosyasında yer alan herhangi bir eserde intihal dışında yayın ve araştırma etiğine aykırılığın varlığını tespit ederse, durumu bir raporla Üniversitelerarası Kurula bildirir. Bu iddia ile ilgili olarak bir karar verilinceye kadar, Üniversitelerarası Kurul doçentlik başvurusu ile ilgili herhangi bir işlem yapmaz…. İddianın doğru olduğunun tespiti halinde, aday yaptığı doçentlik başvurusunda başarısız sayılır". YDY'nin yayın ve araştırma etiğine aykırılığa ilişkin öngördüğü ceza şu şekilde düzenlenmiştir: Madde 5 (e) "Taşıdığı sıfatın gerektirdiği vakara yakışmayan tutum ve davranışta bulunmak". Uluslararası alanda etiğe aykırı davranışlar konusunda en fazla başvurulan site intihal isimli sitedir (http://www.plagiarism. org/plag_article_types_of_plagiarism.html). Türkiye'de ÜAK ve TÜBİTAK'ın yanısıra bazı üniversiteler de yayın ve araştırma etiği konusunda çeşitli düzenlemeler yapmıştır. Yaygın olarak kullanılan çerçevelere bir örnek olarak bkz. Ş.Ruacan, "Bilimsel Araştırma ve Yayınlarda Etik İlkeler", http://www.ulakbim.gov.tr/servisler/uvt/tip/sempozyum/sruacan2.pdf, [Erişim: 20 Haziran 2010]. Türkiye'deki yayın etiği ihlâllerinin yasal sonuçlarını ele alan bir çalışma olarak bkz. S.Koç, 2005, 161: 30-32, [Erişim: 20 Haziran 2010].

düşük profilli, yetersiz müktesebattan kaynaklanan, dolayısıyla tam olarak farkında olunmayan bir davranış niteliğinde olması. Bu üç boyut farklı dozlarda bir arada bulunabileceği gibi, ayrı ayrı da ortaya çıkabilmektedir. Kuşkusuz, bu üç farklı davranışın gerektirdiği değerlendirme ve cezalandırma da ciddi farklılıkları icap etmektedir. Bu genel tasnif çerçevesinde her vakanın ayrı ayrı kendi içinde ele alınması uygun olacaktır.

Adli kovuşturmayı gerektiren durumlar ile aşağıdaki tabloda (1) ve (2) sıra numaraları ile ifade edilen durumlara uygulanacak yaptırımlar ile tablodaki diğer ihlâllere uygulanacak yaptırımların orantılı olması ve bir bütün olarak cezaların caydırıcı olması gereklidir. İntihal, yayın ve araştırma etik ihlâlleri konusunda akademik kamuoyunda bir farkındalık programının sistematik olarak uygulanmasına ihtiyaç vardır. Bu noktada, son birkaç yıldaki lisansüstü tezlerin, intihal, yayın ve araştırma etiği ile standartlara uyum ölçütleri çerçevesinde bir taramadan geçirilmesine; danışmanların gereken özeni göstermediklerinin belirlenmesi halinde tez yönetmelerinin engellenmesi, ilgili enstitülerin uyarılması ve bu gibi durumlarda kurumlara uygulanacak yaptırımların düzenlenmesi gibi hususlar ivedi olarak gündeme alınmalıdır. Altyapının güçlendirilmesi bakımından ise, öğrencilerin ödev, araştırma, sunum ve tez gibi çalışmaları esnasında etik ilkelere uyumun oldukça önemli bir konu olduğu, yükseköğretim kurumlarında etik ilke ve normların öğrencileri de kapsayacak şekilde güncellenmesi ve düzenlenmesi acil bir ihtiyaçtır.

Bilimsel etiğe aykırı fiiller 11 kategoride tasnifedilmiştir. Her bir kategoride işlenen fiile bağlı olarak farklı derecelerde ceza önerisi geliştirilmiştir. Dolayısıyla, bir kişinin işlediği suç birden fazla kategoride mütalaa edilebileceği gibi, aynı kategori içinde değerlendirilmekle birlikte, farklı kişilerin farklı derecede cezalar almaları mümkündür. Hâlihazırda, Türk yükseköğretim mevzuatı sadece uyarma ve öğretim mesleğinden çıkarma cezalarını düzenlemiş bulunmaktadır. Dolayısıyla ekli tablodaki cezaların en azından ikincil düzenleme şeklinde kabul edilerek üniversite kamuoyuna duyurulmalıdır.

Kaynaklar

Ankara 6. İdare Mahkemesi, E.2003/142, K.2004/1868, 08.10.2004.

Ateş, Mustafa. (2006). Fikir ve sanat eserlerinin kamuya sunulması: Alenileşmemiş ve yayımlanmamış eserler fikrî hukuka göre korunamaz mı? BATIDER, C. XII, 2006/3, 22-253.

Ayverdi, İlhan. (2006). Misalli Büyük Türkçe Sözlük, 2. Baskı, İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

Başpınar, Veysel ve Kocabey, Doğan. (2007). İnternette Fikri Hakların Korunması, Ankara: Yetkin Y.

Başpınar, Veysel. (2009). Mülkiyet Hakkını İhlal Eden Müdahaleler, Ankara: Yetkin Y.

Büken, Nüket Örnek. (2006). Türkiye örneğinde akademik dünya ve akademik etik, Hacettepe Tıp Dergisi, 37 (3): 164-170.

Ceritlioğlu Sengel, Filiz. (2009). Fikir ve Sanat Eserleri Hukukunda İntihal ve Esinlenme, Ankara: Seçkin Y.

Danıştay, Sekizinci Daire, E.1999/896, K.1999/7670, 14.12.1999.

Danıştay, Sekizinci Daire, E.2000/1806, K.2001/3586, 05.07.2001.

Eren, Fikret. (2010). Borçlar Hukuku (Genel Hükümler), 12.Baskı, İstanbul: Beta Y.

Ertekin, Cumhur, Berker, Nihat, Tolun, Aslıhan ve Ülkü, Dincer. (2002). Bilimsel Araştırmada Etik ve Sorunları, Türkiye Bilimler Akademisi.

Gökyayla, K. Emre. (2009). Fikir ve Sanat Eserleri Hukukunda İntihal Kavramı, Fikrî Mülkiyet Hukuku Yıllığı 2009, İstanbul.

Gözler, Kemal. (2010). Karşılaştırmalı Anayasa Hukukunda Af Yetkisi, http://www.anayasa.gov.tr/files/pdf/anayasa_yargisi/ anyarg18/GOZLER.PDF, [Erişim: 9 Eylül 2010].

Gürsul, Fatih. (2010). Akademik Atıf Çeteleri, Türkiye Newsweek, 21 Kasım-28 Kasım 2010.

IMD. (2010). International Institute of Management Development, http://www.imd.ch/research/publications/wcy/upload/scoreboard.pdf.

Kazancı Bilişim İçtihat Bilgi Bankası. (2010). http://www.kazanci.com/kho2/ibb/anaindex.htm

Keyman, Selahattin. (1965).Türk Hukukunda Af (Genel Af - Özel Af), Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Koç, Sermet. (2010). Yayın Etiği İhlalleri ve Hukuksal Düzenlemeler, http://www.saglikpaneli.com/content.asp?content_id=2148&connection_id=2&connection_table=1&content_type=14 [Erişim: 5 Eylül 2010].

Koç, Sermet. (2005). Yayın Etiği İhlalleri ve Yasal Sonuçları, Hekim Forumu, 161: 30-32, [Erişim: 20 Haziran 2010].

Öncü, Özge. (2010). Fikir ve Sanat Eserleri Hukukunda İktibas ve Sınırları, Ankara.

Özcan, Hüseyin. (1980). Ansiklopedik Hukuk Sözlüğü, Ankara.

Öztan, Fırat. (2003). Bağımlı Eserler, Prof. Dr. Turgut Kalpsüz'e Armağan, Ankara: Turhan Kitabevi.

Öztan, Fırat. (2008). Fikir ve Sanat Eserleri Hukuku, Ankara: Turhan Kitabevi.

Parlatır, İsmail. (2009). Osmanlı Türkçesi Sözlüğü, 2. Baskı, Ankara: Yargı Y.

Plagiarism. (2010). http://www.plagiarism.org/plag_article_types_of_plagiarism.html.

Plagiarism, http://www.plagiarism.org/plag_article_what_is_plagiarism.html [Erişim: 9 Eylül 2010].

Radikal Gazetesi. (2009). http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=RadikalDetay&ArticleID=947830&Date=02.08.2009&CategoryID=77, (Erişim: 20 Eylül 2010).

Ruacan, Şevket. (2010). Bilimsel Araştırma ve Yayınlarda Etik İlkeler, http://www.ulakbim.gov.tr/servisler/uvt/tip/sempozyum/sruacan2.pdf, [Erişim: 20 Haziran 2010].

Ruacan, Şevket. (2009). "Türkiye'de Bir Etik Serüveni: Doçentlik Sınavı Etik Komisyonu", Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık – 2009, Türk Tıp Dizini, 41-44, http://www.ulakbim.gov.tr/cabim/vt/uvt/tip/sempozyum7/ruacan.pdf, [Erişim: 20 Haziran 2010].

Sabah Gazetesi. (2010). http://www.sabah.com.tr/Egitim/2010/05/27/universite_kontenjanlari_artacak_mi [Erişim: 1 Eylül 2010].

Tekinalp, Ünal. (1999). Fikri Mülkiyet Hukuku, İstanbul: Beta Y.

TUBA. (2010). www.tuba.gov.tr/userfiles/image/files_tr/yayinlar/yayin_data/bilimsel.pdf, [Erişim: 10 Eylül 2010].

Türk Hukuk Kurumu. (1991). Türk Hukuk Lûgatı, 3. Baskı, Ankara: Türk Hukuk Kurumu Y.

Uçak, Nazan Özenç ve Birinci, Hatice Gülşen. (2008). Bilimsel etik ve intihal, Türk Kütüphaneciliği, 22(2): 187-204.

University of Maryland. (2010). http://www.umuc.edu/distance/odell/cip/links_plagiarism.shtml#detection, [Erişim: 20 Eylül 2010].

Ünal, Mehmet. (2006). Ferdi (Özel) Mülkiyetin Tarihi, Dini ve Beşeri Kökenleri, Prof. Dr. Fikren Eren'e Armağan, 901-930, Ankara: Yetkin Y.

World Economic Forum. (2010). http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2010-11.pdf.

Yılmaz, Ejder. (1996). Hukuk Sözlüğü, 5. Baskı, Ankara: Yetkin Y.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VI / Sayfa 347-352

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Cultural Heritage Education: Multidisciplinary Approach

Assit. Prof. Dr. Yonca Kösebay Erkan, Prof. Dr. E. Füsun Alioğlu
Kadir Has University, Cibali, 34083, Istanbul, Turkey

Abstract

The corpus of what needs to be protected and how to name this exercise changed over time depending on whether it is in a European context or American. Historic Preservation as it is called in the US, versus conservation in Europe. While in the 19th century, single buildings with a monumental character were considered worthy of preservation; in the middle of 20th century this limit was expanded in order to cover settlements and towns. Today not only tangible heritage is valued but also intangible heritage such as audio-heritage of a place. Parallel to this evolution up until today mostly architects were the sole responsible of preservation activity. Thus, preservation education was given only to architects and other professionals naturally related with architecture such as engineering. However today, as the term shifted from monument to the cultural heritage, the need for opening this field to other professionals and to have their input has become inevitable. In order to provide answers to these problems Kadir Has University in Istanbul has set up a graduate program where not only architects but students from all disciplines are accepted. This new structure matches totally with Bologna Process, through its flexible structure and it has the capacity to adjust itself to changing needs of the future. In this paper, the educational principles and structure of the graduate program at Kadir Has University will explained. The outcomes of the program will be evaluated according to Bologna criteria, which enable comparative analysis between other institutions in Europe.

Key words: Higher education, cultural heritage education, architecture education, multidisciplinary approach.

Introduction

In the USA, the necessity to address a special education program concerning preservation education for architects began in 1973, first at the University of Virginia, followed by Cornell University, and Columbia. The degree program at Columbia University differed from the rest, because they accepted architects for the M.S. program as well as non-architects for the M.A. program.[1] The students attending M.S. program, namely the architects displayed a significant difference in their academic expressions. Architects were able to present their ideas visually, while non-architects (mostly social sciences students) demonstrated strong abilities in written expressions. Those students were given the opportunity to get familiar with the preservation advocacy, which is equally seminal for the protection of cultural heritage.

[1] For the curriculum details *see* Tomlan, M. 1994, "Historic Preservation Education:Alongside Architecure in Academia", Journal of Architectural Education (47:4), pp.187-196.

In Turkey, protection of cultural heritage as a profession, restoration as it was called, has been under the domain of architecture since 1976 with the commencement of graduate programs under the faculty of architecture at ITU. Although some courses began earlier in 1951, the degree program was established later.

Preservation education is given to architects partly because what we call protection of cultural heritage today was understood as the restoration of single monuments, and naturally it was considered a zone for architects. While what we preserve is constantly evolving, the structure of the preservation education remained the same. The limits of what is protected for future generations have expanded so that not only monuments, but also built heritage such as cities and even urban landscapes are considered worthwhile. Moreover, intangible heritage components are also covered; like human behaviour displaying living culture such as languages about to be forgotten. At this point it is evident that architects cannot address all of these issues alone.

Recent developments in the world as well as in Turkey proved the same. The expanding limits of protection areas emerged with new legislative structure, especially for world heritage sites. The new model described in the management plans addresses the multifaceted structure of preservation problems. According to this new approach, other than what and how to preserve a certain monument, ways for sustainable, economically vital, community based solutions taking source from the past and illuminating the future are explored. This model is highly based on collaborative studies between different disciplines. However in countries like Turkey where preservation education is given only to architects, planners and archaeologists, it is very difficult to generate a synergy among responsible bodies. Local administrators, economists, developers, ecologists, community representatives have all different perspectives where actually there should be a mutual common ground.

Turkey has nine sites in the world heritage list and 23 more in the tentative list.[2] When these figures are compared with the 911 properties in world, the importance of the expanding capacity of Turkey becomes evident. However the current conditions of these sites are not in the desired protection level and administrative status. In the planning of management plans, a requisite of world heritage sites, existing complex issues require highly collaborative heritage-led planning with the involvement of diverse scientific and social groups. Here we observe a lack of common understanding among relevant groups, in order to develop better solutions.

Istanbul has recently passed through a challenging period in terms of cultural stimulus. As one of the European Capital's, with the generous funding opportunities Istanbul had a brilliant chance to set up a new organization scheme for bringing responsible bodies for cultural heritage together that would enable a renaissance for the long neglected monuments, areas and people of the city. However since 2010 activities are about the end, it became evident that money is not the only requisite for cultural upheaval and may be something more is needed: awareness raising at all levels in the society.[3]

In practical terms we observe the negative impact of lacking such an understanding for example in protection boards empowered to control what/how should be protected. These regional boards are organized in a composition representing different public administration offices (such as municipality, university, museums,) not the scientific experts that the site is requiring. Moreover we know that the representatives of these institutions are not necessarily familiar with preservation issues. In many instances we know that these boards are themselves a school in itself. Of course this indirect way of dealing with the problems causes loss of time, energy and money resulting to the current conditions. These examples and many others suggest that experts dealing with all aspects of conservation problems are required in order to better deal with the problems.[4]

Graduate Program for the Preservation of Cultural Heritage at the Kadir Has University

In this paper a new education program will be introduced: which aims to include all stakeholders of preservation field.[5] Graduate Program for the Preservation of Cultural Heritage at the Kadir Has University is founded within the body of Graduate Institute of Science and Engineering, in 2005. This graduate program is open to all disciplines and the outcomes of its five years past will be evaluated in this paper.

[2] For the details of World Heritage Sites *see* http://whc.unesco.org/en/list

[3] For 2010 acitivities concerning preservation of cultural heritage *see* Ahunbay, Z, .2011, "2010 Avrupa Kültür Başkenti Projelerinin Istanbul'un Korunmasına Katkısı", Mimarlık (357), pp.46-49.

[4] Tapan, M. 2005, " Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kurulu Üyeliği Üzerine", Mimarlık (326).

Since 2005, there have been 66 enrollments to the program, of which 29 students have already graduated. 84 percent of these students are professionals of which 60 percent of these professionals work in conservation related field. Among which are significant institutions such as National Palaces Directorate, Foundations Directorate, KUDEB and Archaeological Museum's etc. Upon completion of this program three graduates have joined Ph.D. programs in different universities.

The establishment of the program falls on the formulation of higher education debate in Turkey. For this reason, this program has encountered the provisioned principle criteria. The general framework of the program is accepted as follows:

- New parameters of higher education at the national and international level (flexibility and mobility),
- Multidisciplinary character of conservation,
- Heritage of Istanbul and its problems,
- Architectural and urban heritage and its problems

The program is tailored considering the multidisciplinary character of the conservation field, thus enables enrollment of participants with diverse backgrounds related with conservation. Participants are provided with two alternatives as to complete the program through submitting a thesis or without it. The participant is supposed to earn 24 credits before writing a thesis, whereas, those participant who choose to complete without submitting a thesis is asked to earn 30 credits and complete a final project.

Due to the intense structure of the specialty, the courses are lecture based. At the same time, student seminars, field works, technical excursions are considered significant part of the education. At such circumstances, the chances of multidisciplinary discussions to take place are quite high. Because

- Participants work in different institutions related with conservation,
- Other participants take responsibility in the conservation applications in different scales,
- Participants are able to view conservation field from their own majors thus the participants may become the subjects of the current topics.

Courses often turn into workshops. In this regard, the lectures are times of critical discussions concerning architectural design, urban design, engineering, business administration, education, tourism and museology aspects of conservation.

Related topics of preservation are scrutinized sometimes in an individual course or sometimes discussed simultaneously under several topics. However four of the courses are considered obligatory.

1. Conservation Theory,
2. Legal aspects of conservation and its applications,
3. Historical sources and research methodology,
4. Architectural heritage of Istanbul,

Elective courses are provided in a variety and flexibility so that each participant can focus on his/her background or interests. The course list is designed suitable for diverse backgrounds of the participants.

For every participant, the common output of the program is considered to be the Historical Environment Analysis Course. The aim of this course is to evoke concepts with related issues such as "The concept of historical environment, definition and classes of historical sites. Elements which determine the historical environment: value of togetherness, city foci, silhouettes of settlements, vistas, and symbolic values, seaside housing, landscape assessment, reasons of degradation in historical environments, application: analyses, research, determination–documentation, urban measured drawings and typological studies in a chosen historic environment". In the Historical Environment Analysis Course, each year a different historic district of Istanbul is studied (Figs. 1-3). This study can be done alone or by a group where historical, social, economic, physical aspects of the region is analyzed in terms of conservation of tangible or intangible heritage. However the participant is guided based on his/her background towards this prospect. Concurrently, the historic environment awareness is enriched through lectures and personal impacts.

[5] For the evaluation of same program *see* Alioğlu, F., Erkan Y., 2010, "Interdisiplinary Structure of Preservation Education", 2010 World Universities Congress 20-24 October 2010 Çanakkale, Proceedigs II, Ankara, pp.1694-1706.

Architect participants are entitled to take technical responsibility in the architectural conservation field therefore the Survey and Conservation Projects are considered a must. Seminars are tailored as to reflect participants own knowledge and backgrounds. Each year the program re-identifies itself according to current student profiles. Thesis topics are distinguished according to participants' academic profile.



Fig. 1: Student work of Sanem Bay (International Relations – 2010 Graduate).

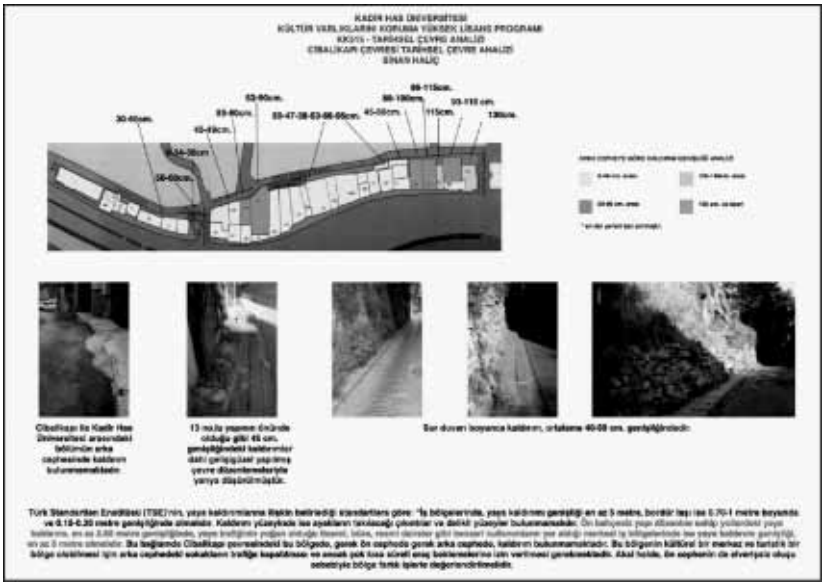


Fig. 2: Student work of Sinan Haliç (International Finance, Tourist Guide, 2010 Graduate).

Evaluation

There are two significant measurable outcomes of this program. One of them is the Historical Environment Analysis and the other is Thesis. Students choosing to write thesis develop their research based on their past profession. For example, a professional tour guide (Nuray Çağlar) studied the traditional town of Osmaneli and

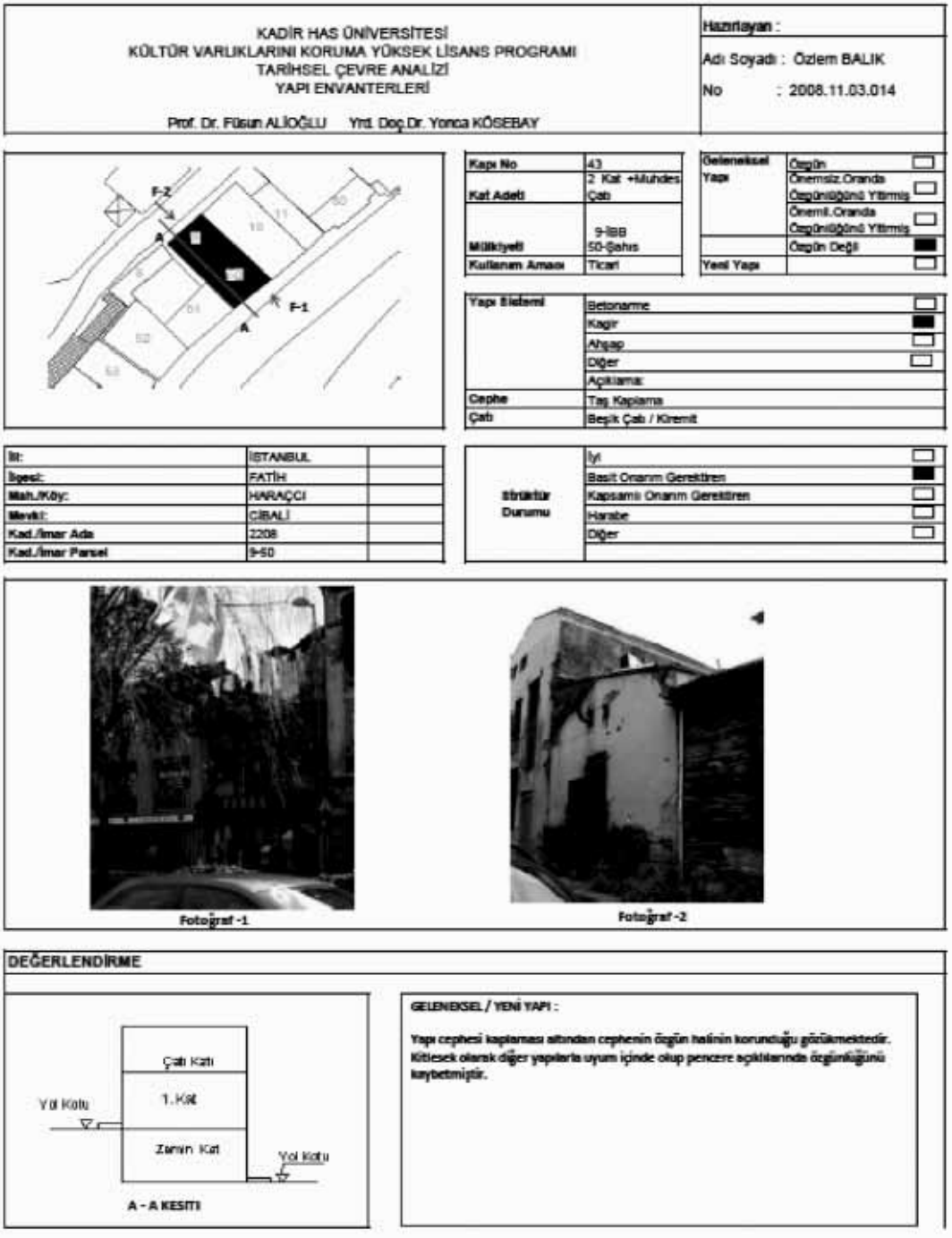


Fig. 3: Student work of Özlem Balık (Civil Engineer, 2010 Graduate).

searched for the possibility of a tourism development plan of the region. Another student, a art historian (Filiz Başbaydar) studied the construction book of the Nur-u Osmaniye Mosque written in Ottoman, and provided insights about the construction technique and technology of the 18th century. Several students with a conservation background studied certain buildings for their material decaying processes (Ergün Çağıran, Burcu Başaran etc.). The knowledge gained from this experience point to the fact that a multidisciplinary approach in preservation education is essential.

Table 1: Publications of the students.

Name	Graduation Year/ Former Profession	Number of Publication	Number of Implementation
Evren Belli	2009 - Conservator	8	
Pınar Ağar	2009 - Architect	4	
Etem Öztürk	2009 – Tour Guide	1	
Sabahattin Küçük	2009 - Archeology		13
Ebru Zeren	2010 – Computer Scientist	2	
Gözde Sazak	2010- Psychology	2	
Olcay Aydemir	2010 – Architect	2	
Ebru Sünnetçi	2010 - Architect		3
Gülbahar B.Çelik	- Archeology	3	
Gülçin Anmaç	- Anthropology	3	2
Hasan Kireç	- Teacher	1	

The students writing thesis have produced several publications after joining this program, which justifies the new approach applied at the Kadir Has Univeristy (Table 1) is fruitful.

The topics of their work reflect their backgrounds, fields of work, and they confined within the scope of Graduate program in the preservation of cultural heritage. Thus it becomes possible to draw a connection between each profession and its relation in term of conservation / preservation field, and the knowledge, skills and competences can be defined accordingly.

When the place of the Graduate Program for the Preservation of Cultural Heritage is questioned within the national context, it can easily be said that it is the only program accepting the enrollment of every relevant discipline into the program. This program is envisioned to embrace larger groups and planned accordingly, unlike other graduate programs addressing only limited number of disciplines such as architecture, urban planning and engineering. Therefore it provides a rich variety of elective courses.

When its place is scrutinized at the international level, it is observed that it covers many aspects of the higher education.

The significant factor structuring the graduate program at the Kadir Has University has been its consideration of the student demands. The experience of the Preservation of the Cultural Heritage Program between 2005 -2011, proved the importance of diversity in the higher education. The multifaceted character of preservation of cultural heritage has the potential to perpetuate this diversity supported by theoretical and practical aspects. However, the main concern should be deepening the scale of the education and formulating the relevant legislation in the professional framework accordingly.

References

Ahunbay, Z, .2011, "2010 Avrupa Kültür Başkenti Projelerinin Istanbul'un Korunmasına Katkısı", Mimarlık (357),.46-49.

Alioğlu, F., Erkan Y., 2010, "Interdisiplinary Structure of Preservation Education", 2010 World Universities Congress 20-24 October 2010 Çanakkale, Proceedigs II, Ankara, 1694-1706.

Tapan, M. 2005, " Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kurulu Üyeliği Üzerine", Mimarlık (326), http://www.mimarlikdergisi.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=40&RecID=977 erişim tarihi 12.04.2011

Tomlan, M. 1994, "Historic Preservation Education:Alongside Architecure in Academia", Journal of Architectural Education (47:4), pp.187-196.

http://whc.unesco.org/en/list erişim tarihi 12.04.2011

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VI / Sayfa 353-360

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Leading University by Managing Paradoxes

Assoc. Prof. Dr. Roberto Biloslavo
University of Primorska, Faculty of Management, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenia

Abstract

Educational reforms in EU in the last decade were coloured by decentralisation, deregulation and devolution of power. Universities have - it seems in parallel with the Lisbon strategy, the Bologna processes and the internationalisation and Europeanization of HE - become to be seen as a 'business', or better expressed as a 'service business', which should expand beyond the national borders and attract international students. Hence, universities, just as any other organization that operates in a dynamic environment, have to respond rapidly to changing environments in order to survive. This can be partly managed by adopting forms and practices used in corporate management, especially regarding forms of educational governance, but in the largest part by managing strategic paradoxes. In this respect we can find in the modern management literature different works related to paradoxes in the profit sector. However published works are mostly oriented to theoretical conceptualization of the notion of organizational paradoxes and to different organizational forms, without specifically considering higher education sector (e.g., compete or cooperate, centralize or decentralize, applicative or basic research, internally or externally oriented). The proposed paper presents different paradoxes that exist within universities, how deciding for one pole of paradoxes cannot solve them and what kind of weaknesses such solution brings. In the end management solutions, which go beyond "either/or" thinking, are proposed and analysed.

Key words: University, paradoxes, dualities, management.

Introduction

The environment in which a contemporary university performs its mission is rapidly changing and becoming more and more complex and unpredictable. A number of different external drivers of change regarding higher education (HE) have been cited in the literature (Bates, 1997; Middlehurst & Woodfield, 2006) such as, for example, the radical shift from an industrial to a knowledge society, the government policy oriented to development of usable knowledge, the need to establish cost effectiveness, demographic changes, market pressures from industry, internationalisation of higher education, lifelong learning, the paradigm shift from teaching to learning, new technologies, and globalisation. All these drivers bring new challenges to HE institutions (HEIs), which, it has been argued, can be partly solved by adopting forms and practices used in private and corporate management, especially regarding forms of educational governance (Meyer, 2002), but an effective management of paradoxes, understood as the ability to manage opposites that at first sight seem uncontrollable (Smith & Graetz, 2006), can be the right solution.

In the business-sector the importance of managing paradoxes is recognized by different management theorists, such as De Wit and Meyer (2005), Farjoun (2010), Handy (1994), Hampden-Turner and Trompenaars (2000),

Pascale (1990), Peters and Waterman (1982), Sanchez-Runde and Pettigrew (2003), and Volberda (1998). They among others suggest that in a world of uncertainty the management of paradoxes is an essential part of successful organisations. Or, as Peters and Waterman (1982, p. 91) claim: "If there is something that successful companies know, it is how to manage paradoxes." They further state that the new wave of managerial thinking leads us to a confused, paradoxical world like, which can be much more applicable and practical than we can imagine (Peters & Waterman, 1982).

In contradiction to the dualistic view that encourages tension and polarization between the two aspects of a single topic the duality approach views them as interdependent – both contradictory and complementary (Farjoun, 2010). Solving paradoxes in practice means to be able to go beyond "either/or" logic and operate according to "both/and" concept. However the separation of an object of study into two paired elements has brought so many benefits to management theory and practice in the past (Farjoun, 2010) that we need now a new way of thinking to be able to implement the "both/and" concept. A new way of thinking that should not be excluding is also suggested by Trompenaars (2003, p. 27), who deals with an integrative and cybernetic way of thinking and is of the opinion that "we have to abandon the way of thinking which excludes opposites. As for instance, an example of such thinking is whether we should deal with the individual person or the group. The answer to that question is that we should group creative individuals into teams. An exclusive way of thinking is also the question of whether we should deal with the local or the global market. Namely, we have to think that we must acquire our knowledge locally and then apply the best practices on a global level."

The central thesis of this paper is that in the higher education sector the paradoxes in the everyday reality of managerial work are often overlooked and therefore dualist theoretical approaches are inappropriately used to avoid them. This paper shows that the introduction of the duality approach into management of universities can help to rethink a new the conventional management paradigm.

Paradoxes, Duality and Management

A paradox is an idea involving two opposing thoughts or propositions which, however contradictory, are equally necessary to convey a more imposing, illuminating, life-related or provocative insight into truth than either fact can muster in its own right" (Slaatte, 1968, p. 4). Despite anything "paradoxes are no more than mental models that we construct in order to help us identify tension in unclear, ambiguous situations." (Jackson, 2010, p. 201)

Different authors have referred to bipolar concepts in different ways. Some of them have used concepts as paradoxes (Handy, 1994; Quinn & Cameron, 1988), dilemmas (Hampden-Turner, 1990), dialectics (Mittroff & Linstone, 1993), competing goals and values (Cyert & March, 1992), and dualities (Achtenhagen & Melin, 2003; Evans & Genádry, 1999; Pettigrew & Fenton, 2000; Sánchez-Runde & Pettigrew, 2003). Reflection on the importance of duality for an organisation can also be found in the works of other authors, who claim that the simultaneous management of two apparently opposing elements leads an organisation to effectiveness (e.g., Volberda, 1998). I will use the notions of paradoxes and dualities interchangeably as both are used in the literature to denote the twofold character of an object of study without separation.

Duality (Achtenhagen & Melin, 2003) is defined as two distinct interdependent elements that are opposing and complementary at the same time and complement each other, not exclude each other (Sanchez-Runde & Pettigrew, 2003). This means that in the concept of management within a determined organisation, it is necessary to manage duality according to an as well as rather than an either/or attitude which requires the choosing of one element or the other. According to Hampden-Turner and Trompenaars (2000), the duality theory began to evolve approximately thirty years ago. The duality theory embraces a series of different fields and its origins can be traced to anthropology, sociology, epistemology and philosophy, to humanistic psychologists and system theorists, to the representatives of Asian studies, to studies on morality evolvement, culture and creativity, to the researchers of organisational behaviour as well as in the political sciences (e.g. Marx), and even to the writers of Greek tragedies. The management of paradoxes (dualities) has probably been around since the first organisations humans built, but evidence suggests that most organisations failed to properly apply it. While it is true that the concept increased in importance in the period of transition from the industrial society to the knowledge society and is a key characteristic of knowledge-era society, it is certainly not new.

After thorough literatures review six paradoxes within HEIs were identified: (1) change vs. stability; (2) centralization vs. decentralization; (3) exploitation vs. exploration; (4) cost vs. differentiation; (5) teaching vs. research; (6) competition vs. collaboration. These paradoxes are presented and explained in the next section.

Dualities within Higher Educational Institutions

Change vs. Stability

Many authors conclude that "change, rather than stability, is the norm today" (Daft, 2010, p. 370). So as other organisations also higher educational institutions "need to be innovative, flexible and responsive to change" (Steinkellner & Czerny, 2010, p. 2), and at the same time they need to perform stable and reliable (Farjoun, 2010). Some researchers emphasize the duality of stability and change as the main paradox in organizational theory (e.g. Farjoun, 2010; Lok, 2006; Smith & Lewis, 2011).

For an institution that is almost one thousand years old (i.e. University of Bologna was founded in 1088) stability is of the utmost importance. However from that point of view stability does not to be understood as unchanging. HEIs as other complex systems maintain their state of equilibrium with a changing environment through adaptive equilibration that allows their elements to evolve incrementally. Incremental evolution can however bring a HEI out of fit with radical changes in the outside environment (i.e. the risk of strategic drift). As a result, HEIs need to keep some core values and at the same time be able to make radical changes from time to time. This can be achieved by promoting internally to HEI the process of self-differentiation. Self-differentiation is a progressive interplay between autonomy (separation) and connection (togetherness) while progressing toward common well known goals. Self-differentiation allows a fractal structure to emerge where changes at the level of the whole system happens through adaptive changes at the lower structural levels (i.e. units) that are at the same representatives of the basic characteristics of the whole (i.e. self-similarity).

Centralization vs. Decentralization

A centralized university concentrates authority, power, and responsibility in the top management. The strategic decisions must be approved or pre-approved by top management before being carried out by deans or other middle management and in the last instance by faculty. The strategy originates from the people at the top with the expected broadest perspective of the market situation and its future development. Low-level academics are expected to do as they are told and may contribute very little to the pool of knowledge used by the university in decision-making. A high emphasis is placed on purpose and vision of the university, on formal strategic planning, on issues of organisation design and structure. Centralization allows taking some crucial actions for long-term development of the university (e.g. establishing or abolishing departments, starting a new study programme) although they are not in line with the units' short-term interests.

On the other hand a decentralized university diffuses authority, power, and responsibility throughout it. The university strategy originates from many points of authority and faculty contributes to its creation. The deans or school directors are enabled to run their own faculty in their own way. This gives to a decentralized university the ability to respond quickly to opportunities in the environment. The downside to decentralization is that it is possible to lose control of the university and it is harder to enforce accountability. Deans can use their power to "balkanise the structure, to concentrate power in their own units" (Mintzberg, 1989, p.112) and in doing so prevent the effective development of the university. Also, it is harder to get separate departments or institutions to work together even if doing so may benefit the university as a whole. Lacking a clear understanding of global organisational goals, deans optimize on the local goals according to their individual interests. These local goals may not be compatible across university's units or in line with overall university's goals.

Possible solution suggested by Shattock (2010) is to give the freedom to operations units in order to enable them to respond to their own disciplinary environmental challenges and opportunities and at the same time keeping focus on the university's overall objectives. We can define such a university as an asymmetrically centralized organisation where some decisions are centralized and some others are not.

Exploitation vs. Exploration

As Brown and Duguid (1991) state, efficiency in learning takes place through experience in the existing research/teaching domain while effectiveness in learning occurs through solving related but different challenges. To take full advantage from its past learning (on which existing core competencies are built), a HEI needs to further invest in the same practices on which this learning is based. However when more assets are invested in the existing core competencies, fewer opportunities for development of new competencies exist. Core competencies can become core rigidities as Leonard-Barton (1992) clearly explains.

To prevent today's core competencies becoming tomorrow's core rigidities, an organisation needs to actively explore new knowledge and new opportunities. Two weaknesses of exploration for new knowledge come from the impossibility of exactly predicting future development, which increases risk for a HEI, and from an inherent chaos, which is always part of knowledge exploration processes. As a result, a lot of invested resources can be wasted. It seems the solution is not in one or the other type of learning but in bimodal learning (Bierly & Daly, 2002), which includes both exploitation of existing knowledge and exploration for new knowledge.

Cost vs. Differentiation

Porter's generic strategies of low cost and differentiation (1980) have been long regarded as useful strategies for ensuring sustainable competitive advantage. Many would say that the low cost strategy is not an appropriate option for university. However after a decade long pressure for reforming the finance and management of universities (Johnstone, 1998) this strategy option seems very real. That even the most famous universities are not insensitive to this issue can be cited the case of Harvard where at the undergraduate level lectures are delivered mostly by teaching assistant in large classes.

The low cost strategy is founded on a supposition that an organisation in an overall low-cost position will achieve a superior economic performance or to say differently be more efficient and accountable to the general public. ICT has also eliminated many traditional time and spatial barriers with the consequence that differentiation strategies are easily imitated and entry barriers are relatively low (Kim et al., 2004); therefore, it can be expected that a university needs a competitive cost structure. Beside this the cost of education (i.e. tuition) is one of the most important factors in students' choice of the HEI. On the other hand, a university can follow a differentiation strategy by offering unique benefits and features to its students. A differentiation strategy can be built on different elements of the curriculum, on available facilities, brand image, teaching approach, ICT support, services and etc.

Based on Porter's claim (1980) cost leadership and differentiation are such fundamentally contradictory strategies that any organisation attempting to combine them would end up in a "stuck-in-the-middle" position without any competitive advantage. While different studies conducted since have supported Porter's claims (Robinson & Pearce, 1988; Kim & Lim, 1988) there are just as many that have not (Kim et al., 2004; Merrilees, 2001). The so-called hybrid strategy or dual strategy seems to work well if an organisation knows how to eliminate sources of waste from all activities that are not its source of differentiation (Ghemawat, 2001). This can go from outsourcing cleaning services to management of buildings and controlling waste of natural resources.

Teaching vs. Research

The basic mission of the university is creating knowledge and educating students. Not changing the basic mission it still persists the question how the university divides its resources between research and teaching. The balanced commitment to research and teaching is based on the idea of the research:teaching nexus. The research:teaching nexus presupposes that we cannot have first-rate research at the HEI without spending the equal amount of effort on teaching and vice-versa. This idea is confirmed in the research performed by Taylor (2007) as well by a comparison of the league tables performed by Shattock (2010). The comparison shows that the most research intensive universities generally perform best in teaching.

There are however some indicators that pressures towards growing specialisation in research, in teaching and other priority areas increase institutional diversification and in the final stage reduce the research:teaching nexus. Beside specialisation there are some other factors that reduce the traditional orientation of balanced commitment to research and teaching. Among them we can include the willingness of the universities to achieve an interna-

tional status, which is mainly based on excellence in research (e.g. Academic Ranking of World Universities). Excellence in research is also the key factor in achieving professional progression expressed as promotion, peer esteem and financial rewards. The separation of teaching and research is further emphasized by the fact that research outputs are much easier to be measured and compare then quality of teaching. As the result of these we have many large universities "that regard their prime role to be serving as a centre for research, with teaching being an inconvenient afterthought" (Tapscott & Williams, 2010, p. 26).

Maintaining and incentivizing teaching quality demands monitoring less experienced colleagues, talking about teaching within departments and with students, sharing teaching methods and developing proper teaching strategies (Shattock, 2010). All these activities consume time, which cannot be spend on research. So at the end the university that is not able to integrate research and teaching (i.e. solving the paradox) is going to decide for one pole.

Competition vs. Collaboration

The modern context of higher education is characterized by five themes (Johnstone, 1998): (1) expansion and diversification; (2) fiscal pressure; (3) market; (4) the demand for greater accountability; (5) the demand for greater quality and efficiency. These themes individually and together make environments in which universities perform highly dynamic. In this type of external environment it is suggested by organisational theorists that the network is a promising concept for achieving organisational goals (Cravens, Piercy & Shipp, 1996). The goals of network are typically to gain flexibility, to develop in depth-knowledge and expertise needed to identify and quickly progress from the idea to innovation, and to achieve operating economies and efficiencies (Cravens, Piercy & Shipp, 1996). It is not a surprise than that some authors see the 21-st century university as a network and an ecosystem and not a tower (Tapscott & Williams, 2010).

From the point of view of paradoxes the networks are important because they produce the mind shift from competition to collaboration. This mind shift represents an opportunity for HEIs to embark upon collaborative knowledge production that breaks down the walls that exist between the university and the rest of the world (i.e. from the research point of view it promotes open innovation), and also internally to the university (e.g. inter-disciplinary study programmes). According to Tapscott and Williams "this network would have five stages or levels: (1) course content exchange; (2) course content collaboration; (3) course content co-innovation; (4) knowledge co-creation; and (5) collaborative learning connection" (2010, p. 22).

The critical question is then what kind of consequence this mind shift has on university's primary production material: knowledge. As HEIs become more collaborative more knowledge spill over will actually take place. For that reason it will become increasingly important to find and build strong links in chosen areas with the right partners across traditional departmental, institutional and national boundaries. At the same it will be increasingly important to remain competitive to attract the best faculty and researchers as well as funds.

A solution to the paradox exists within the idea of coopetition. According to Bengtsson and Kock (1999) coopetition happens when two organisations are cooperating in some activities, while competing with each other in the remaining activities. Because the context that promotes cooperation or competition changes very often "coopetition processes can only be conceptualized as dynamic, time dependent phenomena" (Yami, Castaldo, Dagnino & Le Roy, 2010, p. 7). This again confirms the paradoxical nature of competition – cooperation relationship.

Management of Dualities

At the core of all things, there is always a paradox. Life will never be simple, perfect or entirely predictable. To have a bearable life, it is necessary to learn how to use paradoxes for the balancing of contradictions and inconsistencies and as an innovation in our search for a better life. Paradoxes should be accepted, made sense of and eventually managed (Handy, 1994). However, it is not easy to accept a paradox, especially because: "Our intellect is not used to dealing with paradoxical relations. The majority of all that has been written for managers recently is summarised and that represents a wrong way of thinking: instead of *more*, it requires less intellectual process. Frankly, if such texts mean merely an increased managerial intensity and responsibility, there is no room for comments. Namely, zealous and dedicated behaviour is very often limited behaviour that perceives the world only from the perception *either/or* and adopts decisions under pressure" (Pascale, 1990, p. 34).

A defence mechanism, which can provide reassurance and certainty for a while is to deny the paradox by stridently coming out in favour of one side of the area of tension (Jacobs, 2010, p. 200). As Lewis (2000) explained "In attempting to reduce the frustration and discomfort of tensions, actors' defensive behaviours initially produce positive effects but eventually foster opposite, unintended consequences that intensify the underlying tensions" (2000, p. 763). Managers who think according to an *either/or* concept encounter difficulties in the management of paradoxes according to an *as well* as concept (Marsh & Macalpine, 1999). Therefore, if we want to manage the duality paradox, it is necessary to change our way of thinking. The fundamental weakness in the understanding of pairs as competitive opposites is in the old way of thinking which in its continuum constantly tries to expose one side or the other, which is wrong. Namely, the polarities do not differ one from another as much as the two sides of the same coin.

In the literature, such statements are encountered in various works. Handy (1994, p. 11–14) argues that: "We need a new way of thinking about our problems and our future. I propose the management of a paradox, of an idea that itself is a paradox, where a paradox can be managed only if we face it and compete with it. The word *manage* has always meant to compete, to clash with something, until we applied it to express *planning and control.* Once I believed that paradoxes are visual signs of an imperfect world, which will be better understood and better organised one day. Now, I no longer believe in any 'theory on everything' or in the probability of perfection. I understand that a paradox is inevitable, endemic and eternal. The more the times are turbulent and the world is complicated, the higher is the number of paradoxes. We can and we have to reduce the rigidity of some contradictions, to decrease the inconsistencies and to understand the complex composition of paradoxes, as we cannot eliminate them entirely, solve them or escape from them. Paradoxes are like the weather: they are something we have to live with, without trying to control them. We have to alleviate their worst sides, enjoy their best sides and apply them as a guide on our way ahead. The paradox should be *accepted*, confronted, and in it we have to find meaning in our life, job, in society and between nations."

Biloslavo (2008), and Van de Ven and Poole (1989) suggest four solutions with regard to the management of dualities:

- The first solution represents accepting the paradox, keep both poles separate and use the paradox constructively. This solution demands from managers of HEIs that they are aware of the paradoxes and their implications for the organisation. Although they still persist on the dualistic point of view they are able to use paradoxes for development of the institution. However the risk persists that on the long run the either/or approach becomes favoured over complexity of the duality.
- The second solution consists of managing dualities by means of dynamic sequence of the poles, which means that we should apply both the poles, but not at the same time. In other words, we should manage a duality for some time by applying a strategy, which incorporates the features of one pole, and subsequently, the features of the opposing pole, by exchanging the strategies from time to time.
- The third solution on how to manage dualities can be found in the physical separation of the poles of the paradox to different locations or levels. According to this approach, one organisational unit needs to be split into two parts, as this way we can achieve the application of two opposite processes at the same time, something that would be impossible within one organisational unit. This type of management solution can be applied in the duality referring to the target market, namely local market vs. global market, as well as in the duality regarding growth orientation, i.e. exploitation of existing knowledge vs. exploration of new knowledge.
- The fourth solution regarding the management of dualities comes up with the re-interpretation of a duality, namely with a reframing of opposites in the sense of synergetic operation by both poles, instead of their exclusive operation (i.e. synthesis). If we wish to have a view of the opposed characteristics, we need to change our way of thinking and cross the borders of the usual or existing behavioural patterns. In this approach, we have to follow the principle "impossible is possible".

The last solution is the most interesting and relates to the dialectic of a generative dance between what we know and what remains to be known as it is well explained by Bashkar: "The rational kernel of dialectic is as a learning or developmental process driven by absence. For instance, in science we have a theory which is incomplete in some way, this incompleteness, betokening absence will generate contradictions, inconsistencies, anom-

alies which will pile up to a point at which they will become unbearable. Then we will have the moment of transcendence to a greater totality and that transcendence to a greater totality will remedy the initial generative absence; and in that remedying of the absence will restore consistency within the theoretical field." (Bashkar, 2002, p. 38) From that point of view the re-interpretation of a duality happens through three phases:

- *Actual conflict:* the conflict between the opposites is defined by different conceptual views on (how to understand and deal with) an organisation. The scope of reflection is not wide, but weak or even absent. The specialists keep to themselves in their own partial world.
- *Actual and/or apparent conflict:* the relation between the opposites is defined as a conflictual or a non-conflictual one, depending on their understanding and the chosen method of consideration. The subject of consideration is a (subjectively) recognised, defined and considered relation, not the actual content of such relation. Therefore, the conflict can be significantly reduced (and/or eliminated) if we increase the scope of consideration to the goals, the purposes and the targets related to both poles. The scope of reflection is only partial. The specialists keep to themselves in their own world somewhat and are involved in partial harmonisation.
- *Only apparent conflict:* at the origin of such reflection is the cognition that in the process of implementing and attaining the opposites of business operations, it is urgently required to exploit synergies. The starting point of such consideration represents a uniform understanding of the discussion and the implementation of the comprehensive purpose that prevents taking a priori position about opposites. Therefore, the conflict between the opposites is understood not as a result of content-related contrasts between them, but rather a consequence of inappropriate understanding and consideration of flux of notions.

This conceptual paper represents a first step in understanding paradoxes within HEIs. In the future researches identified paradoxes need to be analysed with the support of a field study as to get a deeper knowledge about them, especially how are they approached within HEIs and how they impact HEIs' strategies. Based on the new acquired knowledge HEIs will be able to design actions and deploy their resources in more effective and efficient way.

References

Achtenhagen, L., & Melin, L. (2003). Managing the homogenity-heterogenity duality. In A. M. Pettigrew, R.Whittington, L. Melin, C. Sanchez-Runde, F. A. J. Van Den Bosch, W. Ruigrok and T. Numagami (Eds) Innovative Forms of Organizing (pp. 301–328). London: Sage Publications

Bashkar, R. (2002). From Science to Emancipation. New Delhi: Sage Publications.

Bates, T. (1997). Restructuring the university for technological change. Paper presented at: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, What Kind of University, 18-20 June, London.

Bengtsson, M. & Kock, S. (1999). Cooperation and Competition in Relationships Between Competitors in Business Networks. Journal of Business and Industrial Marketing, 14(3), 178-194.

Cravens, D . W., Piercy, N. F., & Shipp, S. H. (1996). New Organizational Forms for Competing in Highly Dynamic Environments: the Network Paradigm. British Journal of Management, 7, 203-218.

Cyert, R. M. & March, J. G. (1992). A Behavioral Theory of the Firm, (second edition). Oxford: Blackwell.

Daft, R. L. (2010). Understanding the theory and design of organizations (10th ed.). Mason, Ohio: Thomson South-Western.

De Wit, B., & Meyer, R. (2005). Strategy synthesis: Resolving strategy paradoxes to create competitive advantage, 2nd ed. London: Thomson.

Evans, P. & Génadry, N. (1999). A duality-based prospective for strategic human resource management. In Wright, P. M. (Ed.). Research in Personnel and Human Resources Managemen (pp. 367-397). Greenwicj, CT: JAI Press.

Farjoun, M. (2010). Beyond Dualism: Stability and Change As a Duality. Academy of Management Review, 35(2), 202-225.

Ghemawat, P. (2001). Strategy and the Business Landscape: Core Concepts. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

Hampden-Turner, C., & Trompenaars, F. (2000). Building cross-cultural competence: how to create wealth from conflicting values. Chichester: Wiley.

Handy, C. (1994). The age of paradox. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Jackson, W.A. (1999). Dualism, duality and the complexity of economic institutions. International Journal of Social Economics, 26, 545-558.

Jacobs, D. (2010). Mapping Strategic Diversity: Strategic thinking from a variety of perspectives. New York: Routledge.

Johnstone, D. B. (1998). The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms. Received from http://www.worldbank.org/html/extdr/educ/postbasc.htm available on: 20.02.2011.

Kim, E. et al. (2004). Testing the applicability of Porter's generic strategies in the digital age: A study of Korean cyber malls. Journal of Business Strategies, 21(1), 19-45.

Kim, L. & Lim, Y. (1988). Environment, generic strategies and performance in a rapidly developing country: A taxonomic approach. Academy of Management Journal, 31, 802-827.

Lewis, M. W. (2000). Exploring paradox: Toward a more comprehensive guide. Academy of Management Review, 25, 760-776.

Lok, J. (2006). Steps towards a theory of institutional stability and change as dialectically related opposites. Academy of Management Proceedings, H1-H6.

Merrilees, B. (2001). Do traditional strategic concepts apply in the e-marketing context? Journal of Business Strategies, 18(2), 177-190.

Meyer, H. D. (2002). The new managerialism in education management: corporatization or organizational learning? Journal of Educational Administration, 40(6), 534-551.

Middlehurst, R. & Woodfield, S. (2006). Quality review in distance learning: policy and practice in five countries. Tertiary Education and Management, 12(1), 37-58.

Mintzberg, H. (1989). Mintzberg on management: Inside our strange world of organization. New York: The Free Press.

Mitroff, I. I. & Linstone, H. A. (1993). The Unbounded Mind: Breaking the Chains of Traditional Business Thinking. Oxford: Oxford University Press.

Pascale, R. T. 1990. Managing on the edge: how the smartest companies use conflict to stay ahead. New York: Touchstone.

Peters, T. J., & Robert, H. W. Jr. (1982). In search of excellence. New York: Harper & Row.

Pettigrew, A. M., & Fenton, E. M. (2000). The innovating organization. London: Sage.

Porter, M. (1980). Competitive strategy: Techniques for analyzing industries and competitors. New York: The Free Press.

Quinn, R. E. & Cameron, K. S. (ed.) (1988). Paradox and Transformation: Toward a Theory of Change in Organization and Management. Cambridge, MA: Ballinger.

Robinson, R. B. & Pearce, J. A. (1988). Planned patterns of strategic behaviour and their relationship to business-unit performance. Strategic management Journal, 9, 43-60.

Sanchez-Runde, C. J. & Pettigrew, A. M. (2003). Managing dualities. In A. M. Pettigrew, R. Whittington, L. Melin, C. Sanchez-Runde, F. A. J. Van Den Bosch , W. Ruigrok & T. Numagami (Eds) Innovative Forms of Organizing (pp. 243–250). London: Sage Publication).

Sanchez-Runde, C. J., Massini, S., & Quintanilla, J. (2003). People management dualities. In A. M. Pettigrew, R.Whittington, L. Melin, C. Sanchez-Runde, F. A. J. Van Den Bosch, W. Ruigrok and T. Numagami (Eds) Innovative Forms of Organizing (pp. 251–276). London: Sage Publications.

Shattock, M. (2010). Managing Successful Universities, 2nd ed. Berkshire: McGraw-Hill & Open University Press.

Slaatte, H. A. (1968). The Pertinence of Paradox. New York: Humanities Press.

Smith, A. C. T., & Graetz, F. (2006). Complexity theory and organizing form dualities. Management Decision, 44(7), 851–870.

Smith, W. K., & Lewis, M. W. (2011). Toward a theory of paradox: A dynamic equilibrum model of organizing. Academy of Management Review, 36(2).

Tapscott, D. & Williams, A. D. (2010). Innovating the 21-st Century University: It's Time! EDUCAUSE Review, 45(1), 16-29.

Taylor, J. (2007). The Teaching:Research Nexus: A Model for Institutional Management. Higher Education, 54(6), pp. 867-884.

Van de Ven, A. H. & Poole, M. S. (2005). Alternative approaches for studying organizational change. Organization Studies, 26, 1377-1404.

Volberda, H. W. (1998). Building the flexible firm: how to remain competitive. New York: Oxford University Press.

Yami, S., Castaldo, S., Dagnino, G.B., & Le Roy, F. (2010). Coopetition: Winning Strategies for 21st Century. Northampton: Edward Elgar.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VI / Sayfa 361-366

Meslek Kültürü ve Etiği

Dr. Günseli Naymansoy
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, Emekli Öğretim Elemanı, Mühendis, Eğitimci ve Bilim Tarihçisi, Eskişehir

Özet

21. yüzyılın başlarında olduğumuz bu günlerde, bir çelişkiler sarmalında olduğumuzu fark etmek kaçınılmazdır. Gittikçe artan nüfusu beslemek için yeni kaynaklar bulmak ve bu kaynakları kullanırken doğaya, insana en az zarar verecek olan yöntemleri kullanmak. Bu gerçeklik, insanların mesleklerini yaparlar ve üretirlerken bir düşünme ve değerlendirme sürecinden geçmelerini gerektirmektedir. Bunu yapabilmek için de bir alışkanlık edinmiş olmaları ve çok yönlü irdeleme yapmak için yeterli beceriyi elde etmeleri zorunludur. Her mesleği yapan kişi, hangi disiplinden olursa olsun, bunu bir toplum içinde yapmakta ve diğer disiplinlerle mutlaka ilişkide bulunmaktadır. Kısacası günümüz eğitimi, hem multidisipliner bir yaklaşımı benimsemeli, hem de etik değerlendirmeleri içermelidir, başka bir ifadeyle "Meslek Kültürü ve Etiği" zorunlu bir ders olarak okutulmalıdır. Bu çalışmada, yukarıda söz edilen dersin içeriği ve veriliş şekli ile ilgili öneriler, mühendislik mesleği özelinde dile getirilecektir. Bunun için, çalışmakta olan mühendislere uygulanan bir anketten hareketle, öneri ve eksiklikler değerlendirilecektir. Ayrıca yaşanılan deneyimlerden de yararlanılarak mühendislik eğitiminin sosyal boyutunun ortaya konulması da hedeflenmektedir.

Anahtar kelimeler: Meslek kültürü, etik, mühendislik.

Giriş

Günümüz dünyasında gittikçe artan nüfusu beslemek için yeni kaynaklar bulmak ve bu kaynakları kullanırken doğaya, insana en az zarar verecek olan yöntemleri kullanmak bir zorunluluktur. Bu gerçeklik, insanların mesleklerini yaparlar ve üretirlerken bir düşünme ve değerlendirme sürecinden geçmelerini, bir başka deyişle etik değerler hakkında eğitilmelerini gerektirmektedir. Üniversitelerin eğitim programlarında bu tür dersler genellikle yüksek lisans aşamasında zorunlu olarak verilmektedir. İçeriğinin yeterliği tartışmalı da olsa, yararları tartışılmaz olan bu dersleri hiç görmeden mezun olmuş bir mesleğin mensupları ise, eksiklerini ancak kendi meslek kuruluşlarının çabaları ile tamamlayabilirler. Bu çalışmada konuyla ilgili tartışma, mühendislik mesleği özelinde yapılacaktır.

Bir konuda bir problemin gerçekten var olup olmadığı tespit edildikten sonra, çözümü için sağlıklı önerilerin geliştirilmesi ancak o konunun içindeki kişilerin bizzat katılımıyla mümkün olabilir. Yoksa dışarıdan bakılarak üretilecek çözümler problemin gerçek çözümü olmayacaktır. Bu gerçekten hareketle mühendislik mesleği hakkında bazı temel soruları kapsayan bir anket hazırlanarak, Eskişehir, Ankara ve İstanbul illerinde çalışmakta olan çeşitli yaş grupları ve branşlardaki mühendislere uygulanmıştır. Onların yanıtları ve önerileri ile var olan durum ortaya konmaya çalışılacak ve önerileri doğrultusunda, okutulması istenilen "Meslek Kültürü ve Etiği" dersinin çerçevesi belirtilecektir.

Mühendisler Ne Biliyor ve Ne Öneriyor?

İnsanın kullandığı her objede, tükettiği her besinin üretilmesi ve hazırlanmasında, oturduğu ve çalıştığı konutların inşasında mühendislerin emeği ve alın teri vardır. Ne yazık ki bu gerçeklik sade vatandaş tarafından yeterince algılanamadığı gibi, meslek eğitiminde ve ilgili kuruluşlarca da yeterince vurgulanmamaktadır. Hatta bilim insanları arasında da hangi mesleğin, ya da hangi bilim kolunun daha önemli olduğu gibi mantık dışı tartışmalar olmuştur ve olmaya devam etmektedir. Buna bir örnek olmak üzere C. P. Snow'un "İki Kültür" adlı eseri verilebilir. Snow'un 1959 yılında Rede Konferansında yaptığı konuşmaya dayanan bu kitaba önsöz yazan Stefan Collini, onun fikirlerini herkesin anlayacağı biçimde açıklayarak, Snow'un "edebi entelektüeller" ve "doğa bilimciler" olarak adlandırdığı iki grubun varlığından söz etmektedir (Snow; 2005; s.2). Bu kutuplaşma toplumda bir bölünmeye ve soruna yol açmaktadır.

Snow'un ilk kez ortaya koyduğu bu yaklaşımın aşırı olduğu düşünülse bile, içinde bir gerçek payı bulunduğu yadsınamaz. Günümüz dünyasında da doğa bilimciler ve hekimler ile sosyal bilimciler arasındaki buzlar tam anlamıyla erimiş değildir. Bu gerçeklik, her geçen gün artan bir ivme kazanan multidisipliner çalışmalar ortaya koymanın gerekliliği ile çelişmektedir. Temel neden de, eğitimin her iki kültürü kucaklayacak biçimde düzenlenmemiş oluşudur. Bunun örnekleri anket sonuçları verilerken vurgulanacaktır.

Anket Sonuçları ve Verilerin Değerlendirilmesi

Eskişehir, Ankara ve İstanbul illerinde çalışmakta olan çeşitli yaş grupları ve branşlardaki mühendislere uygulanan ve var olan durumu tespit etmeyi amaçlayan anket soruları ve yanıtları gruplanarak değerlendirilmiş ve sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Anket evrenini oluşturan mühendislerin özellikleri Tablo 1-3'de verilmiştir.

Tablo 1: Ankete katılan mühendislerin sayı ve % olarak yaş aralığı.

21-25	4	%8
26-35	38	%76
36-45	5	%10
46-55	2	%4
56 ve üzeri	1	%2

Tablo 2: Ankete katılan mühendislerin mezun oldukları üniversitelerin ve bölümlerin sayı ve % olarak dağılımı.

Ege Üniversitesi	1	%2
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	15	%30
Erciyes Üniversitesi	1	%2
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	%2
Bilkent Üniversitesi	1	%2
Başkent Üniversitesi	1	%2
Ahmet Yesevi Üniversitesi	1	%2
Gazi Üniversitesi	2	%4
Hacettepe Üniversitesi	2	%4
İstanbul Üniversitesi	1	%2
İstanbul Teknik Üniversitesi	7	%14
Kocaeli Üniversitesi	2	%4
Ortadoğu Teknik Üniversitesi	6	%12
Sakarya Üniversitesi	3	%6
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	%2
Yıldız Teknik Üniversitesi	3	%6
Ankara Üniversitesi	1	%2
Selçuk Üniversitesi	1	%2
Bilgisayar Mühendisliği	1	%2

Tablo 2 [*devamı*]: Ankete katılan mühendislerin mezun oldukları üniversitelerin ve bölümlerin sayı ve % olarak dağılımı.

Elektrik-Elektronik Mühendisliği	11	%22
Elektronik ve Haberleşme Mühendisliği	11	%22
Endüstri Mühendisliği	10	%20
Gemi İnşaatı Mühendisliği	1	%2
Gıda Mühendisliği	1	%2
İnşaat Mühendisliği	3	%6
Kimya Mühendisliği	3	%6
Makine Mühendisliği	9	%18

Tablo 3: Ankete katılan mühendislerin sayı ve % olarak meslekte çalışma süreleri.

1 yıl	1	%2
1-5 yıl	14	%28
5-10 yıl 23		%46
10-15 yıl 7		%14
15-20 yıl1		%2
20 yıldan fazla	4	%8

Tablo 4: "Mesleğinizin tarihi ile ilgili bir kitap okudunuz mu?" sorusuna verilen cevapların sayı ve % olarak dağılımı.

Evet:	12	%24
Hayır:	38	%76

Tablo 4'teki sorunun cevabından görüldüğü gibi mühendisler meslekleriyle doğrudan ilgili bile olsa kitap okuma konusunda %80'e yakın bir oranda ilgisizdirler.

Tablo 5: "Mühendis sözcüğünün kelime anlamı nedir?" sorusuna verilen doğru ve yanlış cevapların sayı ve % olarak dağılımı.

Doğru:	19	%38
Yanlış:	31	%62

Tablo 5'teki soruda açıklanan kelime anlamını aynen ifade etmeseler bile, yaklaşık yanıtlar da doğru kabul edilmesine karşın, %62 gibi büyük bir oran mesleğini ifade eden sözcüğün anlamını bilememiş, üstelik de soruyu "Mühendis ne iş yapar?" olarak algılayıp ona uygun cevaplar vermişlerdir. Bu sonuç da mühendislerin sosyal algılarının geliştirilmesine yönelik derslerin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Tablo 6: Mühendislik mesleği size göre ilk defa hangi branşta başlamıştır?" sorusuna verilen doğru ve yanlış cevapların sayı ve % olarak dağılımı.

Doğru:	18	%36
Yanlış:	32	%64

Tablo 6'daki sorunun doğru cevaplarının düşük olması, mühendislerin kendi mesleklerinin geçmişi ile fazla ilgili olmadıkları gibi, sosyal konularda akıl yürütme konusunda da deneyimli olmadıklarını ortaya koymuştur.

Tablo 7: "Ülkemizde açılan ilk Mühendislik Okulunun adı nedir?" sorusuna verilen doğru ve yanlış cevapların sayı ve % olarak dağılımı.

Doğru:	6	%12
Yanlış:	44	%88

Tablo 7'deki sorunun yanıtı diğerlerine göre oldukça yüksek oranda doğru olarak alınmıştır. Ancak İstanbul Teknik Üniversitesinin ilk sivil mühendislik okulunun devamı olarak görülüp İTÜ cevaplarının doğru kabul edilmiş olduğunu hatırlatmakta yarar vardır.

Tablo 8: "Ülkemizde ilk mühendislik okulu kaçıncı yüzyılda açılmıştır?" sorusuna verilen doğru ve yanlış cevapların sayı ve % olarak dağılımı.

Doğru:	11	%22
Yanlış:	39	%78

Tablo 8'deki sorunun yanıtlarında yanlış oranının %80'e yakın oluşu yine mühendislerin kendi mesleklerinin geçmişi ile fazla ilgili olmadıklarının göstergesidir.

Tablo 9: "Eğitiminiz ve stajlarınız süresince mesleğinizin geçmişi ile ilgili olarak enformel olarak da olsa bilgilendirildiniz mi?" sorusuna verilen cevapların sayı ve % olarak dağılımı.

Evet:	16	%32
Hayır:	34	%68

Tablo 9'daki sorunun yanıtlarından mühendislere verilen eğitimde, seçmeli olarak da olsa büyük oranda geçmişleriyle ilgili ders verilmediği de anlaşılmaktadır.

Tablo 10: "Hem eğitim hem de çalışma yaşamınızı göz önünde bulundurarak mühendislik eğitiminde 'Mühendislik Tarihi ve Etiği' gibi bir dersin zorunlu olması gerektiğini düşünüyor musunuz?" sorusuna verilen cevapların sayı ve % olarak dağılımı.

Evet:	39	%78
Hayır:	11	%22

Tablo 10'daki sorunun yanıtlarından %80'e yakın oranda mesleğin geçmişine ve ilkelerine ilgi duyulduğu ve öğrenilmek istendiği anlaşılmıştır. Yanıtların çoğunluğunda yazılanlar, "Bu soruları yanıtlarken böyle bir dersin ne denli gerekli olduğunu fark ettim." cümlesiyle başlamaktadır. Soruyu yanıtlarken, önerilerini titizlikle yazanlar, özellikle etik konusunda kendilerini son derece donanımsız hissettiklerini ve böyle bir dersin kesinlikle gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Bununla birlikte mühendislerin sözel derslerden fazla hoşlanmadıklarını vurgulayarak, dersin tasarımının ilgi çekici olması gerektiğini de belirtmişlerdir. (Bu nedenle önerileri dikkate alınarak dersin adı "Mühendislik Tarihi ve Etiği" olarak sorulmasına rağmen, öneriler doğrultusunda içeriği de yeniden düşünülerek Meslek Kültürü ve Etiği" olarak değiştirilmiştir.) Olumsuz yanıt verenlerin neredeyse tümü kendilerinin hesap adamı olduğunu ve böyle gereksiz bilgilere gereksinimleri bulunmadığını ve zamanlarını daha faydalı şeylere ayıracaklarını belirterek, yukarıda sözü edilen iki kültür ayrımını zihinlerinde taşıdıkları izlenimini vermişlerdir.

Mühendis Kimdir ve Sorumlulukları Nelerdir?

Mühendislik herkes için çok önemli, modern yaşam için olmazsa olmaz bir meslektir. Mühendis sözcüğü dilimize Arapçadan girmiştir ve hendese (geometri) bilen (Devellioğlu, 2000, s.714) anlamındadır. Mesleğin tanımı çeşitli, şekillerde yapılmakla birlikte burada biri felsefeci, diğeri hem mühendis hem de sosyal bilimci kimlikleri olan iki bilim insanının tanımları verilecektir.

Felsefi açıdan "Mühendis ne yapar?" sorusuna yanıt veren Betül Çotuıksöken "İnsan-insan, insan-doğa, insan toplum ilişkisini kurar" (Çotuksöken, 2009, s.19) demekte ve mesleki sorumluluğunu, mühendisin sosyal yönü olması gerektiğini ifade ederek şöyle vurgulamaktadır:

"Mühendis insanın, toplumun gereksinimlerini, bilmek zorundadır. Mühendis insansal ölçütleri, başka bir deyişle, etik değerleri gözden kaçırmadan yeni gereksinimler yaratma konusunda cesaretli olmalıdır ya da cesaretlendirilmelidir" (age. s. 26).

Ahmet İnam'a göre ise mühendisin toplum ve kültür içindeki yeri dört noktada özetlenebilir:

Mühendis, doğal çevrenin oluşturduğu sorunlarla baş etmeye çalışır. Bu çevreyi düzenler, insan yaşamını kolaylaştırmaya, niteliğini yükseltmeye çalışır.

Toplumsal çevreyi, örneğin kent yaşamını, insan sağlığı için yaşanır hale getirmeye çalışır.

Bireyin biyolojik, psikolojik, genetik özelliklerini araştırma, düzenleme, değiştirme, kolaylaştırma işini üstlenir.

Evreni ve insanı anlamaya çalışan kurumsal bilimin çalışmalarına katkıda bulunur (İnam, 1993; s.161).

Verdiği tanımla İnam, mühendisin toplumsal bir varlık olduğunu açıkça vurgulamakta, topluma yararlı olması için mühendislik ahlakının sorgulanmasının gereğini ve bunun için yapılacakları da, başka bir ekleme yapmaya gereksinim bırakmayacak biçimde şu sözlerle ifade etmektedir.

"Kuramsal bağlamda, yapılacak işlerin başında, mühendisliğin, kültür içinde, tarih içinde ve toplumdaki yerinin sürekli tartışılması gelir" (İnam, 1993; s.164).

Yukarıdaki önerilerin yerine getirileceği, tartışmaların yapılacağı en uygun ortam üniversitelerdir ve mühendis adayları bu sorgulamaları yapma alışkanlığını, davranışa dönüştürebilmek için, daha öğrenciyken edinmek durumundadır.

Sonuç

Her mesleği yapan kişinin her şeyden önce o mesleğin tanımını ve gereklerini çok iyi bilmesi gereklidir. Geçmişi bilmeden, geleceği sağlıklı bir biçimde kurmak mümkün değildir. Anket çalışmasına katılanların önerilerinden biri "mühendis ve teknisyen ayrımının" iyi tanımlanmasıdır. Bu öneri, pratikte meslek tanımıyla ilgili bir kafa karışıklığı olduğunu göstermektedir. Eğitim sırasında mühendisin kim olduğu ve asli görevleri açıkça tanımlanmalıdır.

Bütün mesleklerde olduğu gibi mühendislikte de, edinilen bilgilerin toplum yararına kullanılması temel koşuldur. Mesleğini yaparken dürüst ve tarafsız olmak, topluma, işverenine, emrinde çalışan personele karşı sorumluluklarını titizlikle yerine getirmek de bir mühendis için gerekli niteliklerdir. Mesleğin içeriği gereği halk sağlığı üzerinde son derece önemli etkisi ve sorumluluğu olan mühendis, bu sorumluluğunu yerine getirirken, kendinden önce mesleğe katkı verenleri tanımalı, onların yaptıkların hakkında fikir sahibi olmalı ve onların hatalarından ders almalıdır. Bütün bunları yaparken, yalnızca hesap yapan bir birey değil sosyal bir varlık olduğunu da hatırlamalıdır.

Dikkat edilecek en önemli hususlardan biri, mühendisin yeterli eğitimi aldığından ve gerekli değerlendirmeleri hakkıyla yapacağından emin olmasıdır. Gelişen teknoloji, özellikle de mühendislikte kendini yenilemeyi ve yaşam boyu öğrenen kişi olmayı gerekli kılmaktadır. Bu konuda görev üniversiteler ve meslek odalarına düşmektedir. Sürekli eğitim programları ile tüm gelişme ve yenilikler meslek mensuplarına yayınlar ve kısa süreli eğitim programları ile iletilmelidir. Ama en önemlisi, kişi mühendis diplomasını almadan önce mesleğinin, doğrularını ve yanlışlarını kesinlikle öğrenmiş ve davranışlarının sorumluluğunu irdeleme alışkanlığını edinmiş olmalıdır. İşte bunu sağlayacak eğitim, "Meslek Kültürü ve Etiği"nin zorunlu bir ders olarak verilmesiyle sağlanabilir. Bu ders, mühendis adayının çok yönlü düşünme alışkanlığı edinmesine yarayacak şekilde düzenlenmelidir. Hâlen çalışmakta olan meslek mensuplarından alınan öneriler de dikkate alınarak oluşturulmuş ders planının içeriğinde bulunması gerekenler şöyle sıralanabilir:

Bilimin ne olduğu, ilkeleri ve bilimsel düşüncenin gelişim aşamaları, bilimin gelişmesi için gerekli ortamın nasıl olduğu fazla ayrıntıya boğulmadan verilmelidir.

Mühendislik mesleğinin doğuşu, çeşitli mühendislik dallarının görev ve sorumlulukları, mühendisin topluma katkısı açıklanmalıdır.

Günümüzde yaşamsal öneme sahip bir husus olan, çeşitli meslek uygulamalarının çevreye etkileri konusu irdelenmeli, bu konuda belki de en önemli sorumluluğun mühendislere ait olduğu önemle vurgulanmalıdır. Geleceğin mühendislerine, yaptıkları her uygulamanın çevreye olan etkisini düşünmeleri konusunda alışkanlık kazandıracak örnekler verilmelidir. Bu örneklerde aşağıdaki konular öncelikli olarak belirlenebilir ve olumlu ya da olumsuz etkileri yönünden ve tartışma ortamında ele alınabilir:

Günlük yaşamımızda yediğimiz içtiğimiz, kullandığımız ürünlerde halk sağlığına zarar veren uygulamalar ve sonuçları. Bugüne kadar meydana gelmiş depremlerde can kaybına neden olan binaların mühendislerinin sorumluluğu. Çevreye ve dolayısıyla insan sağlığına zarar veren ziraat uygulamaları ve sonuçları. Etkileri uzun yıllar silinemeyen nükleer santral kazaları ve sonuçları.

Anket çalışmasına katılan mühendislerin neredeyse tümünün üzerinde durdukları bir nokta da, yaşamın içinden mühendislik uygulamalarının canlı olarak verilmesi ve sanayi-üniversite işbirliğinin daha etkin biçimde işletilmesidir. Bu tür uygulamaların, mühendis adaylarının insan ilişkilerini geliştirmesine katkı verdiği gibi, mesleği sevme ve benimseme konusunda çok önemli bir işlevi olacağı özellikle vurgulanmıştır.

Son söz olarak, bu dersi verecek olan öğretim üyelerinin kimler olacağı hususunu belirtmek gerekir. Bu kişiler, mesleğin önde gelen deneyimli hocaları olabileceği gibi, ileriye yönelik olarak, bilim tarihi programında doktora yapmakta olan mühendisler de olabilir. İçeriğinde iletişim, felsefe ve bilim tarihi derslerinin bulunduğu farklı yüksek lisans programları oluşturulup, mühendislik fakültesi mezunları bu programlara kabul edilerek gelecekte gerekli öğretim kadrosu yetiştirilmesi hususu da ilgili kurumlarca ivedilikle dikkate alınmalıdır.

Teşekkür

Bu çalışmanın temelini oluşturan anketin uygulanmasında görev alan eski öğrencilerime ve katılarak katkı veren değerli meslektaşlarıma minnettarım. Bir başka teşekkürüm de, bu anketin sağlıklı olarak değerlendirmesini yapmam için her türlü katkıyı veren sosyolog, Sayın Özge İlhan Kocabıyık'adır.

Kaynaklar

Arda, B., Kahya E., Gül, T. B. (2009). Bilim Etiği ve Bilim Tarihi, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi.

Atmaca, M. Etik, (2009). Ahlak ve Meslek İlkeleri, Ankara, Ankara Bülten (TMMOB İnşaat Mühendisleri Odası Ankara Şubesi Haber Bülteni), S. 03, s. 16-18.

Bayet, A. (2000). Bilim Ahlakı, İstanbul, T. İş Bankası Kültür Yayınları.

Berry, A. (2003). Bilimin Arka Yüzü, Ankara, TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.

Çotuksöken, B. (2009). İnsan ve Toplum Bilimleri Açısından Mühendislik, İstanbul, İnşaat Mühendisleri Odası İstanbul Şubesi Yayınları.

Devellioğlu, F. (2000). Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat, Ankara, Aydın Kitabevi.

Er, S. (1999). Türkiye'de Mühendislik ve İTÜ Yüksek Mühendisleri Birliği, Ankara, Afşaroğlu Matbaası.

Er, S. (1999).Endüstrimizin Gelişmesi için Konuşmalar, Ankara, Seçkin Ofset.

Etik, Ahlak ve Meslek İlkeleri, (2004). Ankara, TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası .

Lenihan, J. (2005). Bilim İş Başında, Ankara, TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.

Salam, M. A. (1990). Güneyin Gelişmesinde Bilim, Teknoloji ve Bilim Eğitimi Üzerine Notlar, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları / 1261.

Seviğ, V. (2010). Meslek Etiği Nedir? http://www.forumalev.net/meslekler/407418-meslek-etigi-nedir.html adresinden 17.01.2011 tarihinde erişildi.

Snow, C.P. (2005). İki Kültür, Ankara, TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.

Üniversiteler ve Endüstri, (1951) Türk Teknik Haberleşme Merkez Neşriyatı, Prodüktivite Raporu.

Woolgar, S. (1999). Bilim, İstanbul, Paradigma Yayınları.

Yıldırım, C. (2005). Bilim Felsefesi, İstanbul, Remzi Kitabevi.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VI / Sayfa 367-374

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Ortalama İnsanlardan Ortalama Üstü Fikirler Yaratma: Üniversitelerde World Cafe Reformu

Yrd. Doç. Dr. Orhan Adıgüzel, Araş. Gör. Umut Can Öztürk
Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 32260 Isparta, Türkiye

Özet

Üniversitelerimizin büyük bir çoğunluğunda akademisyen-yönetim-öğrenci üçgenindeki iletişimde büyük kopukluklar yaşanmaktadır. Bu nedenle akademik kurumlar asli görevleri olan fikir ve bilim üretme görevlerinden çok, yüksek lise mantığının sınırları içinde kalmakta ve sadece mevcut bilginin aktarıldığı okullara dönüşmektedirler. Bu durum dünya sıralamalarına girememenin dışında toplumun, öğrencilerin hatta akademisyenlerin üniversitelere olan güvenini sarsmaktadır. Bu durumla beraber üniversitelerimiz üretkenlik, yenilik, günü takip edebilme ve dönüşüm yetkinliklerini kaybetmektedirler. Günümüzün en değerli ürünü bilgidir. Tüm örgütler verimli ve kullanılabilir bilgi üretebilmek için birçok yöntem denemektedir. Üniversiteler gibi çıktısı fikir olan bir örgüt yapısı için en doğru dönüşüm kanalı/aracı doğru ve kaliteli iletişim olacaktır. Bu durumda fark yaratacak fikirler için dâhilere değil uygun şart ve konumlarda ortaklaşa düşünebilen/konuşabilen ortalama insanlar yeterli olacaktır. Esnekliği tartışılır, ağır bürokratik düzenlerin hissedildiği uygulamalar günümüzde geçerliliğini yitirmiştir. Bu çalışmada, sözü geçen sorunun çözümü için World Cafe yaklaşımıı önerilmiş; teorik alt yapısı, ilkeleri, uygulama esasları üzerinde durulmuş ve üniversitelerde kullanımı için model önerisi oluşturulmuştur.

Anahtar kelimeler: World Cafe, üniversite, kolektif düşünme, diyalog kültürü.

Giriş

Bu çalışmada bu fikir üniversite kavramına uyarlanıp tartışılacaktır. World Cafe çok yenilikçi fakat bir o kadar da basit bir yöntemdir. Bu yaklaşımın çalışması için Google'ın ya da Apple'ın dahi çocuklarına gerek duyulmaz. Zaten amaç ortalama insanlardan ortalama üstü fikirler yaratmaktır. Düşüncenin temelinde "her fikrin altın değerinde" olduğu yatar; Schein(1997) da ifade ettiği gibi en harika fikirler bazen aptalca görünen düşüncelerden çıkabilmektedir. Çalışmanın hedefinde; Yedi temel prensipte fen bilimlerindeki çapraz döllenme tekniğindeki gibi ortaklaşa ve yaratıcı fikir oluşturma süreci önerisi oluşturulup, uluslar arası arenada daha katılımcı ve daha önlerde yükseköğrenim birimleri oluşturabilme olasılığı değerlendirmek bulunmaktadır. Altı ısrarla çizilmesi gereken düşünce "İletişimdeki kopuklukları değiştirmek geleceği değiştirmektir".

Erigüç ve Balçık (2007) çalışmalarında örgütlerin birer canlı organizma olarak değerlendirmişler, onların çevreleriyle uyum içinde yaşaması ve çevresel değişimlere uyabilmeleri için öğrenmeleri gerektiği gerçeğinin altını çizmişlerdir. Farklı bir ifadeyle örgütler de canlı organizmalar gibi yaşayan bir olgudur; canlılar gibi örgütler de çevreye uyma, yaşamını devam ettirme ve istediği konuma gelme arzusu içindeyse öğrenmeye ve gelişime açık olmak durumundadırlar. Aksi takdirde ağır rekabet koşullarında nesli tükenen canlılar gibi yok olmaları sorunuyla karşılaşmaları olasıdır (Adıgüzel ve Öztürk, 2011). Verimlilik için değişim; değişim için eğitim; eğitim için ise kaliteli ve ortalaşa iletişim şarttır.

Son yıllarda yaşanan sosyal ve ekonomik krizlerle beraber alışılagelmiş yönetim anlayışları, otoriter ve esnekliği düşük örgüt yapıları, modernist ve tek boyutlu iletişim anlayışı kullanılabilirliğini kaybetmiştir. Bu doğrultuda bakıldığında Yurdakul ve Oral (2009) örgütler tarafından gerçekleştirilen değişim girişimlerinin %70'i, işbirliği çalışmalarının %60'ının başarısızlıkla sonuçlandığından söz etmişlerdir. Bir örgüt olarak Üniversiteler içinde durum farklı değildir. Üniversiteleri de sistemli birer örgüt olarak düşündüğümüzde; tüm paydaşların örgütün verimliliğine katkı sağladığı, ortak bir kültür ve iletişim bağının bulunduğu, sadece tek yönlü eğitimin gerçekleşip, süreçsel tekrarlardan ibaret kısır bir metafor halinden sıyrılmış bir örgüt olabilmesi için yeni katılımcı yaklaşımlar ve metodolojilere ihtiyaç vardır. World Cafe bu nokta anahtar bir yaklaşım olarak değişimin kapılarına açacaktır. Bu çalışmada World Cafe yaklaşımının temelleri, uygulanışı, ilkeleri ve mevcut faydaları tartışılacaktır.

World Cafe Kavramı ve Teorik Alt Yapısı

World Cafe yaklaşımı Juanita Brown ve David Isaacs öncülüğünde 1995 yılında oluşturulmuştur. Şekillenip sistemleşmesi ise 1997 yılında olmuştur (Brown ve Isaacs, 2001, 2006). Açık yapılı ve post modern bir sistem olduğu için gelişim ve değişim süreci süreklilik arz etmektedir. Basit anlamda bakıldığında World Cafe; kolektif fikir üretme yöntemidir. Geniş anlamda ise tanımı içeriğindeki dört temele dayanmaktadır. Brown ve Isaacs (2001) World Cafe'yi "ortak geleceğimizi *birlikte geliştirmemizi sağlayan*, belli bir amaca yönelik *etkileşimli* süreçlerin birleştirilmiş *prensiplerine dayanan*, yaşayan bir *iletişim modelidir*." olarak tanımlamışlardır.

Brown ve Isaacs (2001) çalışmalarında da ifade ettikleri üzere cafe tarzı iletişimin eşsiz gücünü tesadüf üzerine keşfetmişlerdir. Stratejik yönetim uzmanı ve Danışman olan ikili, düzenledikleri bir konferansta rahat bir atmosfer yaratmak amacıyla herkesin kahve içebileceği masalardan oluşan bir düzen oluşturmuş ve düşüncelerini yazabilmeleri için masalara renkli kalemler ve kâğıtlar koymuşlardır. Doğal bir süreç içersinde masalar içinde informal gruplar oluşmuş, katılımcılar durumdan keyif alıp ortak konuşmalara da katılmışlardır. Bu arada herkes karalamalar ve resimler yapmıştır. Diğer masalardaki kişiler aralarda yan masaların fikirlerini merak etmişler ve gezerek fikirleri incelemiş onlardan ilham almışlardır. Öğle yemeği sırasında konferans yöneticileri masaları gezdiğinde çok farklı ve birbiriyle bağlantılı kişilerin gözlemlenebilir bireysel potansiyellerinin üzerinde fikirlere rastlamışlardır. World Cafe'nin temelleri bu vesileyle atılmış ve geliştirme için üzerinde çalışılmıştır.

World Cafen'in en büyük avantajı katılımcılar için uygulamadaki basitliğidir. Ortalama insanlardan ortalama üstü fikirler yaratabilmek ve kolektif bilgi üretebilmek için çok kullanışlı ve basit bir çözüm sunmaktadır. Önceleri klasik örgüt ve bürokrasi anlayışını sarsan bu yaklaşım oldukça yadırganmıştır. Fakat daha sonra başta Amerika olmak üzere tüm dünyaya yayılmıştır. Henüz Türkiye'de danışmanlık şirketlerince amatör olarak kullanılmaktadır. Esas itibariyle oldukça geniş bir kullanım alanına sahiptir. Küçük butik gruplardan ülke yönetimine kadar oldukça geniş bir yelpazede kullanılmaktadır; Meksika hükümeti ve şirket liderleri, World Cafe'yi senaryo planlamasında kullanmışlardır. Altmışı aşkın ülkeyi temsil eden yerel toplulukların liderleri Stockholm Challenge (halkın yararına teknoloji yaratanlara verilen Nobel benzeri bir ödülün sunumu) sırasında World Cafe uygulanmıştır (Brown ve Isaacs, 2006; 22). Bir diğer önemli nokta ise bu uygulamanın Üniversiteler için oldukça ideal bulunmasıdır. Türk üniversitelerinin birçoğu için yeni bir atılım ve başlangıç olacaktır. World Cafe'nin üniversitelerde uygulanıp olumlu sonuç aldığı onlarca örnek bulunmaktadır. Birleşik Devletler ve Avrupa'da üniverstelerdeki öğretim üyeleri uzaktan öğretim programlarını yürütmek için sanal, on-line bilgi kafeler yaratmaktadırlar (Brown ve Isaacs, 2006; 23).

World Cafe'nin Felsefesi ve Metodolojisi

World Cafe dışarıdan bakıldığında çok esnek ve informal bir yapıda görünmesine rağmen denenmiş ve test edilmiş bir sistem yapısı bulunmaktadır. Yaklaşım hem akademik temelli hem de piyasa uzmanlarının desteği ile kapsamlı ve sistemli bir yapıya bürünmüştür. Bu nedenle uygulamanın altında belli başlı temel anlayışlar, varsayımlar ve düşünce sistemleri vardır. Bunları kısaca sıralamak gerekirse (Schieffer vd. ,2004);

- Her insan olaylara kendi bakış açısıyla yaklaşır, gerçek ve doğru anlayışı değişken ve durumsaldır.
- İnformel ve esnek düşünce paylaşımı; kolektif düşünceyi şekillendirmeye yararken aynı zamanda konular hakkında oluşmuş statükoların aşımı konusunda da bir avantaj sağlar.
- World Cafe sadece dünya görüşünün paylaşıldığı bir platform değil ortaklaşa hareket etme konusunda başarılı bir araçtır.

- Kişilerin öğrendikleri paylaşabileceği, konulara odaklana bileceği, herkesin fikrinin kabul edil takdir edileceği, yaratıcılığın destekleneceği bir alan yaratılabilinirse, kişilerin bağlılıkları ve olaya olan inançları artacak, örgüt ve örgütün amaçlarıyla bütünleşeceklerdir.
- World Cafe uygulamasının temel amacı var olan bir bilgiyi dağıtmaktan çok, birlikte düşünmek ve olası çözümler için belirli bir düzen içinde yenilikçi bir vizyon geliştirmektir.
- Herhangi bir sistem zaten içsel olarak başarılı olabilme ve uygun strateji geliştirme yeteneğine sahiptir. Hatta en zor durumlarda bile kendini savunacak bilgi, beceri ve gerekli yaratıcılığa sahip olarak düşünülürler. Fakat bu ancak eldeki entelektüel sermayenin doğru ve verimli kullanılmasıyla mümkündür.
- Cafe ruhuyla uygulamalarda bulunma ortaklık, birlik ve kolektif gücün somut olarak yansımasını sağlar ve motivasyon kaynağı oluşturur.

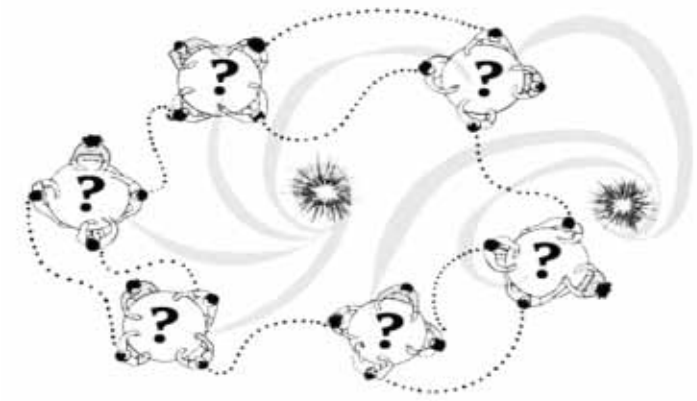
World Cafe'nin Temel Süreci

Detaylara girmeden bir aracın temel olarak nasıl çalıştığı bilmek gerekir. Bu nedenle World Cafe yaklaşımının prensipleri ve kurallarına girmeden genel hatlarıyla kolektif bilgi yaratma sürecine değinmek faydalı olacaktır. Bu süreci aşağıdaki gibi özetlemek mümkün olacaktır (Brown ve Isaacs, 1997, 2001, 2006; WCC, 2007, 2008).

World Cafe'de dörder kişi kafe oturma düzeninde bir masa etrafında toplanırlar. Masalar bir masa sahibi (Table Host) ve üç katılımcıdan oluşur. Genel Cafe sahibi (Cafe Host) süreci yönetir. Fakat konferans başkanı ya da yönetici değil, işleyişi sorunsuz ve daha verimli olmasını sağlayacak bir aracı olarak görev alır. Kafedeki katılımcılar aynı anda aynı konular üzerine fikirleri ve soruları keşfetmeye başlarlar. Konuşulanlar hem katılımcılar hem masa sahibi tarafından yazı ve çizime dökülür (Şekil 1).

Gruplar içindeki masa sahipleri dışındaki katılımcılar 20-30 dakikalık fikir alışverişinden sonra masa değiştirirler. Bu değişim sırasında yanlarında önceki masada ortaya çıkan fikirleri de yazılı olarak yanlarına alırlar. Masa sahipleri fikirleri özetler ve tekrardan aynı süreç başlar.

Bu süreç birkaç kez tekrarların mümkünse bir kişi diğer tüm masaları gezmiş olmalıdır. Oturumların sonunda tekrardan toplu olarak ele alınır ve fikirler şekillendirilir. Benzer fikirler arasında benzetimler ve uyum çalışmaları yapılır. Bu süreç örgütten örgüte çeşitlilik gösterebilir ve durumsallık ilkesi söz konusudur. Fakat genel hatlarıyla bakıldığında World Cafe süreci bu temel üzerindedir.



Şekil 1: World Cafe uygulaması.
Galloway, D. ve Coy, L (2008), Community Conversations That Matter Hosting A World Cafe, http://www.redivu.org/bvcprospectiva/22.pdf, erişim tarihi: 30.03.2011

World Cafe İçindeki Pozisyonlar ve Görevleri

Bir yaklaşımın doğru işleye bilmesi için görev paylaşımı ve sorumluluk dağılımı gerekmektedir. Sınırları esnetmek ve daha demokratik bir düzen yaratabilmek sistemsiz hareket etmek anlamına gelmemektedir. World Cafe içinde durum aynıdır; uygulamanın içinde geçen pozisyonlar ve roller aşağıda detaylandırılmıştır (Schieffer vd., 2004);

- *Cafe Sponsoru:* World cafe uygulamasını isteyen ve/veya ihtiyaç duyan kişi ya da kişiler. Bu kişiler gerek olan hazırlıkları yapıp, üyelerin katılımını teşvik eder ve davette bulunurlar
- *Genel Cafe sahibi (Cafe Host)*: World Cafe sürecini yöneten kişilerdir. Geleneksel anlamda oturum başkanı değildir; daha verimli ve düzenli olarak uyum ve ahenk içinde kolektif bilgi üretilebilmesi için bir yol göstericidir. Uygulama için oryantasyon ve gruplar arası bağlanıyı sağlar.
- *Masa sahibi (Table Host):* Masa sahibi diğer katılımcılarla aynı amaca hizmet ederler. Sadece döngüsel değişim sırasında masaları terk etmezler ve masaya yeni gelen katılımcılara daha önceki oturum hakkında bilgi verir. Bilginin devamlılığı ve çeşitliliği bu sayede sağlanır.
- *Katılımcı/Üye:* Masalar arasında değişen, fikirler arasında çapraz döllenmeyi sağlayacak olan ve fikirlerin özlerini cafe içinde yayan fikir ajanlarıdır.
- *Tasarım Takımı:* Uygulamanın başarıyla yapılması için cafe diyaloglarını tasarlayan içinde genel ev sahibinin de olduğu, fikirleri ve soruları tartışmaya başlamadan temellerini atan ve World Cafe'nin prensiplerine bağlı kalarak örgütün yapısına göre yeniden şekillendiren ekiptir.

Konuşmanın Önemi ve Kaliteli İletişim

Bilgiye sahip olmak ve yönetmek bugünün işletmelerinin önemli uğraşlarındandır. Örgütler için değer bakımından, soyut/maddi olmayan varlıklar, somut/maddi varlıkların önüne geçmiştir (Görmüş, 2009). Günümüzün başarılı sayılan yöneticileri, işgörenlerini sadece yönetmek değil onların katma değerlerini artırmak adına eğitmek ve geliştirmeyi arzulamaktadır. Çünkü yaratıcı, içsel motivasyona sahip, öğrenme ve kendini geliştirmeye istekli, kişisel hedefleri ile kurumsal hedeflerini birleştirebilmiş çalışanlara sahip olma; organizasyonların gösterdikleri öncelikli çabalar arasındadır (Adıgüzel ve Öztürk, 2011). Bugünkü yeni ekonomide yönetim anlayışı sadece değişimi değil, bununla beraber değişen mantık yapısınıda gerektirir. Webber (1993) çalışmasında yaşanan dönüşümü "Yeni ekonomide konuşma en temel çalışma yöntemidir. Konuşma, bilgi işgörenlerinin bir şeyi bilme dercelerini ölçtüğü, bunu iş arkadaşlarıyla paylaştığı ve kolektif olarak yeni bilgi yaratma aracıdır" şeklinde ifade etmiştir. Bu noktada da iletişimin göz ardı edilemez değeri ortaya çıkmaktadır. En yüksek katma değere kolektif bilgiyle ulaşmak mümkün olacaktır. Bu amaca ulaşabilmek ve tüm paydaşları kanalize edebilmek için birçok yöntem geliştirilmiştir. World Cafe'de etkin ve verimli olan, tüm katılımcıları dahil edebilecek bir çözüm sunan bir yaklaşımdır.

World Cafe'nin genel hatlarına bakıldığında temel ve çekirdek süreci iletişim olan bir yaklaşımdır (Brown ve Isaacs, 1997). Bu yaklaşımda iletişim birlikte dans etmek gibi düşünülür. Esas itibariyle bakıldığında iletişim (conversation) latince kökenli bir sözdür; "con versare" birlikte dans etmek demektir (Stewart, 2001). Fakat danstan keyif almak ve dansın estetik görünmesi için, daha basit bir ifadeyle "iyi bir dans" olabilmesi için belli başlı şartların yerine getirilmesi gerekir. Bunları; uyum, ambiyans, ortaklaşa hareket edebilme gibi sıralanabilir. World Cafe'de iletişim içinde durum farklı değildir. Cüceloğlu (2002)'nun çalışmasında da belirttiği sağlıklı iletişim ilkeleriyle World Cafe'nin sağlıklı iletişim ilkeleri paralellik sergiler. Bunlar;

- Her bireyin kendine özgü Özellikleri ile değerli olduğuna inanması
- Karşısındaki bireyi koşulsuz kabul etmesi
- Her bireyi kendi problemini kendisini çözebilme gücüne inanması
- Kendisini olduğu gibi gösterebilmesi
- Duygu düşünce ve davranışlarının tutarlı olması
- Kendisini karşısındakinin yerine koyup onun sorunlarına onun gibi bakabilesi, onun hissettiklerini yaşayabilmesidir.

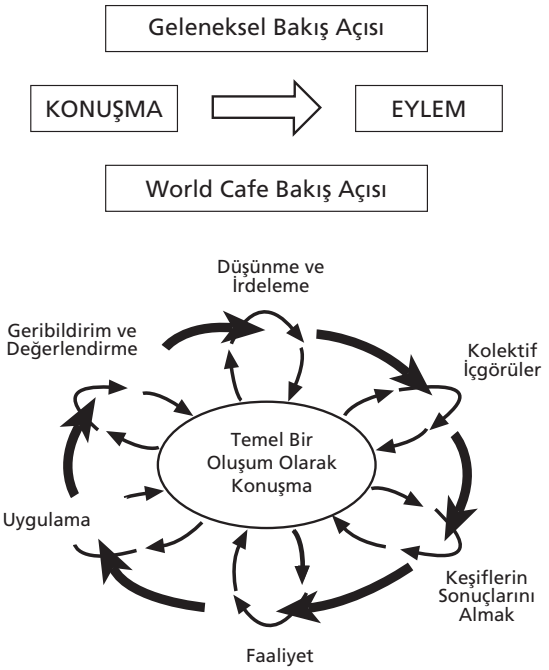
Bunların dışında World Cafe uygulamasında klasik iletişim anlayışına göre belli başlı farklılıklarda vardır.

World Cafe'yi Klasik İletişimden Ayıran Farklar

Brown ve Isaacs (1997) çalışmalarında iletişimin sağlığını kadar iletişim yapıldığı mental ve fiziksel ortamın önemini vurgulamıştır. World Cafe'deki cafe anlayışı sadece fiziksel bir ortamdan ibaret değildir. Mantık olarak da cafe ortamını yansıtır. Başka bir ifadeyle herkesin eşit olduğu, fikir paylaşmak için sıra ya da söz almaya gerek

olmayan, doğal sürecinde akan bir süreç olarak gönüllü bir şekilde kolektif bilgi üretme gayret etmek ve bütünün tamamlayıcı bir parçası olmaktır. Çalışma odaları, konferans salonları ya da sınıflarda zorlama ortamlarda değil daha çok bir cafe ortamında olması kolektif bilgi için daha faydalı olacağı aşikardır (Şekil 2).

İkinci önemli nokta ise; eylem ve iletişim arasında süreç sırası olduğudur. Başka bir ifadeyle geleneksel bakış açısında önce konuşma ardından eylem gelir. Oysa World Cafe'de bu süreç iç içe geçmiştir.



Şekil 2: Geleneksel ve World Cafe yaklaşımının iletişime bakış açıları.
Brown, J. Ve Isaacs, D. (2006), The World Cafe (Dünya Cafe), çeviri: Anita Tatlıer, GOA Yayıncılık, ss. 64

Kolektif Bilgiyi Somutlaştırmak İçin World Cafe'de Kullanılan Beş Anahtar

World Cafe'yi diğer birçok uygulamadan ayıran en önemli özelliklerinden biri belli bir zümrenin elinde olan ağır teknik detaylarla boğulmuş bir yapıda olmamasıdır. Her katılımcının bu uygulamaya bir katkısı olmakta ve sistem gelişmektedir. Bu amaçla World Cafe Topluluğu (WCC) oluşturulmuş ve gerçekleşen uygulamalar ardında geridönüşler yapılarak daha verimli ve ideal işleyen bir sistem önerisi oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu anlamda önemli noktalardan biri kolektif bilgi yaratılırken bazı noktaların soyut kalması ve kullanılabilir bilgiye dönüşme fırsatı bulamamasıdır. WCC (2008) kolektif bilgiyi somutlaştırmayı kolaylaştırmak için beş anahtar oluşturmuştur. Bunlar;

• Aranızdan bir kaydedici seçin:

Bazen verimli fikirler ya da önemli başlangıç noktaları uçar gider. Bu durumun önüne geçmek için grubun içinden çizim yeteneği olan bir kişi kaydedici olarak seçilmeli ve bu kişi ortaya çıkan fikirlerin anahtar kelimelerini duvara ya da tahtaya yazmalı ve mümkün oldukça canlandırma resimleri çizilmeli. Böylelikle akılda kalıcı ve ilham verici bir adım olacaktır.

• Arada masalar arasında bir fikir edinme turu atın:

Oluşturulmuş cafe ortamında her masada fikirler oluşturulurken ve tartışılırken kağıt üzerine yazılır. Birinci maddeye paralel olarak fikir taslaklarının başlangıcı olarak oldukça verimlidir. Diğer masalardaki katılımcılar arada bir tıkanma yaşadıklarında ya da benzer bir fikrin etrafına takılıp kaldıklarında çevredeki grupların masalarına gider "fikir turu" atarlarsa üretkenlik artacak, gruplar arasından bireyselleşme azalacak ve amaçlanan sosyal-kolektif ortam sağlanacaktır.

• Fikirleri görünecek bir yere stickerla yapıştırın:

Konuya ait fikirler olgunlaştığında fikirler büyük stikerlara yazılarak diğer grupların görebileceği alanlara yapıştırılmalıdır. Bu sayede bilgi ve üretkenliğin devamlılığı, dahası kullanılabilinir kolektif bilgi oluşum şansı artacaktır.

• Fikirleri bir salkıma dönüştürün:

Kaydedici belirli sürelerle benzer olan fikirleri üzüm salkımı gibi birbiriyle bağdaştırır. Böylece daha olgunlaştırılmış fikirler için fikir akış diyagramı oluşturulmuş olur.

• Bir hikaye yaratın:

Fikir alışverişinin ardından buluşma (cafe hareketi) bittiğinde buluşmayla ilgi bir katalog hazırlanmalı; yapılan, konuşulan fikirler bunlara ait kaydedicinin ortaya çıkarttıkları kalıcı olarak belgelenmiş. Gelecek kolektif fikir oluşturma buluşmaları için referans oluşturacaktır.

Cafe Kuralları

World Cafe katılımcıların bir araya geldiği ortak bilgi paylaşıp geliştirdiği ve beraberce örgütün geleceğine karar verdikleri bir yaklaşımdır. Yapı itibariyle oldukça esnek ve yaratıcılığa müsaittir. Fakat her cafe'nin kendine göre kuralları olduğu gibi World Cafe'nin de kendine ait belli başlı kuralları vardır. Bu düşünce karmaşası ve kaostan kaçınıp kaliteli bir kolektif düşünce hareketi için gereklidir. Schieffer ve arkadaşları (2004) cafe kurallarını alttaki gibi özetlemiştir;

- İlgili konuya odaklanın
- Düşüncene katkı sağla
- Hem aklınla hem kalbinle konuş
- Anlamak için dinle
- Düşünceler arasında bağlantı kur
- İpuçları, daha derin fikirler ve sorular için dikkatlice dinleyin
- Oyunlar bulun, karalayın, çizin
- Eğlenin

World Cafe'nin Prensipleri

World Cafe'nin tasarım prensipleri, hem ticari hem de sosyal fayda yönünden uygulamanın daha çalışabilir ve verimli olabilmesi için yıllar içinde geliştirilmiştir. Brown ve Isaacs (2001) çalışmalarında ilk olarak World Cafe'nin beş temel prensibinden söz etmiştir. Bunlar;

1. Konuksever Alan Yaratma:

Çoğu toplantı mekanı soğuk ve şahsiyeti olmayan yerlerdir. Sıcak, davetkar, doğal ışık alan, rahat koltukların olduğu yerleri seçin. Atıştırmalık ikramlar ve içecek servisi olsun. Böyle sıcak ortamlarda insanlar 'açılır' ve en iyi fikirlerini üretirler. 4-5 kişinin oturabileceği büyüklükte masaları 'kafe' gibi düzenleyin. 'Kahve' toplantınızın 'sıcak' davetiyesinde bir problemin çözümü aramayı çağrıştırmaktansa açık uçlu keşif yolculuğu hissini yaratın (Altun, 2009).

2. Önemli Soruları İrdelemek:

World Cafe uygulamasına katılan kişiler ve örgüt için önem taşıyan soruları bulmak ve çerçevelemek, düşüncenin ve dikkatin toplanması ve derin sonuçlar üretilebilmesi için oldukça önemlidir. Uygulamada sadece, tek bir soruyu keşfedebilir veya birkaç soru üzerinde durulabilinir. Diyalog birkaç yuvarlak konu boyunca keşfin daha mantıklı bir şekilde ilerlemesini desteklemek amacıyla geliştirilebilinir. Birçok durumda uygulama diyalogları, etkili çözümleri bulmanın hakkında olduğu gibi bir o kadar da güçlü soruları keşfetmek ve keşfetmenin hakkında olabilir (WWC, 2008).

3. Farklı Bakış Açılarının Birleştirilmesi:

Masalar arasında katılımcıların yer değiştirmesinin yeni insanlar bunla beraber yeni düşünceler tanışmasına, fikirler arasında değişime ve melezlenmeye ve doğal olarak beklenmedik ilham ışıklarına ve kolektif ve verimli fikirlere neden olmaktadır.

4. Kalıplar, İçgörüler ve Daha Derin Sorular İçin Birlikte Dinlemek:

"World Cafe" toplantılarının başarısındaki en büyük etkenlerden birisi 'kaliteli' dinlemekte yatar. Söyleşilerdeki belli kalıpları, belli anlayışları ve bakış açılarını yakalayabilmek için kaliteli dinlemeyi bilmek önemlidir. Bu konuyla ilgili yazılmış kitaplardan, kurslardan destek alınabilir (Altun, 2009).

5. Kolektif Keşiflerin Paylaşılması ve Mahsulün Toplanması:

Ziyaret turları bittikten sonra katılımcılar ilk oturdukları masaya dönerler ve düşüncelerini toplamaları için birkaç dakika verilir. Toplantıya katılanlar tek bir ses olsalardı, ne söylerlerdi? Bu kısa arada, ziyaret turlarında olgunlaştırdıkları bu fikri ortaya çıkarırlar. Bundan sonrası, her masanın kendi ortak sonucunu diğerleriyle paylaşması ve uygulanacak aksiyonlara tüm katılımcıların birlikte karar vermesidir (Altun, 2009).

Yine Brown ve Isaacs (2006) "World Cafe" adlı kitaplarında daha önceden söz ettikleri beş prensibin üstüne tamamlayıcı iki prensip daha eklemişlerdir. Üçüncü prensip olan "farklı bakış açılarının birleştirilmesi" fikrini "Çapraz-döllenme ve farklı bakış açılarının birleştirilmesi" olarak genişletmişlerdir. Çapraz-döllenme biyoloji bilimde kullanılan mantıkla farklı fakat birbiriyle uyumlu olan fikirleri birleştirebilmek ve ortaya daha kolektif ve kullanılabilinir bilgi yaratabilme yatmaktadır. Bunun dışında eklenen ilkelere baktığımızda;

6. Bağlam Belirleme:

Pusulasız yola çıkmak tüm yolculuğu riske atmak anlamına gelmektedir. Her sistemde olduğu gibi World Cafe'de de böyledir. "Ne?" ve "Neden?" hakkında açık bir fikriniz varsa, "Nasıl?" sorusu daha kolaydır (Galloway ve Coy, 2008). Daha açık bir ifadeyle uygulamaya neden başladığı, amacın ne olduğunu net bir şekilde belirlenmeli. Bu bağlamda World Cafe uygulamasına kimler davet edilmeli gibi konular detaylandırılmalı.

7. Herkesin Katılımını Teşvik Edin:

Çalışanlar; çoğu zaman mevcut duruma razı olmakta, çok fazla konuşmak istememekte, durumu değiştirmeye yönelik herhangi bir teşebbüste bulunmamaktadırlar. Çalışanların bu davranışının arkasında konuşsa bile farklılık yaratamayacağına (Karacaoğlu ve Cingöz, 2009) ve kendine zarar gelebileceğine olan inanç yer almaktadır. İnsanlar, fikirlerini paylaşarak katkıda bulunacaklarını hissettiklerinde gerçekten devreye girerler. Toplantıya gelen her birey tüm sistemin birer parçasını temsil eder. Kim olduğu, nereden geldiği ve fikirlerinin ne kadar farklı olduğu önemli olmaksızın, herkesin fikri eşit derecede geçerlidir ve resmin kendi kendimize fark edemeyeceğimiz büyüklüğünün bir parçasıdır. Söyleşilerde, doğrudan konuya odaklanmak ve düşüncelerini olabildiği kadar açık ifade etmek konuşanın sorumluluğudur. Dinleyiciler ise, isteyerek ve önemli şeyler duyacaklarına inanarak dinlemelidirler (Altun, 2009).

Sonuç

Alışılagelmiş, modernist temelli ve tek yönlü iletişim yöntemleri kolektif bilginin oluşabilmesi için uygun ortam yaratmaktadır. Bugün devam eden örgütlerin eğitim toplantıları, konferans ve seminerlerine bakıldığında hem işgören hem de düzenleyen kişiler gerçekleşen uygulamaları sıkıcı bir zaman kaybı olarak görmektedirler. Bu hem maddi kaynakların israf edilmesi hem amaçlanan bir değişimin yarım ve eksik olarak devam etmesi hem de örgüt için en önemli olan elde bulunan potansiyel insan sermayesinden yararlanamaması anlamına gelmektedir. Türkiye açısından düşünüldüğünde, dünya gerçekleşen bu dönüşüme ayak uyma zorunluluğunu bulunmaktadır. Çünkü artık yeni bir jenerasyon yeni beklenti ve ihtiyaçlar vardır. Zamana uyumsuz davranıp geçmişin tek taraflı bilgi üretme ve "ben en iyisini bilirim" anlayışının hüküm sürdüğü, üst yönetim ve kesinlik odaklı dönem son bulmaktadır. Esas, esnek ve kullanılabilir olan bilgi; gruplar tarafından oluşturulması, çoğunluk tarafından kısa zamanda kabul edilmesi, motivasyonel etkisi bulunması gibi birçok nedenlerden dolayı kolektif bilgidir.

Nicel yöntemler bazen yanıltıcı sonuçlar verse de genel olarak nitel yöntemler çerçevesinde üniversitelerimizdeki bilgi akışı ve verimlilik incelendiğinde durumun çok iç açıcı olmadığı gözlemlenmektedir. Sosyal Bilimler alanında bu durum daha da önem kazanmaktadır. Etkileşimsiz, masa başı ya da geçerliliği sorgulanması gereken anket çalışmaları üzerinden bilim üretilmeye çalışılmaktadır. Aynı şekilde öğrencilere verilmesi ve tartışılması gereken bilgiler tek yönlü olarak aktarılmakta ve yüksek-lise mezunları ortaya çıkmaktadır. Bu durumun daha öncede belirtildiği üzere ne alanı hakkında bilgi edinmesi kritik derece önemli olan öğrenciye nede bilim üretmesi gereken akademisyene bir faydası vardır. Daha uzlaşmacı daha esnek daha ortak olarak üretilmiş bilgi verimliliği tetikleyecektir. Bu noktada World Cafe uygulaması üniversitelerimiz için yeni ve etkin bir seçenektir.

Üniversitelerde uygulaması oldukça yaygındır. Çünkü uygulaması kolay ve bir o kadar verimli bir bilgi üretme/değişim uygulamasıdır. Yapı itibariyle üniversite ruhuna tamamen hakimdir. Örneklerine bakıldığında; Texas Devlet Üniversitesi, George Mason Üniversitesi, Idaho Devlet Üniversitesi World Cafe uygulamasını sıklıkla kullanmaktadır. Katılımcılar tarfından eğlenceli ve işe yarar bulunmakta, çok yüksek katılımlarla gerçekleştirilmektedir. Üniversiteler stratejik planlarını oluştururken de World Cafe'den yararlanmaktadırlar. Böylelikle öğrenci-akademisyen-idare üçgeni koordineli ve ortak olarak hareket edip kolektif bilgi üretebilmektedir. World Cafe'nin üniversitelerde uygulanmasıyla beklenen etkiler oldukça fazladır. En önemli katkısı üniversiteleri bilim üretebilme yeteneklerine tekrar kavuşturma ve artırma, üniversitelere olan güvenin tekrar kazanılması ve geleceğe ve üretime yönelik zaman içinde umut ve motivasyon kaynağı yaratılması, birlik ve beraberlik duygusu yaratılarak üniversite bilinci ve üniversiteye bağlılık sağlanması gibi örneklerden de yola çıkarak pozitif etkileri beklenmektedir. Bundan sonraki çalışmalarda deneysel uygulama yapılarak etkileri gözlemlenip değerlendirilebilinir.

Kaynaklar

Adıgüzel, O ve Öztürk, U. C. (2011). "Örgütsel Düzlemde Hayatboyu Ve Ortaklaşa Öğrenme: Öğrenen Organizasyonlara Bakış Ve Bir Uygulama". NEWSA e-Dergi. 6(2)

Altun, D. (2009). World Cafe, http://www.ikedaconsulting.com/documents/Worldcafe_TR.pdf; erişim tarihi: 18.03.2011

Brown, J. Ve Isaacs, D. (2006). The World Cafe (Dünya Cafe). çeviri: Anita Tatlıer, GOA Yayıncılık, İstanbul

Brown, J. Ve Isaacs, D. (2001). The World Cafe: Living Knowledge Through Conversations That Matter. The Systems Thinker. 12(5)

Brown, J. Ve Isaacs, D. (1997), conversation as a core business Process, The Systems Thinker, 7(10)

Cüceloğlu, Doğan (2002). İletişim Donanımları. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Erigüç, G. ve Balçık, P.Y. (2007). Öğrenen Örgüt Ve Hemşirelerin Değerlendirmelerine Yönelik Bir Uygulama. Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 10(1): 75-106.

Galloway, D. Ve Coy,L (2008).Community Conversations That Matter Hosting A World Cafe. http://www.redivu.org/bvcprospectiva/22.pdf, erişim tarihi:30.03.2011

Görmüş, A.Ş. (2009), Entelektüel Sermaye Ve İnsan Kaynakları Yönetiminin Artan Önemi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi (C.X I,S I, 2009)

Karacaoğlu,K. Ve Cingöz,A. (2009). Işgören Sessizliğinin Kaynağı Olarak Liderlik Davranışı Ve Örgütsel Adalet Algısı", 17. Ulusal Yönetim Ve Organizasyon Kongresi-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Işletme Bölümü,ss.700-707

Schein, E.H. (1997) .The concept of "client" from a process consultation perspective: A guide for change agents. Journal of Organizational Change Management. 10(3). pp.202 – 216

Schieffer,A.; Isaacs, D. Ve Gyllenpalm,B. (2004). The World Café: Part One, World Business Academy.18(8)

Stewart, A. (2001). The Conversing Company Its Culture, Power And Potential. http://www.theworldcafe.com/articles/conversingcompany.pdf, erişim tarihi: 01.04.2011

WCC-World Cafe Community (2007). A World Cafe Hosting Guide, http://www.empowermentinstitute.net/lcd/lcd_files/World_Cafe_Hosting_Guide.pdf, erişim tarihi: 05.04.2011

WCC-World Cafe Community (2008), Cafe to Go. http://www.theworldcafe.com/articles/cafetogo.pdf, erişim tarihi: 02.04.2011

Webber, A.M. (1993). What's So New About the New Economy?. Harvard Business Review. Haziran-Temmuz sayısı

Yurdakul, S ve Oral, F. (2009). Experience The Power Of Dialogue. http://www.ikedaconsulting.com/documents/Experience_the_Power_of_The_Dialogue.pdf, erişim tarihi: 02.04.2011

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VI / Sayfa 375-386

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Türkiye'de Sosyal Bilim Algısının Negatifliği ve Üniversitenin Misyonu Üzerine

Yrd. Doç. Dr. Ali Esgin[1], Yrd. Doç. Dr. Fatih Arslan[2]
[1]İnönü Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, 44280, Malatya, Türkiye
[2]Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, 58140, Sivas, Türkiye

Özet

Bu çalışma, Türkiye'de sosyal bilimlere dair negatif bir algı olduğu varsayımından hareketle, sosyal bilim sorunu üzerine odaklanmaktadır. Türkiye'de sosyal bilimler, olumsuz bir imajla karşı karşıyadır. Sosyal bilimler, genellikle yararsız ve işlevsiz alanlar olarak algılanmaktadır. Doğa bilimleriyle kıyaslandığında, gözle görülür yararlar üretmeyen ve bu nedenle, kendilerinden beklenenleri gerçekleştirmek noktasında sorunlar yaşayan sosyal bilimler, adeta üniversitelerin üvey evlatları konumundadır. Dolayısıyla üniversiteler, doğa bilimlerinin gölgesinde kalan sosyal bilimlerin değil, doğa bilimlerinin yuvası olarak görülmektedirler. Üniversiteyle ilgili söylem ve tartışmalarda, doğa bilim merkezli örneklerden yola çıkılması, devlet politikalarında doğa bilimsel ve teknolojik gelişimle ilgili amaçlardan hareket edilmesi bunun en güzel kanıtıdır. Oysa dünya ile doğru ilişki kurabilmek için insanın ihtiyaç duyduğu toplumsal, ahlakî ve kültürel gelişimin sosyal bilimlerden başka taşıyıcıları yoktur. Sosyal bilimlerin önemini kavramamış bir toplum, kendi gelişim dinamiklerini elinde tutamadığı gibi, geleceğini biçimlendirme ve güçlü olma şansını da yitirecektir. Bütün bu tespitler bağlamında bildirinin amacı, ülkemizde sosyal bilimlerin neden böyle bir negatif algıyla karşı karşıya olduğu sorusuna açıklık getirmek ve bu olumsuz algının, üniversite yapılanması, bilimsel beklentiler ve sosyal bilimlerin kendi içindeki problemlerle bağlantılarını ortaya koymaktır.

Anahtar kelimeler: Sosyal bilimler, doğa bilimleri, yeniden yapılanma.

Giriş

Sosyal bilimlerin gerçekliği açıklama noktasında yetersiz kaldığı, onun teorik ve metodolojik yönelimlerinin problemli olduğu şeklindeki tartışmaların uzun bir geçmişi vardır. Bu tartışmalar açısından sosyal bilimler, kendisinden beklentileri yeterince karşılayamamakta, hızlı değişimlerle yüzleşme konusunda başarısız olmaktadır. Başarısızlığın en önemli nedeni olarak, genellikle onun bilim tanımlaması açısından yaşadığı belirsizlikler gösterilmektedir. Söz konusu eleştirilerin son örneğini, Uluslararası Sosyal Bilim Konseyi (ISSC) ile Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu'nun (UNESCO) ortak çalışması olan *Dünya Sosyal Bilim Raporu*'nda (ISSC/UNESCO, 2010: 8-10) görmek mümkündür. Rapora göre, 1989'daki Berlin duvarının yıkılışını öngöremeyen, 2008 yılındaki küresel krizi ise şaşkınlık içinde karşılayan sosyal bilimciler, sahip oldukları eski sosyal bilim haritalarına ve modellere sıkı sıkıya sarıldıklarından, günümüzdeki hızlı dönüşümlerin ve özellikle de küresel krizlerin toplum üzerindeki çok yönlü etkilerini öngörme ve analiz etmede başarılı olamamışlardır. Dünya Sosyal Bilim Raporu'nda dile getirilen bu türden görüşler, aslında sosyal bilimlerin dayandığı zemin ile birlikte, günümüzde sosyal bilim algısının da değiştiğine vurgu yapmaktadır. Ancak, raporda öne çıkan kaygıların, sosyal bilimlerin kendilerini tanımlama problemleriyle ya da sosyal bilimlere ilişkin süregelen metodolojik kaygılarla çok fazla örtüşmediği belirtilmelidir. Buradaki kaygılar daha çok, sosyal bilimlerin inceleme alanı olan *socius*'un (Çelebi, 2007) değişen yapısından ve bu yapının gereksinim duyduğu sosyal bilim algısından kaynaklanmaktadır. Küresel toplum tasarımı-

nın yarattığı *yeni socius* ve onun teorik zeminini oluşturan postmodern dönüşümler, modernliğin bilimi olan sosyal bilimleri bu *yeni socius*'un taleplerine göre adeta yeniden şekillendirme çabasına girmişlerdir. Neo-liberal yapılanmalar, küresel yurttaşlık, kültürel gerilimler, küresel yoksulluk, politik dönüşümler ve yeni kimlik tanımları gibi *yeni socius*'a ait sorunlar ancak yeni bir sosyal bilim algısıyla baş edilebilecek sorunlardır. Raporda önemli bir başlık altında ifade edilen "yaşadığımız çağda yeni modernleşme teorilerine ihtiyaç var" (Apter, 2010) söylemi boşuna değildir.

Sosyal bilimlere dair eleştiriler, elbette ki raporda öne çıkan kaygılarla şekillenmiş iddialarla sınırlı değildir. Sosyal bilimlere yapılan eleştirilerin diğer bir yönünü, onun neliğiyle, tarihsel süreçte geçirdiği dönüşümlerle, teorik ve metodolojik temelleriyle ilgili daha işlevsel ve sorgulayıcı tespitler oluşturmaktadır (Wallerstein, 2000; Fay, 2000; Benton & Craib, 2008). Söz konusu eleştiriler açısından sosyal bilimler, ontolojik ve epistemolojik bağlamlarıyla tartışılmaya, dahası, teorik ve metodolojik yönleriyle yeniden yapılanmaya ihtiyaç duymaktadır. Dolayısıyla, sosyal bilimlere ilişkin eleştirileri, iki farklı çerçeve içinde değerlendirmek ve tartışmaları bu iki düzlemden daha geçerli olanı üzerinden yürütmek gerekmektedir. Kastedilen eleştirilerden birincisi, küreselleşmenin talepleriyle şekillenen ve yukarıda örneklendirildiği gibi pek masum görünmeyen beklentilere göndermede bulunurken, ikincisi daha çok metateorik söylemlere ya da sosyal bilimlerin kendine dönük düşünümsel çabalarına dikkati çekmektedir. Bildirimizde irdeleyeceğimiz ve Türkiye'de sosyal bilim pratiklerini değerlendirme konusunda referans alacağımız eleştiriler ikinci türden, yani felsefi ve tarihsel temelleri olan eleştirilerdir. Nitekim günümüzde sosyal bilimler üzerine söz söyleyen sosyal bilimcilerin ve bilim felsefecilerinin de ikinci türden eleştiriler üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. Sosyal bilimlerin metodolojik açmazlarının neler olduğu, çağdaş sosyal bilim felsefesinin içerimleri, evrensellik-tikellik tartışmaları, doğa bilim sosyal bilim ayrımı, sosyal bilimin neliği ve multidisipliner sosyal bilim algısı gibi konular, ikinci türden eleştirilerin ortaya koyduğu sorun tanımlarıdır. Buradaki belirleyici amaç, sosyal bilimleri piyasa mekanizmasına güdümlenmiş taleplere göre şekillenen bir misyon üzerinden tanımlamak değil, aksine daha gerçekçi ve daha etkin bir yirmi birinci yüzyıl sosyal biliminin nasıl mümkün olacağı konusunu açıklığa kavuşturmaktır. Wallerstein (2005), Giddens (2003), Habermas (1998), Bourdieu (2006) gibi öne çıkanlarla birlikte Batılı birçok düşünürün amacı esasen, sosyal bilimlerin tartışmalı doğasını, açmazlarını sorgulamak ve ona çıkış yolları aramaktır. Zira, 21. yüzyıl sosyal bilimi, kendi üzerine düşündüğü ve yetersizliklere neden olan teorik ve metodolojik açmazların üstesinden geldiği sürece daha etkin bir konuma ulaşacaktır (Wallerstein ve Diğerleri, 2003). Üstelik yaşadığımız yüzyılda, kendisini yetkinleştirmiş sosyal bilimlere her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulduğuna hiç kuşku yoktur. Böylesi bir anlayış, Batı'da hem sosyal bilimlerin zaten belli ölçülerde benimsenmiş değerini yüceltmekte hem de sosyal bilimcinin meşruiyet kazanmış otoritesini sürekli kılmaktadır.

Sosyal bilimlerine yönelik Batı'da iki farklı çerçevede şekillenen eleştirel sorgulamaların benzeri bir değerlendirmesini ülkemizdeki sosyal bilim tartışmaları için de yapılabiliriz. Türkiye'de tartışmalar, daha çok Batı'nın tanımladığı problemler çerçevesinde biçimlendiğinden sosyal bilimlerle ilgili kabullerin ve tanımların ilk bakışta Batı'dakilerle kolaylıkla eşitlenmesi mümkündür. Ancak, sosyal bilimlerin Türkiye'deki algılanış biçimi ile onlara ilişkin sorunların tanımlanış tarzlarında, ülke gerçeklerine özgü, farklı yönler olduğu da dikkate alınmalıdır. Sözgelimi, Türkiye'deki sosyal bilimlere dair yeniden yapılanma önerileri, sosyal bilimler doğa bilimleri ayrımı Batı'dan farklı biçimde yapay bir ayrım olarak kabul edildiğinden ya da metodolojik tartışmalardan uzak durulduğundan, çoğu sosyal bilimci için en azından şimdilik anlamsız girişimler olarak görülmektedir. Sezer (2006), Özlem (1998), Kızılçelik (2004), Tekeli (1998), Çelebi (2007), Öncü (1998) gibi, konuya daha duyarlı yaklaşan bazı sosyal bilimciler dışında, sosyal bilimlerin neliği, problemli doğası, açmazları, bilimsel karakteri ve yetersizlikleri gibi konular üzerine düşünen ve çözüm arayışına giren çok fazla kişi olduğu söylenemez. Dolayısıyla, günümüzde sosyal bilimlere yapılan ve sosyal bilimlerin doğa bilim modeline göre biçimlenmesinden kaynaklanan aşırı deneyselcilik, teoriden yoksunluk, niceliksel araştırma bulgularına dayalı matematikselleştirilmiş sosyal bilim anlayışı ve evrenselcilik iddiasına dayalı genelleyici tek yönlü bilim mantığı gibi örneklerle ortaya konan eleştirilerin sosyal bilim camiasında yeterince taraftar bulduğu da iddia edilemez. Bu noktada Batı'ya benzerlik, Batı bilim geleneği içinde şekillenmiş pozitivist sosyal bilim modelini tartışmasız benimseme ve bunu egemen bilimsel söylem haline getirme anlayışıyla kısıtlı kalmaktadır. O halde, benimsenen ve takip edilen Batı'da sosyal bilimlere dair pek çok kabulün tartışılmaya başlanmasına ve hatta çoğu bilindik anlayışın çoktan terk edilmesine karşın, Türkiye'de standartlaşmış bir bilim algısının neden hâlâ yeterince sorgulanmadığı, üzerinde durulması gereken bir konudur. Aslında böylesi bir bilim algısı, sosyal bilimlerin sosyal yaşamın yeniden üretilmesine neden yeterince katkı sunamadığı ya

da Türkiye'de sosyal bilimlerin neden hâlâ önemsenmediği konularını belli ölçülerde açıklar niteliktedir. Üstelik aynı bilim algısı, Batı'daki küreselleşme odaklı yeni socius'un taleplerine göre şekillenmiş sosyal bilim anlayışı için geçerli zeminin hazırlanmasına da olanak sağlamaktadır. Böyle bir ortamda, Öncü'nün de (1998: 50) ifade ettiği gibi, sosyal bilimcilerin kamu alanındaki sesinin giderek zayıfladığı, hatta hiç duyulmadığı bir sürecin yaşanması kaçınılmazdır. Hatta sosyal bilimlerin neliği ve metodolojik yönelimleri üzerine yeterince düşünülmediği, açmazlarının sorgulanmadığı, bunun yerine günün koşullarına ve yeni socius'un taleplerine göre veri arayışına girildiği bir bilim pratiğinde, başka pek çok sorunun yaşanması da şaşırtıcı gelmemektedir. Bu sorunlara Türkiye'deki üniversite yapılanması ve politika-bilim ilişkisi gibi unsurlar da eklenince, sosyal bilimlerin meşruiyeti ve itibarı her geçen gün daha da sorgulanmaktadır.

Türkiye'de sosyal bilimlere dair giderek artan negatif bir algı olduğu varsayımından hareketle, sosyal bilim sorunu üzerine odaklanan çalışmamız, işte bu türden kaygılardan yola çıkmaktadır. Türkiye'de sosyal bilimler yaygın bir olumsuz imajla karşı karşıyadır. Sosyal bilimler genellikle ciddiye alınmayan, somut sonuçlar üretmeyen alanlar olarak görülmektedir Böylesi bir negatif algının, ironik bir biçimde, mevcut bilgi üretim sürecinin merkezi olan üniversiteler için de geçerli olduğu söylenebilir. Sosyal bilimler üniversitede gereken değeri görememektedir. Türkiye'de sosyal bilimlere yönelik benzeri algıları betimleyen çok sayıda örnek verilebilir. Üniversiteyle ilgili tartışmalarda, doğa bilim odaklı anlayışlardan hareket edilmesi, üniversitelerin yalnızca beyaz önlüklü bilim adamlarının laboratuarlarda bilimsel çalışmalar yaptığı ya da rasathanelerin konumlandığı yerler olarak kavranması, devlet bilim politikalarının doğa bilimsel ve teknolojik gelişimle ilgili amaçlarla sınırlı kalması, araştırma destekleme projelerinde önceliğin sürekli doğa bilimlerine verilmesi gibi örnekler sosyal bilimlere ilişkin negatif algıyı özetler niteliktedir. İddia edilen negatif algının kanıtları, elbette yalnızca bu örneklerle sınırlı değildir. Örnekler hem sosyal bilimin kendi içindeki yetersizliklerden hem de onu dışarıdan algılayanların bakış açılarından kaynaklanan nedenler çerçevesinde çoğaltılabilir. Ancak, burada önemli olan, toplum nezdinde, üniversite içinde ve politik alanda sosyal bilimlerin neden böyle bir olumsuz nitelemeyle karşı karşıya olduğu sorusuna açıklık getirmektir. Bu soruya cevap verebilmenin öncelikli koşulu ise, iddia edilen olumsuz algının sosyal bilimlerin kendi içindeki problemlerle, bilimsel beklentilerle ve üniversite yapılanmasıyla bağlantılarını ortaya koymaktır.

Yapılan belirlemeler ekseninde çalışmamızda, öne sürdüğümüz iddiaların geçerliliğini sorgulamak adına, akademisyen görüşlerine dayanan bir alan araştırmasına da başvurulmuştur. Alan araştırmasının evrenini Türkiye'deki Üniversitelerde görev yapan akademisyenler oluşturmuştur. Türkiye'de 102 devlet, 62 vakıf olmak üzere 164 üniversite bulunmaktadır. Örneklem seçiminde oranlı katmanlı örnekleme işlemi çerçevesinde, Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinde konumlanmış 10 devlet üniversitesi ile üç büyük kentte faaliyet gösteren 6 vakıf üniversitesi belirlenmiştir. Üniversitelerin seçiminde, seçilecek üniversitede görev yapan akademisyen sayısının ağırlığı dikkate alınmıştır. Örnekleme giren üniversiteler, İstanbul Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi, Fatih Üniversitesi, İzmir Ekonomi Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, Başkent Üniversitesi'dir. Örneklemimiz 16 üniversitede görev yapan akademisyenlerin %10'u, yani 1,535 akademisyen olarak saptanmıştır.

Alan araştırması kapsamında üçlü likert ölçeğine göre hazırlanan 32 soruluk anket formu, öncelikle 20 kişiye uygulanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Anket son halini aldıktan sonra, süre kısıtlılığı ve anketin katılımcılar için güvenilirliğinin sağlanması gibi nedenlerden dolayı www.surveygizmo.com adlı siteye yüklenmiştir. Burada mail yoluyla geri dönüşlerin kimliğin açığa çıkması konusunda kaygı yaratacağı hesaba katılmıştır. Anket siteye yüklendikten sonra, örnekleme giren akademisyenlere anketle ilgili açıklamayla birlikte, ankete ulaşabilecekleri sitenin adresi e-posta aracılığıyla gönderilmiştir. E-posta gönderiminde doğa bilimci-sosyal bilimci ayrımından kaynaklanan oransal dağılımlara dikkate edilmiştir. Akademisyenlerin sistematik tesadüfi olarak belirlendiği bu çalışmada, fakülte seçiminde de doğa bilim-sosyal bilim ayrımına dikkat edilerek, e-postalar Fen ve Edebiyat Fakülteleri, Eğitim Fakültelerinin Fen ve Sosyal Bölümleri, Tıp Fakültesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültelerindeki akademisyenlere gönderilmiştir. Örneklem sayısına ulaşılması amacıyla 1800'ün üzerinde akademisyene e-posta gönderilmiş, ancak anketimize beklenen ilgi gösterilmemiştir. www.surveygizmo.com sitesinden anket ilişkin alınan raporlar doğrultusunda, e-postaların katılımcılara ulaştığı, ancak katılımcıların çoğunluğunun anket sorularını cevaplamaya yanaşmadığı görülmüştür. Ayrıca üniversitelerin e-posta adreslerindeki sıkıntılar nedeniyle de kimi akademisyenlere hiç ulaşılamadığı (Marmara.edu.tr, ktu.edu.tr gibi) anlaşılmıştır. Nitekim çalışmamız sonunda, anketimiz yalnızca 264 akademisyen tarafından dikkate alınmış ve cevaplandırılmıştır. Süre kısıtlılı-

ğından dolayı, bu sorun aşılamamış, çalışmamız, elde ettiğimiz verilere göre değerlendirilmiştir. Anketten elde edilen verilerle yetinilmeyip, sosyal bilim ve doğa bilim alanlarından akademisyenlerle birebir yapılan görüşmelerden elde edilen tespitler de dikkate alınmıştır.

Gerek anket çalışmasında gerekse birebir görüşmelerde üç ana eksenden hareket edilmiştir. Bu eksenler sosyal bilimlere ilişkin negatif algıyı besleyen ve meşrulaştıran durumların betimlenmesine dönüktür. Eksenlerden ilki, sosyal bilim tanımıyla ve sosyal bilimden ne anlaşıldığıyla ilgili soruları kapsamaktadır. Burada özellikle sosyal bilim doğa bilim ayrımıyla ve doğa bilim modeline göre inşa edilmiş sosyal bilim tanımlarının geçerliliği ile ilgili düşüncelere yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlardan, sosyal bilimlere yönelik eleştirilerle, yukarıda ifade edilen teorik ve metodolojik sorgulamaların ülkemiz akademisyenleri için hangi anlamlara geldiği, onların gözünde sosyal bilimin nasıl anlaşıldığı şeklindeki sorulara cevaplar aranmıştır. İkinci eksen, sosyal bilimlere dair Türkiye'deki genel görüşlerin betimlenmesine dönüktür. Türkiye'de sosyal bilimlerin nasıl algılandığı, sosyal bilimlere yönelik olumsuz nitelemelerin nedenleri, görünümleri ve sonuçları burada sorgulanmıştır. Üçüncü eksende ise, sosyal bilimcilere ilişkin genel yargılar işlenmiştir. Türkiye'de sosyal bilimcilerin bilim pratikleri, kamuoyunda yarattıkları izlenimler, kendilerini ifade etme konusundaki başarı ve başarısızlıkları bu eksendeki düşünceler dâhilinde irdelenmiştir.

Türkiye'de Sosyal Bilimlere İlişkin Negatif Algıların Nedenleri

Türkiye'de sosyal bilimlerle ilgili olumsuz yargıların kaynağında, sosyal bilimlerin nasıl ve ne türden bir bilim olduğu sorusuna açıklıkla cevap verememek bulunmaktadır. İlk bakışta normal karşılanacak bu durum, "Sosyal bilimler bütün yönleriyle doğa bilimleriyle aynı kategoride ve aynı bilim mantığı içinde mi değerlendirilmeli, yoksa sosyal bilimler doğa bilimlerinden farklı, kendine özgü bir bilim modeli içinde mi tanımlanmalıdır?" sorusuyla karmaşık bir hal almaktadır. Aslında, Fay'ın (2000:11-12) da belirttiği gibi, sosyal bilimler felsefesinin bütün tarihi boyunca, sosyal bilimlerin gerçekte bilim olup olmadığı sorununa yöneldiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü tarihsel olarak sosyal bilimciler çalışmalarına model olarak doğa bilimlerini almış ve bu anlamda bilimsel olma iddiasında bulunmuşlardır. Dolayısıyla, tartışmalar sosyal bilimlerin doğa bilimleriyle ne kadar benzeştiği ve onlardan hangi bakımlardan ayrıldığı konularına dayanmıştır. Ancak doğa bilim modeline göre dizayn edilmiş sosyal bilim anlayışından, her ne kadar insani araştırmalara önemli içgörüler kazandırmış olsa da, bugün artık pek çok sosyal bilimci uzaklaşmış durumdadır. Sosyal bilimcilerin önemli bir kısmı, günümüzde sosyal bilimlerin halihazırdaki entelektüel ve kültürel kaygılarla daha ilintili yeni bir yaklaşıma ya da doğa bilim modelinden farklı yeni bir sosyal bilim modeline gereksinim duyulduğu görüşünde birleşmektedir. Türkiye'deki durumla ilgili veriler dikkate alındığında da belli açılardan aynı tespiti yapmak mümkündür. Ancak Türkiye'de sosyal bilimcilerin bilim tanımlaması konusunda hâlâ bir belirsizlik içinde olduğu da bir gerçektir. Nitekim araştırma verilerine bakıldığında, "Sosyal bilimler, doğa bilimlerinden hiçbir farkı olmayan pozitivist karakterde bilimlerdir." görüşünü benimseme oranının toplamda %31'de kaldığı, aynı görüşü kabul eden sosyal bilimcilerin ise, %28 oranında olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu verilerden sosyal bilimcilerin pozitivist bilim tanımını bütünüyle kabul etmedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Ne var ki, bilim tanımlamasını ortaya koymaya çalışan "Bilim mantığı ve yöntemi bellidir, doğa bilim, sosyal bilim ayrımı gözetmeksizin bu mantığa ve yönteme koşulsuz uyulmalıdır." şeklindeki bir başka görüşe ilişkin sonuçlar bizi, bir önceki soruya verilen cevaplardan farklı yorumlara götürmektedir. Çünkü, bu görüşün kabul edilme oranı toplamda %50 iken, sosyal bilimciler için %43'lere kadar ulaşmaktadır. Sosyal bilimcilerin bilim algısına ilişkin yaşadıkları belirsizlik, pozitivist bilim mantığını özetleyen iki görüşe verilen farklı tepkilerde kendini göstermektedir. Belirsizlik konusu, sosyal bilimlerin doğa bilimlerinden farklı olduğuna vurgu yapan düşüncelerle ilgili elde edilen başka sonuçlarda da karşımıza çıkmaktadır. Nitekim "Sosyal bilimler, doğa bilimlerinden tümüyle farklı bir karaktere sahiptir. Bu nedenle sosyal bilimler, doğa bilimleriyle eşitlenmemeli, ayrı bir kategoride değerlendirilmelidir." görüşü, özellikle sosyal bilimciler açısından yüksek oranda (%68) benimsenmektedir. Yine aynı anlayışı destekleyen "Sosyal bilimlerin, doğa bilimlerinden bağımsız olarak ve kendi özgünlüğü içinde, yeniden tanımlanmaya ihtiyacı var. Sosyal bilimciler öncelikle bu türden çabalara yönelmelidirler." görüşü de %67 oranında kabul edilen bir görüştür.

Bu sonuçlardan anlaşıldığı gibi, özellikle sosyal bilimciler açısından, sosyal bilimlerin nasıl tanımlanması gerektiği konusunda bir belirsizliğin ya da temkinli bir duruşun söz konusu olduğu söylenebilir. Bunun başlıca nedeni, bilim tanımındaki pozitivist keskinlik ve onun koyduğu sınırlardan kopamamaktır. Bilimin doğa bilim modeli ve pozitivist felsefe temelinde tanımlanması ve bunun dışındaki bilim pratiklerini yok sayması, sosyal bilimci-

leri kendi gerçeklik alanlarına uygun farklı bir bilim tanımı yapma girişiminin önünü kesmektedir. Dolayısıyla sosyal bilimciler, özellikle yeni kuşak (Çelebi, 2005) sosyal bilimlerin kendine özgü karakterinin belli ölçülerde farkında olmakla birlikte, evrensel bilim topluluğunun dışında kalma endişesiyle daha kolay ve daha çekici olan (Gulbenkian Komisyonu, 2000: 54) doğa bilim modeline göre biçimlenmiş bilim algısına sığınmayı devam ettirmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında, birçok sosyal bilimcinin sosyal bilimlerin doğa bilimlerinden ayrı bir karaktere sahip olduğu ve sosyal bilimlerin doğa bilimlerinden bağımsız olarak yeniden tanımlanması gerektiği görüşüne katılmalarına (%68) karşın, doğa bilim modeline göre biçimlenmiş sosyal bilim anlayışının gereklerine sıkı sıkıya bağlı kalmaları düşündürücüdür. Anket çalışmasında sorulara verilen cevaplar, bu konuda geçmişe oranla en azından düşünsel çerçevede bazı gelişmelerin yaşandığını gösterse de, literatüre bakıldığında konuyla ilgili problemleri ele alan çalışmaların sınırlılığı sosyal bilimcilerin tutumunu ortaya koymaktadır. Referans alınan Batı'da sosyal bilimlerin problemlerine ve gelecekteki konumuna ilişkin yayınlarda son yıllarda önemli oranda artış gözlemlenirken, ülkemizdeki sosyal bilim çalışmalarında konuya ilginin yok denecek kadar az olması bu iddiamızın kanıtıdır. Oysa sosyal bilimlere ilişkin negatif algının gerisinde önemli ölçüde doğa bilim modeliyle şekillenmiş, dolayısıyla inceleme alanını doğa bilimlerde olduğu gibi nesneleştiren, sosyal yaşamı nicelleştiren, olgu ve değer arasına mutlak ayrımlar koyarak bilgiyi insani özelliklerden ayıran (Kızılçelik, 2004: 43-44) bilim anlayışı vardır.

Pozitivist bilim tanımını benimseyen sosyal bilimciler, sosyal dünyanın doğal dünyadan farklı olmadığını, bu nedenle de doğa bilimlerinde başarıyla uygulanan pozitivist açıklama biçiminden başka bir açıklama yönteminin sosyal bilimler için gerekli olmadığını ileri sürmektedirler (%50). Bu görüş açısından ister sosyal ister doğal olsun bütün bilimlerin amacı, ampirik gözlemle kanıtlanabilir nitelikte olan genellemeler ve yasalar üretmektir. Bilimselliğin temeli, öne sürülen yasaların deneyle ve gözlemle sınanmasına bağlıdır. Sınanamayan veya doğrulanamayan düşünce biçimleri hangi düzeyde olursa olsun, normatif görüşler olmaktan ileri gidemeyecektir (Sunar, 1986: 15). Bir araştırma teknikleri kitabında bu durum şu şekilde aktarılmaktadır: "Bilimin amacını gerçekleştirmesini sağlayan hedeflere ulaşmada izlenecek yolların bütünü bilimsel yöntemdir. O halde bilimsel yöntem bilimsel bilgi edinme süreci olarak da tanımlanabilir. Bilimin konusu doğal bilimlerde de toplumsal bilimlerde de nesnel gerçekler olduğuna göre, *nesnel gerçeğe ulaşma yolunun da tek olması gerekmez mi?* Evet, nesnel gerçekleri araştırmanın, bilimsel bilgiye varmanın tek yolu vardır. Bu yol nesnel gerçeğin; gözlenmesi, gözlenen gerçekler arasında hipotezler kurulması ve bu hipotezlerin denenerek genellemelere ulaşılma aşamalarını içeren süreçtir" (Gökçe, 1992: 36). Geçmiş dönemlerde sosyal bilim alanında hiç tereddütsüz olduğu gibi kabul edilen bu düşünce, günümüzde pek çok sosyal bilimci tarafından tartışılması gereken bir düşünce halini almıştır. Onlara göre, özellikle sosyal dünya ile doğal dünyayı eşitleme ve gerçekliğe ulaşma yolunun tek olması düşüncesi, eleştirilmesi gereken bir düşüncedir (Habermas, 1998, Wallerstein, 2004, Trigg, 2005, Benton ve Craib, 2008). Eleştirilerin hedefinde, pozitivizmin "tek yöntem" ya da "tek bilim" iddiasından kaynaklanan olumsuzluklar yanında, onun sosyal dünyayı açıklama tarzlarına, bilgi ve dünya arasında kurduğu ilişkilere kadar pek çok konu vardır (Kızılçelik, 1996). Sosyal bilimlerin doğa bilimlerini örnek alması gerektiğini düşünmek veya toplumsalı açıklamaya dönük bir doğa biliminin gelişmesini beklemek hatadır. Sosyal bilimlerin önemli ayrımı nesnesinin doğadaki maddi nesnelerle farklı özelliklere sahip olmamasıdır. İnsanlar doğadaki maddi nesnelerle aynı olmadıkları için, onları incelemek de, birçok açıdan doğal bir fenomeni incelemekten farklı olmalıdır (Giddens, 1998: 13-14). Bu anlamda sosyal bilimlerle doğa bilimleri arasındaki temel fark, sosyal yaşamdaki gerçekler ile sosyal gerçekliği oluşturan olgular arasındaki ilişkilerin, fiziksel evrendeki olgulara göre, çok daha fazla kompleks, değişken ve akıcı olmasıdır (Myrdal, 1973). Doğa bilimciler evrensel olarak geçerli ve genellenebilen kalıcı bilgiye, kesinliğe ulaşma açısından kuşkusuz daha basit problemlerle yüzleşmektedirler. Sosyal bilimcilerin inceledikleri konu ise, son durumda insan davranışıdır. İnsan davranışı, moleküllerin ya da gök cisimlerinin hareketleri gibi sürekliliği olan ve sabitleşmiş bir devinime sahip değildir. İnsan davranışı, insanların yapıp ettiklerinin ürünü olan toplumsal kurumların ve yaşam koşullarının kompleks yapısının belirleyiciliğine bağlıdır (Myrdal, 1973). Dolayısıyla sosyal bilimleri ve onun metodolojisini doğa bilim modeline göre kurgulamak, en başta sosyal bilimleri ve sosyal bilimciyi sıkıntıya sokacaktır. Söz konusu anlayış çerçevesinde, sosyal dünyanın verilere indirgenmesi, insana dair her şeyin, yani insan ilişkilerinin, tutumların, davranışların, eylemlerin ve düşünüşlerin sayısal verilere dökülmesi, tikelin tümelden koparılması ve bu konuda dogmatik bir tutum takınılması (Kızılçelik, 2004: 43) dile getirilen sıkıntılara kaynaklık etmektedir. Böylesi bir bilim anlayışı, bir taraftan inceleme konusu olan insanı doğadaki herhangi bir varlık gibi nesneleştirip, onu değerlerinden, düşünebilme ve farklı seçimler yapabilme yeteneğinden bağımsız bir varlık gibi tanımlamaya neden olurken, diğer taraftan insanın yapıp ettiklerinin sonuçlarını sosyal alandaki her insan için aynileştirmektedir.

Sonuçta insan neden suç işler ya da politik tercihler neye göre belirlenir gibi soruların cevapları bütün insanlar için aynı nedenlere kolaylıkla bağlanabilmekte ya da 1897 yılında Emile Durkheim tarafından Fransa'da geliştirilen intihar teorisiyle, günümüzdeki kadınların intiharlarının nedenleri saptanabilmektedir.

Araştırmamızda, "Evrensellik, nesnellik ve genelleme doğa bilimlerinde olduğu gibi, sosyal bilimler için de vazgeçilmez unsurlardır." düşüncesine katılan sosyal bilimcilerin %43 oranına kadar ulaştığı görülmektedir. Bu anlayış, egemen doğa bilim mantığının bir uzantısı olarak kavranabilir. Ne var ki, evrensellik iddiaları ve tek bilim mantığı kapsamında doğa bilim modeline göre biçimlenmiş sosyal bilim pratiğine yönelerek, metodolojik tartışmalardan uzaklaşıp, sosyal bilimlerin açmazlarına, problemli yanlarına dair tespitleri görmezlikten gelmek, teorik kabulleri tekrarlamak sosyal bilimleri bir yere götürmeyecektir. Zaten Öncü'nün (1998: 50) de bildirdiği gibi, yaşadığımız dönem sosyal bilim yapmanın anlamının ve pratiklerinin çok değiştiği bir dönemdir. Her şeyden önce sosyal bilimlerde bavul turizminin, yani yabancı dilde üç-beş kitap okuyup Türkçe eser verme devrinin kapandığı bilinmelidir. Amerika'da yapılmış birkaç araştırmanın bulgularına bakarak genelgeçer çıkarımlar yapmak artık bilim sayılmamaktadır. Yeni sosyal bilim anlayışı çok daha sorgulayıcı, kullandığı kavramların kapsamına duyarlı, bulgularını ince eleyip sık dokuyarak işleyen bir mantığa dayanmaktadır. Sosyal bilimciler için Batı merkezli teorilerden hareketle Türk toplumu hakkında genellemeler yapmak günümüzde çok geçerli olmamaktadır. Günümüzün toplumunun ihtiyacı olan sosyal bilimci, insanı, insanlık tarihini, insanlığın bugün ve gelecekteki durumunu ve onlara dair üretilmiş her şeyi kavrayan, kullanılan kavramların inceliğinin farkında olan, düşüncelerinin derinliğini ve ileri sürülenlerin arkasındaki anlamları araştıran bir yapıya sahip olmalıdır. Bu yönüyle sosyal bilim insanlık tarihi ve sorunları üzerine ciddi açılımlar yapmayı zorunlu kıldığından zahmetli bir çabadır (Kızılçelik, 2005). Sözü edilen çaba çok boyutlu bakmayı, araştırma bilincini ve sorgulayıcı bakışı, daha önemlisi özgün bir sosyal bilim anlayışını zorunlu kılmaktadır.

Sosyal bilimlerin bir diğer sorunu, sosyal bilimcilerin olgusal ya da pozitivist bilim mantığı kapsamında felsefeden kopmaları, felsefi düşünceyi ve tartışmaları bilimsel etkinliğin dışında bırakmaları, hatta çoğu sosyal bilimcinin felsefi sorgulamalara şiddetle karşı çıkarak, felsefeyle bağlantılı teorik analizleri bilimsellik dışında görmeleridir. Onlara göre bilim, deney ve gözlemden hareket eden, niceliksel olarak ifade edilebilen ve genellenebilir kesin verilere dayanan evrensel sonuçlara ulaşmayı şiar edinmiş bir etkinliktir. Oysa Yeniçağda bile ortaya çıkan bilim anlayışında başarılı olmanın şartı, felsefi arka planın bilinmesiyle ilgili bir durumdur. Özellikle şüphe ve eleştiri, hem felsefenin hem de bilimin en önemli yöntem özellikleridir. Bilimle uğraşan kişiler, öğrendikleri ve öğrettiklerinden şüphe etmiyorlarsa, okuduklarını ve öğrendiklerini hakikat olarak kabul ediyorlarsa, bilimin en temel ilkelerine uymadıklarından bilim insanı sayılmazlar. Şüphe ve eleştiri temeline dayanan yöntem, ilkece her bilginin eksik ya da yanlış olabileceğini kabul eder (Bıçak, 2010: 343). Bilimin bu yönü aslında onun felsefeyle olan gizil ilişkisine de vurgu yapmaktadır. Bilimler felsefeden bağımsızlaşıp gelişmişlerdir. Wallerstein'ın (2005: 79) bilimle felsefenin boşanması dediği durum, bilim ve felsefe arasında keskin ve aşılmaması gereken sınırlar olduğu kanaatini oluşturmuştur. Felsefe, bilimsel faaliyet alanından neredeyse tümüyle uzaklaştırılmıştır. Ancak ne derece bağımsız olursa olsun bilim, özü itibarıyla felsefi bir tutum geliştirme, teorik temellendirmelerde felsefi argümanlara dayanma zorunluluğu içindedir. Felsefi etkinliğin, insan yaşamını anlamaya çalışan bir etkinlik olduğu yerde (Timuçin, 2005: 29), bilim ve özellikle sosyal bilim, bu etkinlikle ilişkisini tümüyle askıya alamayacaktır. Bilimsel teori inşası, her biçimiyle felsefi bir tabana sahip olmayı gerekli kılmaktadır. Zira Popper'ın da ifade ettiği gibi, bilimsel bir teori, dünyayı kuşatmak, aklileştirmek, açıklamak ve ona egemen olmak için attığımız bir ağdır ve bu ağın gözenekleri durmaksızın daraltılmaktadır (Bıçak, 2010: 343). Nihayetinde mantıksal bir kurgu olan bilimsel teori inşası, felsefi sorgulamalarla akli ve kuşatıcı bir etkinlik halini alacaktır. Fakat bilimin felsefeyle ilişkisinde her iki alanın sınırlarını tamamen ortadan kaldırmak ya da onları yeniden bir araya getirmek yanlışlığına da düşmemek gerekir. Diğer bir ifadeyle, *felsefi yönelim* ile *felsefeye yönelim* arasındaki farkı göz ardı etmemek gerekir. Bilimsel teori inşasında söz konusu olan felsefeye yönelimdir. Felsefi yönelim ise, felsefenin kendi tanım ve özellikleriyle bütünleşmeyi varsayan, dolayısıyla bilimin sınırlarını belli ölçülerde aşan bir anlayışa karşılık gelmektedir.

Felsefeden kopmayla aynı önemde sayılabilecek diğer bir konu, sosyal bilimcinin pozitivist doğa bilimi modeli çerçevesinde tarihten ve tarihsellikten kopmasıdır. Söz konusu kopuşun gerisinde, bilginin kaynağını duyu verilerinde bulan ve bilgisel görüşe (ampirizm) bağlı olarak deneye ve gözleme dayalı bir bilim anlayışını savunan "olgucu" bilim, yani pozitivist doğa bilimi modeli bulunmaktadır. Pozitivist bilim modelinin egemenliği, bilgi ve bilime salt epistemolojik açıdan yaklaşmayla yetinmeyen, onların aynı zamanda tinsel-tarihsel ve kültürel boyutu olduğunu savunan tarihselciliği (Özlem, 1986: 9-10) ve tarihin bizatihi kendisini yok saymıştır. Dolayısıyla doğa bi-

lim modeline göre biçimlenen sosyal bilimlerde de tarihin ve tarihselliğin göz ardı edildiği görülmektedir. Özellikle pozitivist modeli koşulsuz benimseyen sosyal bilimler içindeki en etkili yaklaşımlar olan işlevselcilik ve yapısalcılık gibi yaklaşımlarla, pratik Amerikan sosyal bilim anlayışı, sosyal bilimlerin tarihle bağını büyük ölçüde koparmıştır. Ampirik analizleri bilimin tek koşulu sayarak, tarihi gerçeklik dışına iten bu tutum, Giddens'ın (2000: 17-18) "sosyal olguların şipşak resminin çekilmesi ve zamanın durdurulması" ve Mills'in (2000: 46) "liberal pratikçilik" dediği durumlara karşılık gelmektedir. Sosyal olguların şipşak resminin çekilmesi, bilim etkinliklerinin ampirik analizler yoluyla gerçekleştirilip, şipşak resimde olduğu gibi, yalnızca o anın görünümünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Oysa, sosyal gerçeklik, şipşak resimde gördüğümüz ve zamanı durduran o anda sabitlenmiş bir görüntü değildir. Sosyal gerçekliğin anlaşılmaya çalışması, tarihsel süreci anlamayı ve analiz etmeyi gerekli kılmaktadır. Aksi halde, Mills'in (2000: 142-152) ifade ettiği gibi, sosyal yaşamın gerçekleri bölük pörçük bilgiler şeklinde sunulacak, olguların ani dönüşümü ve sosyal koşulların gelişim dinamikleri gerektiği biçimde irdelenemeyecektir.

Türkiye'de sosyal bilimlere dair olumsuzlukların en önemli boyutunu oluşturan sosyal bilimlere ilişkin tanımlar konusundaki saptamalar elbette bunlarla sınırlı değildir. Ancak hemen belirtilmelidir ki, bu tartışmalardan çıkacak sonuç, Türkiye'de sosyal bilimcilerin sözünü ettiğimiz anlayışları koşulsuz benimsediği ve onların pozitivist bilim mantığındaki açmazları görmedikleri/sorgulamadıkları şeklinde genelleyici bir sonuç da olmamalıdır. Kaldı ki, bizim iddialarımız sosyal bilimcilerimizi yargılamak ya da onları belli bir anlayış çerçevesine sıkıştırmak değil, Türkiye'deki sosyal bilim anlayışına dair problemlerin genel bir tartışmasını ortaya koymaktır. Amacımız daha çok, Çelebi'nin (1991: 50) yerinde ifadesiyle, genel olarak bilimin, özel olarak da sosyal bilimlerin, evlerinde birer bahar temizliğinin başlatılmasını gündeme getirmektir. Nitekim araştırma bulgularının da ortaya koyduğu gibi, dile getirilen problemlerin çoğu, sosyal bilimcilerimiz tarafından bilinmekte ve kabul edilmektedir. O halde sorunlar, bunların bilim pratiği içinde yeterince dikkate alınmamasından kaynaklanmaktadır. Sosyal bilimciler öncelikle kendi evlerinde bir bahar temizliğine girişmeden, Türkiye'de sosyal bilimlerin gelişmesinden ve sosyal bilimlere ilişkin negatif algının giderilmesinden bahsetmek mümkün görünmemektedir.

Buraya kadar tartışılan konular, Türkiye'de sosyal bilimlere yönelik olumsuz algıların sosyal bilimlerin kendi içindeki açmazlarıyla ilgili konulardır. Türkiye'de sosyal bilimlere ilişkin iddia edilen olumsuz algının bir diğer yönünü, kamuoyunun sosyal bilime bakışı oluşturmaktadır. Sosyal bilim pratiklerinin sonuçlarının kamuoyundaki sosyal bilim algısında belirleyici olduğu bir gerçektir. Ancak sosyal bilimin neden önemsenmediğinin, özellikle politik alanda ve üniversitelerde sosyal bilimlere hangi nedenlerle itibar edilmediğinin değerlendirilmesi gerekir. Alan araştırmamızdan elde ettiğimiz sonuçlar, Türkiye'de sosyal bilimlerin, önemsenmediğini, doğa bilimleriyle kıyaslandığında onların ikinci planda görüldüğünü, sonuçlarına itibar edilmediğini açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Tablo 1'de görüleceği gibi, Türkiye'de sosyal bilimlere ilişkin olumsuz bir algı olduğu (%49), sosyal bilimlere değer verilmediği (%70) ve sosyal bilimcilere güven duyulmadığı (%53) konularında belirgin bir tutum vardır. Burada dikkati çeken unsur, katılımcıların "Türkiye'de insanlar sosyal bilimlerin ne olduğu ve ne yaptıkları konusunda aslında çok fazla bir bilgiye sahip değildirler." görüşünü çok yüksek bir oranda (%85) savunmalarıdır. Akademisyenlerle yaptığımız birebir görüşmelerden de aynı sonucun çıktığını ifade edebiliriz. Sosyal bilimlerin önemsenmemesinin, onlara değer verilmemesinin ya da güven duyulmamasının pek çok nedeni vardır. Ancak başlıca neden, sosyal bilimcilerin kendilerini ifade etmede yaşadığı sorunlardır. Sosyal bilimlerin kendilerini ifade etme koşulları ise, yine onların sahip olduğu bilim anlayışına ve ortaya koydukları bilimsel pratiklere bağlıdır. Kendi açmazlarını aşma çabasına girmeyen, yetersizliklerini sorgulamayan, bilimi sabitleşmiş, basmakalıp bir uygulama alanı olarak gören, eleştirileri bilim karşıtı dışsal söylemler olarak nitelendiren ve Batı aktarmacılığına dayalı bilim yapma biçimiyle sınırlanan bir sosyal bilim mantığı, hem sosyal bilimcinin görüş alanının kısıtlanmasına hem de sosyal bilim adına ortaya konan fikirlerin ve bizatihi sosyal bilimin itibarının sarsılmasına neden olmaktadır.

Sosyal bilimlere yönelik negatif algının diğer bir nedeni, toplumsal alandaki egemen bilim anlayışıdır. Bugün bilim denilince daha çok, doğa bilimleri, çağımızda teknolojiyle bütünleşmiş matematik, mühendislik ve tıp gibi alanlar akla gelmekte (İnam, 2000: 9), sosyal bilimler asıl bilim olarak kabul edilen alanlar içinde görülmemektedir. Bunun nedeni, doğa bilimlerin sanayi, teknoloji ve sağlık alanlarında ortaya koyduğu somut ürünlerdir. Bilimsel gelişme, teknolojik gelişmeyle, sanayideki ve tıptaki gelişmelerle eş tutulmaktadır. Toplumda kendisini gösteren böylesi bir bilim anlayışı, doğa bilimlere nazaran somut sonuçlar üretmeyen sosyal bilimlerin ikinci planda kalmasına neden olmaktadır. Doğa bilimler içindeki keşif ve buluşlar toplumdaki radikal değişiklikleri tetiklerken, sosyal bilimlerin ürettikleri daha az önemli görülmektedir. Bu, doğa bilimleri ile sosyal bilimler arasındaki karşıt-

Tablo 1: Sosyal bilimlere ilişkin algılar.

Görüşler	Katılmıyor	Kararsız	Katılıyor
	%	%	%
Sosyal Bilimler, doğa bilimlerinden hiçbir farkı olmayan pozitivist karakterde bilimlerdir.	56	13	31
Sosyal bilimler tıpkı doğa bilimleri gibi, ampirik gözlemle kanıtlanabilir evrensel yasalara ulaşmayı amaçlayan bilimlerdir.	48	16	36
Bilim mantığı ve yöntemi bellidir, doğa bilim, sosyal bilim ayrımı gözetmeksizin bu mantığa ve yönteme koşulsuz uyulmalıdır.	40	10	50
Evrensellik, nesnellik ve genelleme doğa bilimlerinde olduğu gibi, sosyal bilimler için de vazgeçilmez unsurlardır.	39	13	48
Doğa bilimlerindeki gibi kesin sonuçlara, sosyal bilimlerin ulaşması güçtür.	17	11	72
Sosyal bilimler, felsefeden tamamıyla uzaklaşıp, deneysel (alana yönelik) çalışmalara öncelik verdiği sürece bilimsel bir karaktere sahip olabilir.	57	18	25
Sosyal bilimlerin amacı, olması gerekeni değil, yalnızca olanı ortaya koymaktır.	47	14	39
Sosyal bilimlerde ulaşılan veriler, istatistiksel işlemlere tabi tutularak matematiksel kesinlik dâhilinde işlenmeli ve sunulmalıdır.	33	23	44
Sosyal bilimlerin "bilim" karakterine tam olarak ulaşması için, çok daha fazla zamana ve çabaya ihtiyacı vardır.	45	16	39
Sosyal bilimler, doğa bilimlerinden tümüyle farklı bir karaktere sahiptir. Bu nedenle sosyal bilimler, doğa bilimleriyle eşitlenmemeli, ayrı bir kategoride değerlendirilmelidir.	24	15	62
Sosyal bilimlerde evrensellik, nesnellik ve genelleme gibi ilkeler üzerinde ısrar etmek zorluklara yol açabilir.	30	15	55
Sosyal bilimlerin, doğa bilimlerinden bağımsız olarak ve kendi özgünlüğü içinde, yeniden tanımlanmaya ihtiyacı var. Sosyal bilimciler öncelikle bu türden çabalara yönelmelidirler.	25	17	58
Türkiye'de sosyal bilimlerin sosyal ve siyasal yaşamın gelişimine çok fazla katkı yaptığını düşünmüyorum.	26	18	56
Türkiye'de insanlar sosyal bilimlerin ne olduğu ve ne yaptıkları konusunda aslında çok fazla bir bilgiye sahip değildirler.	7	8	85
Türkiye'de sosyal bilimlere ilişkin genellikle olumsuz bir algı olduğu söylenebilir.	24	27	49
Türkiye'de sosyal bilimlere çok fazla değer verildiği söylenemez.	11	19	70
Türkiye'de sosyal bilimler yararsız, işlevsiz ve etkisiz sonuçlar üreten tartışmalı alanlar olarak algılanmaktadır.	24	26	50
Türkiye'de sosyal bilimcilere çok fazla güven duyulduğunu düşünmüyorum.	17	30	53
Türkiye'de sosyal bilimcilerin yaptığı çalışmaların hem yüzeysel hem de sosyal problemleri çözüme kavuşturmak noktasında yetersiz olduğunu düşünüyorum.	22	26	52
Türkiye'de sosyal bilimciler, iş yapmaktan ve problemlere çözüm aramaktan çok sürekli konuşmayı yeğlerler.	45	22	33
Türkiye'de sosyal bilimciler kendi toplumsal sorunlarımıza ilişkin özgün çalışmalar yapmaktan çok, Batı aktarmacılığına dayalı çalışmalar yapmaktadırlar.	23	27	50
Bilim ve üniversiteye ilişkin bir konu gündeme gelince, Türkiye'de insanların aklına genellikle, beyaz önlüklü bilim adamları, laboratuarlar ya da tıp doktorları gelmektedir.	12	9	79
Ülkemizde bilimsel çalışmaları desteklemek amacıyla kurulan, TÜBİTAK ve TUBA gibi kuruluşların proje desteklerinde önceliği doğa bilimlerine verdikleri söylenebilir.	12	24	64
Türkiye'de üniversitelerde sosyal bilim bölümlerinin, kadro tahsisi, araç-gereç temini ve proje destek talepleri gibi konularda ikincil konumda görüldüğü söylenebilir.	18	19	63
Türkiye'de sosyal bilimcilerin uluslararası yayın indekslerinde taranan yurtdışı akademik dergilerde yeterli yayını yoktur. Oysa bu, bilimsellik için önemli bir kriterdir.	26	27	47
Türkiye'de sosyal bilimlerin gelişiminde, üniversitelerin yeniden yapılanmasının ve oluşturulacak yeni sosyal bilim politikalarının büyük etkisi olacaktır.	3	11	86
Türkiye'nin daha iyi ve daha insancıl bir toplum özlemini karşılayabilmesi için sosyal bilimlere ve sosyal bilimcilere her zamankinden daha fazla ihtiyacı vardır.	3	7	90

lığın tehlikeli mesafesi hakkındaki kaygıyla ilişkilidir. Doğayı aşan insanın gücü giderek artmakta ve kontrolü kendisini aşmaktadır (Myrdal, 1973). Daha önemlisi insanın geldiği konumu değerlendirecek olan sosyal bilimler geri planda kalmaktadır.

Sosyal bilimlere dair olumsuz toplum algısının yansıması, doğal bir biçimde politik alanda da kendini göstermektedir. Türkiye'de sosyal dönüşümlere, yeniden yapılanmalara ve önemli politik uygulamalara dönük kararlarda sosyal bilimcinin politika inşa edici konumu dikkate alınmamaktadır. Türkiye'de politikacıların genellikle kendilerini hem politikacı hem bilim adamı hem de teorisyen olarak görmesi, onların sosyal bilimlere olan ihtiyacını ortadan kaldırmaktadır. Sosyal bilimcilerin Türkiye'nin sosyal problemlerine ilişkin uzun uğraş ve kapsamlı araştırmalarla ortaya koydukları çalışmalar ise, yayınlandıkları bilimsel dergilerde dikkate alınmayı beklemekle yetinmektedir. Üstelik, sosyal bilim algısının politikacı bağlamındaki negatifliği, sosyal bilimlerin geliştirilmesine ve sosyal bilimcilerin problemlerinin çözümüne yönelik politikaların geliştirilmesini de olumsuz etkilemektedir. Türkiye'nin kalkınma koşullarını içeren beş yıllık kalkınma planlarında, sosyal bilimlere ilişkin neredeyse hiçbir tasarıma yer verilmemiş olması bunun kanıtıdır. Yakın dönemden itibaren sosyal bilimlerdeki sorunlara odaklanmış Türkiye Bilimler Akademisi'nin (TUBA, 2007) bazı çalışmaları dışında, devletin sosyal bilim ve sosyal bilimcilerin problemleriyle ilgili gözle görülür ya da sonuç alınan bir girişimi yoktur. Onun yerine devlet politikaları doğa bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmelere odaklanmıştır (Şahin, 1997). Türkiye'de doğa ve tıp bilimleri alanlarında temel ve uygulamalı bilim araştırmalarını geliştirmek için düzenlemeler yapmak üzere, Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) kurulmuştur. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın Sosyal Bilimler alanında kurulmasını önerdiği Türkiye Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Kurumu (TESAK) ise ne yazık ki hâlâ kurulamamıştır (Tekeli, 2005: 8). Yine, 2007-2013 yılları arasını kapsayan Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda yalnızca doğa bilimlerin ve buna bağlı teknoloji ve sanayi alanlarının gelişimine odaklanmıştır. Üniversite-sanayi işbirliğinin geliştirilmesi, teknoloji merkezlerinin kurulması kalkınma planının bilimsel gelişmelerle ilgili başlığı altındaki görüşlerdir (DPT, 2007).

Üniversiteler ve Sosyal Bilimler

Sosyal bilimlere ilişkin negatif algının önemli nedenlerinden biri de, Türkiye'deki üniversite yapılanması ve bu yapılanma içinde sosyal bilimlerin bulunduğu konumdur. Öncelikle, sosyal bilimlerin yaşam alanının üniversiteler olduğunu belirtmek gerekir. Doğa bilimlerin üniversite dışında da, söz gelimi holdinglerin, büyük firmaların araştırma birimlerinde, laboratuarlarında ve enstitülerinde uygulama alanı bulabilirken, sosyal bilimler büyük ölçüde sadece üniversitelerde varlık gösterebilmektedirler. Bu durum sosyal bilimleri üniversiteden bağımsız düşünmeyi imkânsız kılmaktadır (Özlem, 1998: 65). Ancak, Türkiye'de üniversiteler toplumsal algı düzeyiyle paralel olarak doğa bilimlerin egemen olduğu kurumlar halini almıştır. Sosyal bilimler üniversitelerde önemsenmemektedir. Araştırmamızda sorguladığımız "Bilim ve üniversiteye ilişkin bir konu gündeme gelince, Türkiye'de insanların aklına genellikle, beyaz önlüklü bilim adamları, laboratuarlar ya da tıp doktorları gelir." görüşünün %79 oranında desteklenmesi bu durumun kanıtıdır. Yine benzeri bir kanıt olan, "Türkiye'de üniversitelerde sosyal bilim bölümlerinin, kadro tahsisi, araç-gereç temini ve proje destek talepleri gibi konularda ikincil konumda görüldüğü söylenebilir." görüşü de %63 oranında onaylanmıştır. Sosyal bilimlerin desteklenmesi konusunda ileri sürdüğümüz, "Ülkemizde bilimsel çalışmaları desteklemek amacıyla kurulan, TÜBİTAK ve TUBA gibi kuruluşların proje desteklerinde önceliği doğa bilimlerine verdikleri söylenebilir." şeklindeki görüş de, diğer iki görüş gibi, yüksek oranda (%63) olumlanmıştır. Bütün bu tespitler, üniversite içinde sosyal bilimlerin konumunu ortaya koymaktadır.

Üniversite içinde sosyal bilimlerin böylesi bir olumsuz konuma sahip olması, Türkiye'de üniversitenin kurumsal olarak gelişiminde karşımıza çıkan, bilim yerine politika odaklı anlayışlara girilmesi (Heper, 2000: 14-15), sosyal bilimci yetiştirilmesindeki yetersizlikler (Güvenç, 2000: 23-26) ve üniversitenin misyonunun tanımlanmasındaki eksiklikler gibi sorunlar nedeniyledir. Söz konusu sorunların sürekliliği günümüzde üniversiteleri, askeriye-sanayi-ticaret işbirliği üçgeninde pazar ekonomisinin pekiştirilmesine hizmet eden güdümlü bir sektör haline getirmiştir. Sosyal bilimler ise, güdümlü üniversite içinde aynı güdümlenmişliği paylaşan bir konuma itilmiştir (Özlem, 1998: 66). Böylesi bir güdümlenmişlik, üniversite içindeki sosyal bilimcinin yetiştirilmesinin imkânlarını, akademik özgürlüğünü ve sosyal bilimlerin üniversite içindeki konumunu ve itibarını her geçen gün olumsuz bir duruma sürüklemektedir. Üstelik, günümüzde hızla artan üniversite sayısı ve öğretim elemanı eksikliği, halihazırda yaşanan aksaklık ve yetersizlikleri daha da içinden çıkılmaz hale getirmektedir.

Üniversitenin işlevi, yalnızca öğrenci ya da kalifiye eleman yetiştirmek değildir. Üniversiteler nitelikli insan gücü yetiştirmek yanında, Habermas'ın (1992: 2) ifadesiyle, teknik olarak kullanılabilir bilgiyi de aktarabilme gücüne sahip olmalıdır. Üniversiteler, bir yandan toplumun nitelikli yeni kuşaklara duyduğu ihtiyacı karşılamalı ve aynı zamanda eğitimin kendisinin genişleyen yeniden üretimiyle de ilgilenmeli, diğer yandan, yalnızca teknik olarak kullanılabilir bilgiyi aktarmakla kalmayıp, üretmelidir de. Ancak Türkiye'de sosyal bilimlerin üniversite içindeki konumu, kullanılabilir bilgi üretmek bir tarafa, nitelikli insan gücü yetiştirme konusunda bile arzu edilebilir sonuçları almayı engellemektedir. Özellikle çevre üniversitelerinde, akademisyen kadrolarının bilimsel ölçütler ve liyakat unsurlarına göre değil, politik ve ideolojik tercihlere göre belirlenmesi, sosyal bilim bölümlerinin akademik kadroların oluşturulmasında uzmanlık alanlarının önemsenmemesi gibi bazı uç örnekler, söz konusu olumsuzlukları özetlemektedir.

Doğa bilimcilerle yaptığımız görüşmelerde, "sosyal bilimcilerin işlerinin doğa bilimcilere göre kolay olduğu, onların üç-beş kitaptan yararlanarak bir makale yazabileceği ama sosyal bilimcilerin bunu bile yapmadığı" ya da "Türkiye'de sosyal bilimcilerin sadece anket yaptığı, SSCI kapsamındaki dergilerde yeterince yayınları olmadığı" şeklinde özetlenebilecek eleştiriler ileri sürülmüştür. Herkes böyle düşünmese de, bu eleştiriler üniversitede sosyal bilime ve sosyal bilimciye ilişkin algının bir özeti olarak görülebilir. Böyle bir algının oluşmasında elbette ki, öncelikli sorumlu sosyal bilimcilerdir. Sosyal bilimcilerin karşı karşıya olduğu ve yukarıda tartıştığımız sorunlar, onların kendilerini ifade etmelerinin ve sosyal bilim algısının olumlu hale dönüşmesinin önündeki en belirgin engellerdir. Sosyal bilimin bu denli basite indirgenmesi, sosyal bilimcinin işinin önemsenmemesi, nihayetinde sosyal bilimlerin kendi niteliğini ve sosyal bilimcinin, sanıldığının aksine, çok zor olan çabasını gerektiği şekilde anlatamamasının bir sonucudur. Oysa, Kızılçelik'in (2005: iii) de ifade ettiği gibi, "sosyal bilimlerle meşgul olmak, diğer bilim alanlarına oranla –özellikle fen bilimleriyle kıyaslanamayacak ölçüde- zor bir çabadır. Bilim yapmak, sosyal bilim sahasında çalışmak, çok sayıda metin okumayı, onları tahlil etmeyi, onlar üzerine düşünmeyi, yeni düşünceler üretmeyi, kısaca büyük emek harcamayı ve özveride bulunmayı gerektirir".

Sonuç: Sosyal Bilimleri Savunmak Gerekir

Sosyal bilimleri savunmak gerektiğidir. Dünya ile doğru ilişki kurabilmek için insanın ihtiyaç duyduğu toplumsal, ahlakî ve kültürel gelişimin sosyal bilimlerden başka taşıyıcıları olmadığından, sosyal bilimlerin önemini kavramamış bir toplum, kendi gelişim dinamiklerini elinde tutamadığı gibi, geleceğini biçimlendirme ve güçlü olma şansını da yitirecektir. Bütün bu olumsuzluklar içinde artık zaman, sosyal bilimleri savunma zamanıdır. Sosyal bilimleri savunmak, esasen toplumu savunmak demektir. Sosyal bilimleri savunmanın yolu ise, onun negatif konumunu tartışmaya açarak, bu konuda yeni bir bilinç geliştirmekten geçecektir. Araştırmamızda dile getirdiğimiz, "Türkiye'nin daha iyi ve daha insancıl bir toplum özlemini karşılayabilmesi için sosyal bilimlere ve sosyal bilimcilere her zamankinden daha fazla ihtiyacı vardır" görüşünün %90 oranında desteklenmesi, sosyal bilimleri savunmanın gerekliliğini toplum nezdinde de haklı çıkarmaktadır.

Öncelikle belirtelim ki, *socius*'u kavrayabilecek ve toplumun kuruluşuna olumlu yönde müdahil olabilecek sosyal bilimlerin, mevcut düzene ve ortaya çıkan yeni durumlara dair tavırlarının da meşrulaştırıcı olmaktan çok eleştirel olması gerekliliği aşikârdır. Ancak sosyal bilimlerin bunu layıkıyla yapabilmesinin koşulu, öncelikle kendi eksikliklerine yönelik çabalara girişmesidir. Çelebi'nin de belirttiği gibi, bu eksikliklerin giderilmesi yönünde harcanacak çabalar sosyal bilimin sadece bugün için daha sağlam temellere oturmasını temin etmekle kalmayacak, yarının bütünleşik dünyasına zaaflarından arınmış olarak taşınmasına da katkıda bulunacaktır (1991: 50). Zira, model aldığımız bütün Batı ülkelerinden çok daha dinamik bir nüfus yapısına sahip olan ülkemiz için, Batı'nın sorunlarından çok daha fazla ve çok daha kompleks sorunların varlığı ülkemiz sosyal bilimcilerinin yeni, farklı ve özgün perspektiflere olan ihtiyacını artırmaktadır. Yeniliği, farklılığı ve özgünlüğü talep etmek dışlanmayı, yalnızlığı ve içe kapalılığı talep etmek değildir. Geliştirilecek yeni söylem uluslar arası camiada güçlü bir duruş sergileyebilmek için kendi var oluşumuzu kendi perspektifimizden tanımlayabilecek güçte ve yeterlilikte olmalıdır. Günümüzün küresel dünyasında karşılaşabileceğimiz olası sorunların tanımlanması, bize sunulan fikir ve politikalar karşısında alternatif düşünsel ürünlerin ortaya konulması ve gelecekteki yerimizin belirlenmesi gibi önemli konularda söz söyleyebilmek, böylesi bir yeterliliği zorunlu kılmaktadır.

TUBA'nın son dönemlerde sosyal bilimlerle ilgili yaptığı, bilimsel toplantılar ve öngörü raporları gibi çalışmalar ile üniversitelerde Edebiyat Fakültelerinin Fen fakültelerinden ayrı konumlandırılması girişimleri önemli giri-

şimlerdir. Ancak yeterli değildir. Sosyal bilimcilerin, doğa bilim merkezli yapılanma içinde düşünülmemesinin koşulları oluşturulmalı, sosyal bilimlerin var olduğu üniversiteler kurulmalıdır. Bu koşulların doğa bilim lehine sonuçları, akademisyen atama yükseltme koşullarından, sosyal bilimcilere bilimsel proje desteği sunma şartlarına kadar pek çok alanda görülmektedir. Önemli olan üniversitelerdeki yeniden yapılanma çabalarının, sosyal bilimlere ilişkin negatif algıları doğuran problemleri de hesaba katmasıdır. Aksi durumda, sorunların sürekliliği kaçınılmaz olacaktır.

Kaynaklar

Apter, D.E. (2010). Marginalization, violence, and why we need new modernization theories, ISSC/UNESCO World Social Science Report Paris, UNESCO publishing, s. 32-37.

Benton, T & Craib, I. (2008). Sosyal Bilim Felsefesi, Çev: Ü. Tatlıcan ve B. Binay, İstanbul, Sentez Yayıncılık.

Bıçak, A. (2010). Türk Düşüncesi II: Kaygılar, İstanbul, Dergâh Yayınları.

Bourdieu, P. (2006). Pratik Nedenler, Çeviren: H. Uğur Tanrıöven, İstanbul, Hil Yayınları.

Caillods, F. ve Jeanpierre, L. (2010). General Introduction, ISSC/UNESCO World Social Science Report Paris, UNESCO publishing.

Çelebi, N. (1991). Metodolojik Sorunlara Bir Bakış, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, Cilt: 35, Sayı: 2, s. 47-60.

Çelebi, N. (2001). Sosyoloji ve Metodoloji Yazıları, Ankara, Anı Yayıncılık.

Çelebi, N. (2005). Sanal Panelden Sanal Kitaplığa: Bir Değerlendirme, Anovasofie Projesi Türkiye: Karşılaştırmalar, Editör: N. Çelebi, Ankara, Ertem Matbaası.

Çelebi, N. (2007). Sosyoloji Notları, Ankara, Anı Yayıncılık.

DPT (2007). Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013), Ankara, DPT Yayınları.

Fay, B. (2000). Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi, Çeviren: İ. Türkmen, İstanbul, Ayrıntı Yayınları.

Giddens, A. (1998). Sosyoloji (Eleştirel Bir Yaklaşım), Çeviren: M. R. Esengün ve İ. Öğretir, İstanbul, Birey.

Giddens, A.(2000). Siyaset, Sosyoloji ve Toplumsal Teori, Çeviren: T. Birkan, İstanbul, Metis Yayınları.

Giddens, A.(2003). Sosyolojik Yöntemin Yeni Kuralları, Çeviren: Ü. Tatlıcan ve B. Balkız, İstanbul, Paradigma.

Gökçe, B. (1992). Toplumsal Bilimlerde Araştırma, Ankara, Savaş Yayınları.

Güvenç, B. (2000). Türkiye'de Sosyal Bilimler Gelişmeler ve Süreklilikler, Dünya'da ve Türkiye'de Bilim, Etik ve Üniversite, Ankara, Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, s. 22-35.

Habermas, J. (1998). Sosyal Bilimlerin Mantığı Üzerine, Çeviren: M. Tüzel, İstanbul, Kabalcı Yayınevi.

Habermas, J.(1992). Rasyonel Bir Topluma Doğru, Çeviren: A. Çiğdem, M. Küçük, Ankara, Vadi Yayınları.

Heidegger, M. (1998). Bilim Üzerine İki Ders, Çeviren: H. Hünler, İstanbul, Paradigma Yayınları.

Heper, M. (2000). 2000'li Yılların Eşiğinde Türkiye'de Devlet ve Üniversite, Dünya'da ve Türkiye'de Bilim, Etik ve Üniversite, Ankara, Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, s. 13-21.

ISSC/UNESCO (2010). World Social Science Report , Paris, UNESCO publishing.

İnam, A. (2000). Çağdaş Bilim Kavramı, Dünya'da ve Türkiye'de Bilim, Etik ve Üniversite, Ankara, Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, s. 7-12.

Kızılçelik, S. (1996). Pozitivizm ve Eleştiricileri, İzmir, Saray Kitabevi.

Kızılçelik, S. (2001). Küreselleşme ve Sosyal Bilimler, Ankara, Anı Yayıncılık.

Kızılçelik, S. (2004). Sosyal Bilimleri Yeniden Yapılandırmak, Ankara, Anı Yayıncılık.

Kızılçelik, S. (2005). Batı Barbarlığı, Ankara, Anı Yayıncılık.

Kızılçelik, S. (2009). Sosyolojinin Neliği, Ankara, Anı Yayıncılık.

Mills, C. W. (2000). Toplumbilimsel Düşün, Çeviren: Ü. Oskay, İstanbul, Der Yayınevi.

Myrdal, G.(1973).How Scientific are the Social Sciences? Bulletin of the Atomic Scientists,Vol.29, No:1, s.31-37

Öncü, A. (1998). Sosyal Bilimlerde Yeni Meşruiyet Zemini Arayışları, Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek, İstanbul, Metis Yayınları, s. 48-52.

Özlem, D. (1986). Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi, İstanbul, Remzi Kitabevi.

Özlem, D. (1998). Evrenselcilik Mitosu ve Sosyal Bilimler, Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek, İstanbul, Metis Yayınları, s. 53-66.

Sezer, B. (2006). Sosyolojinin Ana Başlıkları, İstanbul, Kızılelma Yayıncılık.

Sunar, İ. (1986). Düşün ve Toplum, Ankara, Birey ve Toplum Yayınları.

Şahin, Ş. (1997). Türkiye'de Bilim ve Teknoloji Politikası, 1963-1997, İstanbul, Göçebe Yayınları.

Tekeli, İ. (1998). Toplum Bilimlerinin Önünü Açmaya İnsan Modellerini Tartışarak Başlamak, Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek, İstanbul, Metis Yayınları, s. 13-33.

Trigg, R. (2005). Sosyal Bilimleri Anlamak, Çeviren: B. Sümer, F. Ülgüt, İstanbul, Babil Yayınları.

TUBA, (2007). Sosyal Bilimler Öngörü Çalışması 2003-2023 Yönetici Özeti, Türkiye Bilimler Akademisi, http://www.tuba.gov.tr/images/stories/userfiles/file/yayin/sosbil-ozeti.pdf (Erişim Tarihi: 03.04.2011).

Wallerstein, I. (2000). Bildiğimiz Dünyanın Sonu: Yirmi birinci Yüzyılın Sosyal Bilimi, Çeviren: T. Birkan, İstanbul, Metis Yayınları.

Wallerstein, I. (2005). Yeni Bir Sosyal Bilim İçin, Çeviren: E. Abadoğlu, İstanbul, Aram Yayıncılık.

Wallerstein, I.ve Diğerleri; Sidney W. Mintz Lecture for 2002: Anthropology, Sociology, and Other Dubious Disciplines 1/Comments/Reply, Current Anthropology (iç.), Vol. 44, Issue 4, Chicago.

Wallerstein, I. (1999). Sosyal Bilimleri Düşünmemek–19. Yüzyıl Paradigmasının Sınırları, Çeviren: T. Doğan, İstanbul, Avesta Yayınları.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VI / Sayfa 387-394

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Sultan III. Selim'in Mühendishane Kanunnamesi ve Mühendishanenin Hocaları

Yrd. Doç. Dr. Osman Özkul
Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, 54100 Sakarya, Türkiye

Özet

Bu makalede öncelikle, 18. yüzyılda Batı bilim ve teknolojisini aktarmak amacıyla kurulmuş olan ilk Mühendislik Mektebinin yönetmeliği niteliğindeki metin tahlil edilmektedir. Osmanlı Sultanı III. Selim tarafından konulan bu Kanunname tanıtıldıkta sonra, okulda ders veren Türk hocaların çalışmaları incelenmektedir. Ders veren hocaların hem medresede hem de burada verdikleri derslerin nitelikleri açıklanmaktadır. 1734 yılında İstanbul/Üsküdar da açılan bu "Mühendishane" nin çağının özelliklerine göre nasıl ileri bir "Yüksek Okul"u olduğu ve özellikle askerî teknolojinin gelişmesinde hangi katkılar sağladığı ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Ayrıca Mühendishanenin ülkemizin en köklü ve en eski Teknik Üniversitesi olan İstanbul Teknik Üniversitesi (İ.T.Ü.) ile olan bağları vurgulanmakta ve eğitim geleneğimizdeki sürekliliğe işaret edilmektedir.

Anahtar kelimeler: Kanunname, medrese, mühendislik mektebi, teknik ağitim, III. Selim, ulema.

Giriş

Ülkemizin en köklü üniversitelerinden ikisinin gelenekleri yüzyıllar ötesine dayanır. Bunlardan birincisi olan İstanbul Üniversitesi, Fatih Sultan Mehmed'in Medâris-i Semâniye'sinden aldığı feyiz ile gelişmiştir.(Tekindağ, 1973) Ülkemizin ikinci köklü üniversitesi ise, İstanbul Teknik Üniversitesidir. İTÜ ülkemizde sürekli eğitim yapan en eski (teknik) öğretim kuruluşudur. Bu okulun tarihi kökleri ise 18. yüzyılın ilk yarısında kurulan "Mühendishane" okuluna dayanmaktadır (Çeçen, 1990).

1734 yılında Üsküdar da açılan "Mühendishane", devrine göre ileri bir mühendislik okuludur ve özellikle askerî teknolojinin gelişmesinde büyük katkılar sağlamıştır. Ne var ki, ordunun gelişmesinin önünü kapatmak isteyenlerin ve bazı şahsi hesapları için ülkenin menfaatini hiçe sayanların ittifakıyla üç yıl sonra kapatılmak zorunda kalır. Bu "Mühendishane" dünyanın en eski "mühendislik okulu" olarak kabul edilen "Ecole des Pontset Chaussées"den 13 yıl önce kurulmuştu. 1759 yılında yeniden açılan "Mühendishane", gerekli ilgiyi göremediği için, uzun yıllar sönük bir vaziyetle varlığını sürdürmüştür.

1795 te çok ileri görüşlü bir ""Kanunname" ile III. Selim tarafından yeniden ihya edilerek "Mühendishane-i Berrî-i Hümayun" adıyla varlığını sürdürmüştür (Mehmed Es'ad, 1896, s.7-8). Mühendishane daha sonra, "Hendese-i Mülkiye", "Mühendis Mekteb-i Âlisi", "Yüksek Mühendis Mektebi", "Yüksek Mühendis Okulu" ve nihayet bu günkü "İstanbul Teknik Üniversitesi"ne dönüşmüştür. Ülkemizde, diferansiyel, entegral, hesaplamaları, fizik, kimya, hidrolik, mekanik ve elektrik konuları ilk defa bu mühendishanede okutulmuş ve bu konulara ait kitaplar, okulun matbaasında basılmıştır. Yine ilk defa Mühendishane'de öğrenciler minder yerine maslarda/sıralarda ders görmüşler, kara tahtaya yazı yazıp ve yabancı dil öğrenmişlerdir (Uluçay-Kartekin, 1958, s.56).

Medreseden Üniversiteye İlk Adımlar ve İki Yüz Yıllık Kanunname

18. yüzyılın sonlarında (1795), Sultan III. Selim tarafından kabul edilen "Mühendishane Kanunnamesi" eğitim tarihimiz bakımından değerli bir belge niteliği taşımaktadır. Bu belge sadece çağına göre değil, zamanımıza göre de hayli ileri görüşlü ve geniş kapsamlı bir içeriğe sahiptir. İstanbul Teknik Üniversitesi'nin tarihini kaleme alan Çağatay Uluçay, 1958 yılı itibarıyla şu değerlendirmeyi yapmaktadır. "Bugünkü 4936 sayılı Üniversiteler kanunu ve 5246 sayılı İstanbul Teknik Üniversitesi Teşkilat Kadroları Kanunu ile karşılaştırıldığında Kanunname'nin zamanına göre çok mükemmel ve kapsamlı olduğu, her türlü esasları ihtiva ettiği anlaşılıyor." (Uluçay-Kartekin, 1958, s.37).

III. Selim in iradesiyle, aslı kalemde tutulan, bir sureti de mühendishanede saklanan ve "her vakit buna göre hareket oluna" diyerek başlayan "Kanunname", mektebin işleyişi, yönetimi, hocaların ve talebelerin seçimi, vazifeleri, maaşları, yetki ve sorumlulukları vs. hakkında geniş geniş açıklamaları içermektedir. Kanunnamenin metninden yola çıkılarak aşağıda hocalar, talebeler ve okulun işleyişi hakkında bilgiler verilecektir.

Mühendishanede ders programı olarak, Fransız askerî mekteplerinin programı kabul edilmiş ve teorik ve pratik derslerin yanında Fransızca öğretimine de yer verilmiştir. Dersler hem teorik, hem de pratik (uygulamalı) olarak yapılmaktaydı. "Kara Mühendishanesi"nde topçuluk ve istihkâmcılık alanlarında Avrupa'daki gelişmeler izleniyor; hendese, coğrafya, haritacılık, gemi inşaatı, kale ve tabya inşaatı derslerine yer veriliyordu.

Kanunnamede bu amaçlar şu şekilde belirlenmiştir: "Deniz ve karaya ait fenlerden geometri, hesap ve coğrafya ilimlerinin öğretilmesi, devletçe çok önemli olan harp tarihi ve tekniğinin öğretilmesi ve uygulanması..." Kırk öğrenci, dört hoca ve dört hoca yardımcısından oluşan eğitim ekibinin hepsinden neler beklendiği konusuna ise şöyle yer veriliyor. "Bahsi geçen dört hoca ve hoca yardımcılarının ve sairinin yalnız belirtilen yerlerde, bütün fen ilimlerini yaymaları ve uygulamalı şart kılınmıştır." (Bilge, 1984, s.34).

Her sınıfta okutulacak dersler ve sınıflardaki yükselmelerde uygulanacak sınavlar açıklanmaktadır. Her sınıfın öğrencileri arasından imtihanla, kabiliyet ve bilgileri temayüz eden üç kişi, baş mülazım, ikinci mülazım ve üçüncü mülazım olarak diğer öğrencilerin öğretim ve terbiyelerine hoca yardımcısı olarak yetkili kılınmaktadır.

Mühendishane Hocalarının Özerkliği ve Tayin Usulleri

Bir eğitim müessesesinin başarısı her şeyden önce, hocalarının kişilik ve bilimsellik yönünden başarısına bağlanmıştır. Bu insanların başarısında ise, bürokratik ve siyasal baskıların olmaması ve düşünme ve hareket özerkliği doğrudan olumlu etkide bulunur. Bu hususlarda III. Selim Kanunnamesinde son derece ileri görüşlü bir yaklaşım vardır. Mesela, hocanın aynı dönemde farklı kurumlarla bağlantısının olmasına karışılmamakta; hatta mühendishanedeki vazifesinde başarı göstererek terfi eden hoca, diğer vazifelerinde de başarılı kabul edilmektedir. Böylece kadro darlığı ve bürokratik formaliteler ortadan kaldırılmaktadır.

III. Selim bizzat hocalara verdiği değeri göstermek için, sık sık okula ziyaretlerde bulunur ve çalışanların motivasyonunu yüksek tutmak için onlara iltifatlar eder. Mektep mensuplarının bağımsız ve dış baskılardan uzak olarak çalışmalarını temin etmek için, hoca ve yardımcılarının ilmi özerkliklerini tanımış, onları hiç bir siyasal ve kişisel kuvvetin azletmesine izin vermemiştir. Böylece yarınından endişe etmeksizin, bunun teminatı altına alınması keyfiyeti, memleketimizde ilk defa mühendishane hocalarına tanınmıştır.

Ders veren hocaların azli söz konusu olmadığından, genellikle senelerce ders vermeye devam ederlerdi. Yaşı ilerleyen hocaların kıdemine, ilim ve faziletine hürmeten büyük bir ilgi gösterilip, kürsüsü başında ölünceye kadar kalma hakkı tanınmaktaydı. İhtiyarlıklarından dolayı ders okutamayanların yerine yardımcıları ders verirdi.

Hocaların veya diğer mensuplarının herhangi bir suç işlemesi durumunda (rüşvet alma gibi), cezalarının mühendishane yöneticileri tarafından verilmesi kuralı getirilerek, yine Mektebin özerkliği tanınmış olmaktadır. Durum ile alakalı bilginin, saraydaki görevli kişiye sadece rapor edilmesi yeterli görülmekte, yargılamaya müdahale edilmesine izin verilmemektedir. Kanunnamede bütün bu hususlar ayrıntılı olarak karara bağlanmıştır.

Mühendishanede görev yapan Müslüman hocaların dışında, gerek Fransa'dan, İsveç'ten gelen yabancı mühendis ve subaylar, gerekse Musevi, Ermeni ve Rum Osmanlı vatandaşlarına da özel ayrıcalıklar tanınmaktaydı. Onlar da aynı kanunlardan ve avantajlardan faydalanmakta, hatta bunlardan bazıları özel muamele bile görmekteydi. Mesela mühendishanede tercümanlık yapan Zenob namındaki zimmî, teknisyen olan babası Manisar'a verilen bazı vergilerden muafiyet beratının (Mühendishanede ihtiyaç olan yabancı dil kitapların tercümesiyle meşgul oldu-

ğundan), kendisine de verilmesini istiyor. Ve yazılan takrirden anlaşıldığına göre padişah böyle bir beratın verilmesini emrediyor. Hatta Musevi vatandaşların giydiği sarı mest ve pabuç ile elbise konusunun kayıtlardan kaldırılması isteniyor (Uluçay-Kartekin, 1958, s.498).

Bu konuda çok açık bir şekilde, ilmi yeterlilik ve başarıya değer verildiğini görüyoruz. İmtihan sonucunda ehil olduğu anlaşılan kişi; mesleği, düşüncesi, dini, mezhebi kıyafeti, sınıfı gibi özelliklerine bakılmaksızın hocalığa kabul edilmektedir. Hatta hocanın büyük bir suç işlemesi (cünha-i azimesi) dışında, hiç bir gerekçeyle azledilmesi ve memuriyetten çıkarılması mümkün değildir. Daha da ötesi, herhangi bir kayırmaya yol açılmaması için, hocalık makamına müracaat eden kişinin, daha önce başka bir yerdeki görevi veya yetiştiği yer göz önüne alınmadan; sadece başarılı olduğunu ispat etmesi gerekmektedir.

Bu hususlar kanunnamede şu ifadelerle dile getirilmektedir: "Hâce (hoca) hangi tarîkden olursa olsun, tarikleri hususu (konusu) kaydolunmayıp cünha-i azimesi veyahut istifası veya emr-i hakk zuhûru (ölümü) vuku bulmadıkça azl ve infisâlden vâreste (muaf) olarak teebbüden (süresiz) hâce olmaları meşrut kılına..." Okula alınan kırk talebe ve kalfaların (asistan) ise, diğer işlerinden tamamen ilişkilerini kesmeleri istenmektedir: "İş bu müretteb olan kırk nefer şâkirdan ve kalfaların âhir tarîklerden kat-ı alâka eylemeleri meşrut ola..." (Uluçay-Kartekin, 1958, s.456-457).

Dersleri takip etmek için, okula kaydolan kırk talebe ve yardımcı (kalfa) dışında, istidat sahibi kişilere de engel olunmayacaktır. Böylece günümüzde yeni uygulanan açık öğretim yöntemine benzeyen bir işleyişe yer verilmektedir: Kıyafet konusunda ise tam bir serbestlik olması gerektiği özellikle vurgulanmaktadır: "Mektebe hariçten ve ashab-ı dirayet-i istidâddan kimseler gelip talim-i fünûna rağbet ederler ise, hangi tarîkden olursa olsun, tariklerine ve kisvelerine mümanaat olunmayıp onlara dahi talim-i fünûn itmeğe haceler me'mur ve me'zun olalar…" Dışarıdan derslere istediği gibi serbest olarak devam edebilen bu kişiler, mesleklerini, işlerini terk etmeksizin, imtihanlara da katılabilirler. Eğer başarılı olurlarsa, kurallara uygun olarak, gereken dereceden hocalığa kabul edilirler. "Bu misüllü hariçten mektebe devam eden diler ise tarikini terk etmeyerek bekleyip bir hacelik zuhurunda bilimtihan hace tayin oluna…" (Uluçay-Kartekin, 1958, s. 489).

Hocaların özerkliğine ve özgürlüğüne o derece önem veriliyor ki, tekrar tekrar Mühendishane hocasının başka bir işle alakası olup olmaması hususlarının kaydedilmemesi; hangi tarikden olursa olsun, sadece "hüner ve marifetlerine bakılması" vurgulanıyor: "Mühendishane hocasının turûk-u hidemât-ı Devlet-i Aliyyeden bir tarîkde alâkası olup olmaması hususları kayd olunmayıp herhangi tarikden olur ise olsun hüner ve marifeti malum olan kimsenin tarîkine mâni olmayarak… Bu hocaların tarîk-i ulema ve tarîk-i saire-i devletten birisinde alakaları olup olamaması kayd olunmayıp, ancak ehliyet ve kemâl-i mârifetlerine nazar oluna." (Uluçay-Kartekin, 1958, s. 491).

Herhangi bir nedenle boşalan mülâzım makamına yeni bir kişinin yükseltilmesinde bir anlaşmazlık olması durumunda, yine imtihanla, ilmen kimin daha iyi olduğu tespit edilirse, onun tercih edilmesi gerektiği, böylece tek ölçünün ilmî başarı olduğu dile getirilmektedir: "Baş mülazım ile aharı beyninde (arasında) bir gün muaraza ihtimali olur ise, lede'l-imtihan olup hangisi hüner ve mahareti zâhir olur ise lede'l-imtihan fünun-u hendese ve sanayi-i sairede ilmen ve amelen mahareti olan her halde ahara tercih olunmak…" (Uluçay-Kartekin, 1958, s. 495).

Öğrencilerin ve dışarıdan derslere devam etmek isteyenlerin teşvik edilmesi, ilgilerinin artması ve başarıları için her türlü tedbirin düşünüldüğü kanunnamede; kıyafet konusunda öğrencilere de tam bir serbestlik tanınmaktadır. Giyeceklerin en bahası (iyisi) verilmesi ve okulun bağlı olduğu humbaracı ve lağamcı kıyafetlerinin gi-yimine zorlanmamaları hatta "teklif olunmaması" istenmektedir: "…bunlara aba potur ve çuha ve mintan teklif olunmayıp beher sene miriden yevmiyeli mülazıma verilecek kisvenin (kıyafet) bunlara bahası verilip kisvelerini ocakları kaidesince kendileri uydurmak… "Erbab-ı istidat olanlar fenn-i hendese tahsiline rağbet ve Hendesehane şakirtliğine talip olur ise, Humbaracı ve Lağımcıya mahsus libas ve hey'et teklif olunmayıp mücerret (sadece) fünunu hendesenin neşri (yayılması) ve erbab-ı maarifin teksiri (çoğalması) hususuna müsaade-i şahane erzan buyurulmakla…" (Uluçay-Kartekin, 1958, s. 496).

Seviyenin Tespiti ve Okuldaki Öğretim Yöntemi

Talebelerin mertebelerinin yükseltilmesinde de imtihan, belirleyici unsurdur. Talebeler gibi, yardımcı hocalar ve maaşlı mühendislerin de makamlarının yükseltilmesinde imtihan şart koşulmaktadır. İmtihanın aşılması ise "kanun-u harbiyeye dair Türkî bir risale (makale) telif etmek" veya "bu konularda muteber olan eserlerden birinin tercümesi" ve bu çalışmaların diğer mühendisler huzurunda savunulup ispat edilmesine bağlı kılınmaktadır.

"Şakirdanın nakl-i meratib eylemeleri imtihana menut olduğu misüllü, iş bu hulefa ve eshab-ı menasıb olan mühendislerin dahi terk-i meratib ve zabt-ı menahib eylemeleri şerait-i imtihan ile meşrut ola ve bunların imtihanları kunun-u harbiyeye dair Türkî olarak bir risale telifi veyahut kütüb-ü mutebere-i eslâfdan birinin tercümesi ile inde'l-mühendis isbat-ı vücud ve izhar-ı maharet eylemek suretine münhasır olup, herbar nakl-i meratib ve tebdil-i menasıb etmelerinde şart-ı mezkure riayet ve ihtimam oluna…" (Uluçay-Kartekin, 1958, s.497).

Mühendishanede dersler gerek içerik, gerekse uygulama bakımından son derece yeniliklerle doludur. Mesela; talebeler yerde oturarak değil, sandalyeler üzerinde oturarak dersleri takip ediyorlar ve egzer-sizlerini masalar üzerinde yapıyorlardı. Karatahtalar üzerinde uygulamalarla izlenen dersler, çeşitli araç-gereçlerle destekleniyordu. Öğrenilen bu bilgiler de dışarıda tatbik ediliyordu.

Okulda zamanın geçerli olan bilgi düzeyi yakalanmaya çalışılıyor, fizik, kimya, mekanik, elektrik, geometri, topografya, teknik resim, haritacılık yanında Fransızca öğretiliyordu. Öğrenilen bilgilerin pekişmesi ve kontrolü için pratik yaptırılıyordu.

Ders tatbikatları zaman zaman padişah, sadrazam ve kaptan paşa tarafından teftiş ediliyor; başarılı görülenlere teşvik için mükâfatlar veriliyordu. Talebelere okudukları derslerin deneyleri yaptırılıyor, dışarıdan getirilemeyen hendese aletlerinin çoğu okulun alt katında bulunan atölyelerde talebeler tarafından üretiliyordu.

Sultan III. Selim gerek ülkenin yönetimini gerekse en önemli eğitim kurumunda geçerli kılmaya çalıştığı uygulamalarla, her işte "ehil olma" ve "ilim adamlarına güven ve özerklik verme" ilkelerine uymaya çalışmıştır. Bu ilkeler, Osmanlı Devletinin kuruluş yıllarından itibaren uygulanmaya gayret edilmiştir. Ancak zamanla bu hassasiyet kaybolmuş ve bu durum, devletin ve kurumlarının zayıflamasında önemli bir etken olmuştur.

III. Selim, kurduğu mühendishane ve buna bağlı olarak askerî gelişmelere göre eğitim gören Nizam-ı Cedit ordusuyla devleti yeniden canlandırmayı düşünüyordu. Ancak, Yeniçeriler, çeşitli menfaat gruplarının tahrikleriyle ayaklanarak, bütün gelişmeleri ortadan kaldırmaya kalkıştı.

III. Selim askerlerini birbirine kırdırmamak için, yılların emeği ile yetişen yeni orduyu dağıttı. Mühendishane ise bütün bu olumsuz gelişmelerden en az etkilenen kurumlardan birisi oldu. Yeni Sultan Mustafa'da aynı kanunnamenin geçerli olduğunu belirterek, ilme ve irfana olan saygıdan taviz vermedi.

III. Selimin 200 yılı aşkın bir zaman önce geçerli kıldığı kanunnamedeki ilkeleri kısaca özetlenecek olursa şunlar söylenebilir:

1. Hocalara karşı son derece güven ve saygı duyulmakta, başarılı olanlara hiç bir alanda sınırlama konulmamaktadır. Başarılı çalışmalarını sürdürdükçe, diğer işlerine engel olunmamaktadır.
2. Gerek hocaların gerekse talebelerin işledikleri suçların cezasını verme yetkisi, kurumun yöneticilerine verilerek, özerkliği tanınmaktadır.
3. Her türlü terfi ve görevlendirmede ölçü olarak kabiliyet ve başarı durumu dikkate alınmakta, hiçbir din, sınıf ve millet farkı gözetilmemektedir.
4. En önemlisi, her sosyal grubun ayrı kıyafetle gezmesi ilkesinin geçerli olduğu bir dönemde, mühendishane mensuplarının başarılarını teşvik için serbestlik tanınmaktadır.

Mühendishâne Mektebinde Ders Veren Medreseli Hocalar

Mühendishane Mektebinde ders veren hocalar arasında Avrupalı bazı mühendisler dışında, en önemli kişiler ulema sınıfına mensup hocalardı. Burada ders verecek hocaların seçilmesi konusunda titiz bir yol takip edildiği görülmektedir: Önce belirli alanlarda uzmanlığı ile temayüz eden başarılı olan hocalar tespit edilir; bunlar imtihandan geçtikten sonra, liyakatleri ve yeterlilikleri oranında hocalık görevine tayin olunurdu. Derslerin esası hendese ve coğrafya üzerine kuruluydu ve bu dersleri ulemâ sınıfından, medreseden yetişmiş olan hocalar veriyordu.

Sonradan mektepte yetişen Molla Mustafa mezunların en liyakatlisi olarak, Seyyid Osman Efendi'den boşalan yere tayin edilmişti. Böylece Deniz Mektebi kendi yetiştirdiği talebeden istifadeye başlamıştı (Kurdoglu, 1939, s. 52-53). Örnek olarak Bahriye Mühendishanesi'nde yetişen diğer bir kişi de Ahmed Hocadır. Molla Mustafa 1795'de Kalas'da bir fırkateyn inşasına görevlendirildiğinde, Ahmet Hoca, Midilli'de bir kalyon yapmış idi. Böylece Mühendishâne'de yetişen elemanlar hem teorik, hem pratik bakımdan kendilerini göstermeye başlamışlardı (Kurdoglu, 1939).

Mühendishanede yetişen bu şahıslara geçmeden önce, kronolojik bir sıra takip edilerek; medreseden yetişip, Mühendishanede gerek teorik gerekse pratik konularda ders veren ve ayrıca yönetimde görev alan ulema sınıfından önemli isimler üzerinde durulacaktır.

Seyyid Osman Efendi

"Seyyid Osman Efendi, Tersane Hendesehane'sinde harita ve coğrafya dersleri vermekteydi. Onunla aynı zamanlarda Kasapbaşızade İbrahim Efendi ile Gelenbevî İsmail Efendi ise bu mektepte riyaziye ve hendese dersleri okutuyorlardı. O sıralar mektebin yönetiminde, kurulduğundan itibaren görev yapan Cezayirli Hasan Hoca vardı. Hasan Hocanın donanma gemilerine kaptan olması üzerine, Seyyid Osman Efendi onun yerine hoca tayin edildi (Kurdoğlu, 1941).

Rahip Toderini, Cezayirli Hasan Hocanın Fransızca, İtalyanca ve İspanyolca konuştuğunu, Okyanusu, Hindistan'ı ve Amerika'yı görmüş bir zat olduğunu yazar. Toderini'nin Seyyid Osman Efendi hakkında verdiği bilgilere göre, hoca günde dört saat ders veriyordu. Ancak öğrencilerinden pek azı derslerine çalışıyordu. Bu yüzden olsa gerek, Osman Efendi III. Selim döneminde yeni kurulan Kara Mühendishânesi'ne tayin olmuştur (Adıvar, 1982).

Deniz Mühendishanesinde denizcilik, coğrafya ve harita derslerini başarıyla sürdüren Seyyid Osman Efendi, 1795/1210 tarihinde yeni kurulan Mühendishâne-i Berri-i Hümayunda üçüncü halifeliğe tayin edilmiştir. Onun vazifesi de Mühendishâne baş halifesi olan Seyyid Mustafa Efendi'ye verilmiştir (Başbakanlık Arşivi, Cevdet Maarif, No: 2157).

Kasapbaşızâde İbrahim Efendi

Kasapbaşızade, 1773/1190 de kurulmuş olan Mühendishânede uzun yıllar coğrafya ve harita bilgisi alanında dersler okutmuştur. Cezayirli Hasan Hoca Mektebin baş hocası iken, Seyyid Osman Efendi'den başka teorik dersleri, Kasapbaşızade İbrahim Efendi ve Gelenbevî İsmail Efendi yürütmekteydiler (Çeçen, 1990, s.16-17).

1781-1786 yıllarında Türkiye'de seyahat eden İtalyan Rahibi Toderini'nin verdiği malumata göre, Kasapbaşızade İbrahim Efendi son derece aydın düşünceli ve kibar tavırlı ve övgüye layık bir kişidir. Toderini 1787'de Sadrazam Halil Hamid Paşa'nın gayretleriyle ve iki Fransız mühendisin yardımı ile yeni bir *Bahriye Tatbikat Akademisi* tesis edildiğini anlatır ve bunu "müessesenin nâzırlığı aydın ve bilgili, asil ve tatlı tavır sahibi olup ileride tekrar övgü ile söz edeceğimiz İbrahim Efendi namında bir Osmanlı'ya tevdi edildi" ifadeleriyle dile getirir (Adıvar, 1982, s.203).

Gelenbevî İsmail Efendi

18. asrın sonlarında I.Abdülhamit ile III. Selim dönemleri arasında yaşayan, ulemânın en ünlülerinden, en çok eser yazan ve yeni kurulan Mühendishane Mekteplerinde uzun yıllar matematik hocalığı yapanlar arasında bulunan Gelenbevî İsmail Efendi; özellikle matematik sahasındaki derinliği ile de haklı bir üne sahiptir (Tahir, 1994).

Gelenbevî, Osmanlı Devleti'nin Batı teknolojisiyle sağlam bağlar kurmasının en önemli adımlarından olan Tersane Hendesesinde Avrupa'dan gelen teknik uzmanlarla aynı zamanda dersler okutmuştur. Yabancı hocalar pratik-uygulamalı derslerle ilgilenirken, Gelenbevî İsmail Efendi Kasapbaşızade İbrahim Efendi ile beraber riyaziye ve hendese derslerini okutmuşlardır. 1787'de batıdan gelen hocalar geri çağırıldıklarında, eğitimin ve ıslâhat çalışmalarının kesintiye uğrayacağı endişesi belirdiyse de, Gelenbevî ve Kasapbaşızade'nin gayretleriyle eğitime devam edilmiştir (Uzunçarşılı, 1936).

Gelenbevî İsmail Efendi geleneksel ilimleri iyi kavramış, aynı zamanda, genelde yaygın olan Osmanlı ulemâsı tavrının da dışına çıkmayı başarmıştır. Yazdığı şerh ve haşiyelerle yetinmeyen, kendine has bir matematikçidir. O ilmin devamlılığını ve tekâmül ilkelerini de kavramış, batı ilim dünyasındaki çalışmalara karşı ilgisiz olmamıştır. Logaritma cetveline yazdığı şerhi ile uzun yıllar batıdan gelen mühendis ve askerî uzmanlarla aynı müessesede ders vermesi onun yeniliğe ve gelişmeye açık bir âlim olduğuna yeterli iki delildir. Bu yönüyle I.Abdülhamit ve III. Selim dönemlerindeki teknik gelişmelerdeki emeği, gelecekte bu çabasını sürdüren talebeleri sayesinde daha açık bir hale gelmiştir.

Palabıyık Mehmed Efendi

18. yüzyılın en meşhur âlimlerinden olan, Kazabâdî Ahmed Efendi, Ayaklı Kütüphane Mehmed Emin Efendi, Gelenbevî İsmail Efendi ve Tatarcık Abdullah Efendi gibi önemli kişiler ile beraber adı zikredilen Palabıyık Mehmed Efendi, matematik alanındaki şöhretiyle Gelenbevî'yi bile geçmiştir. Osmanlı Devleti'nin en güçlü matematikçilerinin yetiştiği Fatih ve Kanunî dönemleriyle benzer bir çağı yaşamasını sağlayan bu âlimlerden sonra, büyük bir âlim gelmemiştir (Emin Efendi, 1332, s.650).

1795 yılına gelindiğinde, Kara ve Deniz Mühendishaneleri birleştirilmiş, böylece ulemâdan olan hocaların sayısı artmıştır. Palabıyık Mehmed Efendi'nin ölümü üzerine ise, onun yerine matematik derslerini okutmak üzere Baha Efendi tayin olunmuştur. Bu sırada Tersane-i Amire'deki-Deniz Mühendishanesi gereken malzemeler henüz Mühendishane-i Amireye-Kara Mühendishanesi taşınmadığı için, baş hoca Kasapbaşızade ile Baha Efendi her iki Mühendishanede bulunmaktaydılar (Uzunçarşılı, 1988, s.531).

Böylece Mühendishanedeki dersleri dışardan dinlemeye gelen talebe sayısı da artmıştır. Mektebin nâzırlığına da yine ulemâdan olup sonradan vezirlik rütbesi alan Abdullah Râmîz Paşa tayin edilmiştir. Baş hocalığa ise mektebin daimi hocalarından olan, Abdurrahman Efendi tayin edildi.

Başhoca Abdurrahman Efendi

Abdurrahman Efendi, Mühendishâne- Berrî- Hümayunda Hüseyin Rıfkı Efendi'den önce 1795-1800/1210-1215 yıllarında baş hocalık yapmıştır. 1793/1208 ve 1796/1211 tarihli belgelerden de Abdurrahman Efendi'nin Mühendishanede hocalık yaptığı anlaşılmaktadır (Başbakanlık Osmanlı Arşivi, Cevdet Maarif, No: 836 ve 67).

Abdurrahman Efendi'nin de tıpkı Hüseyin Rıfkı Efendi, İshak Efendi, Sakıb Efendi, Yahya Efendi ve Ömer Efendi gibi batı dillerine ve kültürüne vakıf âlimler arasında sayıldığını görüyoruz. Kolağası Mehmed Esad, "Mir'at-ı Mühendishane-i Berrî-i Humayun adlı eserinde Mühendishanenin ilk baş hocasının Kırımlı Hüseyin Rıfkı Efendi olduğunu bildirmektedir. Abdurrahman Efendi bu görevlerinin yanında, gerek Mühendishanede yetişen subayların, gerekse Levent çiftliğindeki askerlerin talim ve terbiyesinde, hatta Anadolu'nun muhtelif bölgelerinde kurulan Nizâm-ı Cedîd ordusunun yetiştirilmesinde etkili olmuştur. Mühendishaneden Erkân-ı Harb olarak görevlendirilen, ordunun sevk ve idaresinde önemli rol oynayan bu subayların tayinine Abdurrahman Efendi karar vermekteydi.

Tâmânîzâde Hüseyin Rıfkı Efendi

Hüseyin Rıfkı Efendi, 1795'de kurulan Mühendishâne-i Berrî-i Hûmayun'da "arapca ve sâir fenleri okutmak üzere" hoca tayin edilir. (Muhtar Paşa, 1312, s.20) Mühendishânenin ilk baş hocası olduğunu ve ölüne kadar baş hocalık yaptığını bildiren kaynaklar olmakla beraber, 1796 yılına ait bir belgede aynı yıl Hüseyin Rıfkı Efendi'nin ikinci halife olduğu görülmektedir. Bu ayrıntı bir yana, Hüseyin Rıfkı Efendi matematik, astronomi ve fizik alanlarında batıdaki bilimsel gelişmelerinin Osmanlı dünyasına girişinde, dönüm noktası oluşturan isimlerden birisidir. Ondan sonra da Mühendishaneden öğrencisi olan İshak Efendi ve daha sonraları İbrahim Edhem Paşa bilimsel düşüncenin geliştirilmesi ve bilimsel yöntemin uygulanmasında hizmet etmiş kişilerdir (İhsanoğlu, 1992, s.761).

Hüseyin Rıfkı'nın batı kaynaklarından yararlanarak hazırlamış olduğu derleme eserleri ve çok önemli çevirileri vardır. Bunlardan en ilginci İngiliz matematikçisi Bonnycastle'nin 1789 yılında yayınlanan *Öğlid'in "Elementleri* adlı eserinin 1797 yılındaki Türkçe basımıdır. Bu kitap Avrupa'da yazılan bütün geometri kitaplarının en mükemmeli olarak kabul görmektedir. Mühendishâneyi 1847-1848 yıllarında ziyarete gelen İngiliz Charles Mac Farlane, okulun kütüphanesinden söz ederken özellikle Hüseyin Rıfkı'nın bu kitabı hakkında oldukça ayrıntılı bilgiler vermiştir (Ergin,1977, s.320).

Mehmed Sâkıb Efendi

Çağının en meşhur hocalarından olan Yasîncîzade Osman Efendi'den temel medrese derslerini, Gelenbevî İsmail Efendi'den de Riyazi ilimleri okuyan Sâkıb Efendi (öl.1813), hem medresede müderris, hem de Mühendishane'de matematik-riyaziye hocası olarak dersler vermiştir (Tahir, 1972, s.287).

Mühendishâne kulesine konan saatin yapımını bizzat kendisi gerçekleştiren Sâkıb Efendi, buradaki dersleriyle de çok şöhret kazanmıştı. Kethûdazâde Mehmed Arîf Efendi'nin *Menâkıbname*'sinden öğrendiğimize göre, ulemânın cüz'iyat adını verdikleri hikmet-felsefe konularında malumat sahibi, cesur ve pehlivan yapılı imiş. Kethûdazâde'ye de matematik hocalığı yapan Sakıb Efendi, mektep dışında, kahvede, çamlıkta her yerde ders okuturmuş (Tevhid Efendi, 1294, s.89).

Hakkında daha fazla bilgi bulamadığımız, Sâkıb Efendi'nin, geleneksel ilimlerle batı bilim ve teknolojisinin arasında bir köprü kuran ulemâdan olduğu söylenebilir. 19. yüzyılın birinci çeyreğinde 1813-1228 tarihinde ölmüştür. 1810-1225 tarihindede Mühendishanenin birinci hocası olduğuna göre, öldüğünde de baş hoca olduğunu söylemek mümkündür.

Gelenbevîzâde Mehmet Emin Efendi

Gelenbevî İsmail Efendi, yetiştirdiği talebelerden başka, kendi oğlunu da matematikçi olarak ilim hayatına hazırlamıştır. 1810-1225 senesinde Sâkıb Efendi birinci hoca iken, Mehmed Emin Efendi Mühendishanenin ikinci hocası mevkiinde idi. Tersane-i Âmire-Bahriye Mühendishânesinde hendese ve coğrafya derslerini okutan Mehmed Emin Efendi, 1812-1227 yılında Bosna mevleviyetine tayin olunur. Dönüşünde yine aynı vazifesi uhdesinde kalmak şartıyla onun yerine başka bir hoca tayin edilir. Ancak bu sırada Gelenbevîzade'nin 1821-1237'de Mühendishane hocalığından azledildiğini öğreniyoruz. (Başbakanlık Arşivi, Cevdet Maarrif, No: 40).

Büyük Seyyîd Mustafa Hoca ve Ahmed Hoca

Mühendishane Mekteblerinde III. Selim'in son yıllarından itibaren hocalık yapanlar genellikle, mektebin kendi bünyesinde yetişmiş hocalardır. Bunlar arasında, Mühendishane-i Bahrî-i Hûmayun'un ilk yıllarından itibaren öğrenci, sonraki yıllarda da halife ve hoca olarak görev yapan Büyük Seyyîd Mustafa Hoca, Ahmed Hoca aynı zamanda mühendis olarak gemi inşası hizmetinde de bulunmuşlardır. Mesela, 1796 yılında Büyük Seyyîd Mustafa, Bülheves adlı harp gemisini yapmıştır (Kurdoğlu, 1941, s.36-37).

Küçük Seyyid Mustafa Hoca

Yukarıda adı geçen Büyük Seyyîd Mustafa'nın öğrencilerinden olan Küçük Seyyîd Mustafa, batı bilimi karşısında duyduğu heyecanla bu konuda kendisini yetiştirmek için Avrupa'ya gitmeyi bile düşünen yeni bir Osmanlı aydını tipine örnektir. İlme karşı duyduğu aşk yüzünden, babasından kalan "zeameti" feda edip, kendisinin Mühendishaneye talebe olarak kabul edilmesini ister. Bu talebi kabul edilince, Avrupa'ya gitme düşüncesinden vazgeçer. Çünkü aynı ilmi "kendi vatanında" da öğrenebileceğini düşünür (Beydilli, 1987, s.387).

Çocukluğundan itibaren hendeseye karşı ilgi duyan ve kendi yaptığı bazı deney ve gözlemlerle heyecana gelen Mustafa Efendi, Gelenbevî İsmail Efendi'den logaritma dersi alma şansına da sahip olur. Mühendishâne-i Berrî-i Hümayunda yaptıkları çalışmaları heyecanla sürdüren K. S. Mustafa, kâğıt üzerindeki geometrik çizimlerden elde edilecek faydayı şüphe ile karşılayan ve harbin cetvel ve pergel ile kazanılamayacağını ileri sürenlerin tepkilerini *cehâlet sadası* ve *nâdanlık nidası* olarak nitelendirir.

Kaynaklar

Makaleler

Beydilli, Kemal (1987), "İlk Mühendislerimizden Seyyîd Mustafa ve Nizam-ı Cedîd'e Dair Risalesi", İ.Ü.E.F.T.E.D. Sayı: XIII, 387-479.

Emin Efendi (1332), "Tarihçe-i Tarik-i Tedris" İlmiye Salnamesi, 642-652.

İhsanoğlu, E. (1992), "Batı Bilimi ve Osmanlı Dünyası: Bir İnceleme Örneği Olarak Modern Astronomi'nin Osmanlı'ya Girişi", (1660-1860), Belleten, Sayı:717, 727-774.

Uzunçarşılı, İ.H.(1936), "Halil Hamid Paşa", Türkiyat Mecmuası, Cilt: V, 36-237.

Kitaplar

Adıvar, Adnan (1982), Osmanlı Türklerinde İlim, İstanbul

Ahmet Cevdet Paşa, (1309), Tarih-i Cevdet, Cilt: IV –V, İstanbul

Başbakanlık Osmanlı Arşivi, Cevdet Maarif Tasnifi, No: 40, 47, 67, 836, 2157
Bilge, Mustafa (1984), İlk Osmanlı Medreseleri, İstanbul
Bingöl A.K. (1988), Gelenbevî İsmail, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara
Bingöl A.K. (1993), Gelenbevî'nin Mantık Anlayışı, Ankara
Bursalı M. Tahir (1994), Aydın Vilayetine Mensup Meşâyih, Ulemâ, Şuara, Müverrihin ve Etıbbânın Teracim-i Ahvali, İstanbul
Bursalı M.Tahir, (19*72), Osmanlı Müellifleri, C.III, İstanbul
Çeçen, Kazım (1990), İTÜ'nün Kısa Tarihçesi, İstanbul
Ergin, Osman Nuri (1977), Türkiye Maarif Tarihi, c.I-II, İstanbul
Kurdoglu, Fevzi (1939), Türklerin Deniz Harb Sanatına Hizmetleri, İstanbul
Kurdoğlu, Fevzi (1941), Deniz Mektepleri Tarihçesi, İstanbul
Tevhid Efendi, (h.1294), Kethüdazâde Mehmet Arif Efendi Menakıbnamesi, İstanbul
Uluçay, Çağatay – Kartekin, Enver (1958), Yüksek Mühendis Okulu, İstanbul
Uzunçarşılı, İ.Hakkı (1988), Merkez ve Bahriye Teşkilatı, Ankara
Mehmed Es'ad (h.1312 / m.1896), Mir'at-ı Mühendishane-i Berrî-i Hümayun, İstanbul
Tekindağ, Şehabettin (1973), Cumhuriyetin 50.Yılında İstanbul Üniversitesi, İstanbul
Muhtar Paşa, A. (1312), Ahvalname-i Müellefat-ı Askeriyye-i Osmaniyye, İstanbul
Yüngül, Naci (1952), Türkiye'de Teknik Eser Yapımının Gelişmesi ve Bu Gelişmede İ.T.Ü.Yayın Programının Yeri, İstanbul

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VI / Sayfa 395-403

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

The Evolution and Transformation of Higher Education: A Content Analysis of Articles Published in Journal of Higher Education

Assoc. Prof. Dr. Süphan Nasır, Research Assistant Zehra Binnur Avunduk
[1]Istanbul University, Faculty of Economics, Beyazit, 34452 Istanbul, Türkey
[2]Istanbul University, Vocational School of Social Sciences, Beyazit, 34452 Istanbul, Türkey

Abstract

The purpose of this research is to understand the development, change, and transformation in the field of Higher Education over the time. To this end, issues, changes and trends that likely have an impact on Higher Education institutions, policies, and administration were determined by reviewing the articles published in Journal of Higher Education. Specifically, a content analysis was conducted with respect to identify the possible trends and change in Higher Education issues and themes over the past three decades.

Key words: Higher education, content analysis, trends and change in higher education.

Introduction

Higher education includes vocational education and training, undergraduate and post-graduate education at the university level. *Higher education* provides opportunities for graduates. A higher education degree can lead people into a prestigious professional career, increase general knowledge, enable analytical thinking and provide deeper understanding about the world. Higher education not only improves the individual's life, but also has significant benefits for the society. When more people access higher levels of education, it also leads to better growth in the fields of science, technology, business and entrepreneurship as well as social well-being. A well-educated work force is critical to the economic and social health of every state. In fact, higher education is the most important factor to the nation's sustainability.

Considering the importance of higher education, a special attention has to be given to improve higher education system. To improve the higher education systems, policy makers and administrators have to understand the trends and contemporary issues about the higher education. There have been considerable advancements in the field of higher education over the years, and it continues to develop and change in response to the changing needs of the academic world. Purpose of this research is to understand the issues and trends in the field of higher education over the time, which contribute to an increased understanding of higher education institutions, policy makers, administrators, and faculty in making more informed decisions with regard to changes, trends and issues of higher education. Content Analysis is one of the ways to capture the evolution and transformation of higher education.

Content analysis is a research method that uses a set of procedures to make valid inferences from the text. To this end, trends and issues that likely have an impact on higher education were determined by reviewing the articles published in Journal of Higher Education. Specifically, a content analysis was conducted with respect to identify the possible issues, trends and change in higher education themes over the past three decades. The period of analysis is from 1980 to 2010 and a total of 882 articles reviewed. Content of the articles published in this journal can give an idea about the contemporary issues and themes that are popular during a given period.

Research Methodology

Content Analysis

Professionals and academicians are contributing and serving the field of higher education through the disseminating their knowledge, experiences and ideas in professional journals. Academic journals, which are related with the higher education, examine educational developments throughout the world in universities, tackle the problems of universities, faculties, scholars, administrators as well as students, and of planners as well as administrators. While each higher education system has its own distinctive features, these journals provide to follow common trends, problems and issues that are shared internationally by researchers, scholars and administrators. Thus, changes and trends that likely have an impact on Higher Education institutions, processes, and administration can be determined by reviewing the articles published in journals. To see the issues, trends and evolutionary change in the field of Higher Education, the present study examined the content of articles published in Journal of Higher Education. Specifically, changes and trends in the scope of research topics over time were examined.

Content analysis is a research method that uses a set of procedures to make valid inferences from the text (Weber, 1990). Content analysis manifests the content of a communication in an objective, systematic, and quantitative manner (Kolbe & Burnett, 1991). Content analysis is an appropriate method when the phenomenon to be observed is communication, rather than behavior or physical object (Malhotra, 1996). Although "there is no right way to do content analysis" (Weber, 1990), this study carefully followed the procedures recommended by content analysis literature (Harris, 2001; Insch, Moore & Murphy, 1997; Krippendorff, 1980; Nasir, 2004; Zimmer & Golden, 1988). Fig. 1 illustrates the procedural steps that were used in this research. Content analysis process of this study started with selecting the texts to be examined and after this stage unit of analysis was identified. At the third stage of the content analysis, category scheme was determined by coders and the fourth stage final categories were selected. After the selection of final categories reliability of the analysis was evaluated. At the last stage of the content analysis, the findings were interpreted.

The choice of a time interval is a crucial decision in any longitudinal content analysis (Smith & Lux, 1993). Change over time is likely to be observed if a sufficiently long time interval is chosen. Selection of a time interval that is too short would provide no opportunity to observe the change that might exist. A good time interval has to be long enough to allow observation of variation (Phillips & McQuarrie, 2002). Keeping this fact in mind, in this study the content analysis was conducted for a 30-year period. The period of analysis was from 1980 to 2010 inclusive, and a total of 882 articles were reviewed in the Journal of Higher Education.

Selecting the Text to be Examined

Specifically, to understand the contemporary issues, trends and change in the field of Higher Education over the time; this study used Journal of Higher Education as the text to be examined. Journal of Higher Education founded in 1930 and it is the leading scholarly journal on the topic of higher education. Since this journal has been published continuously throughout the entire period of interest (1980-2010) and the abstracts of the journal can be accessed through online databases, Journal of Higher Education was selected as the text to be analysed.

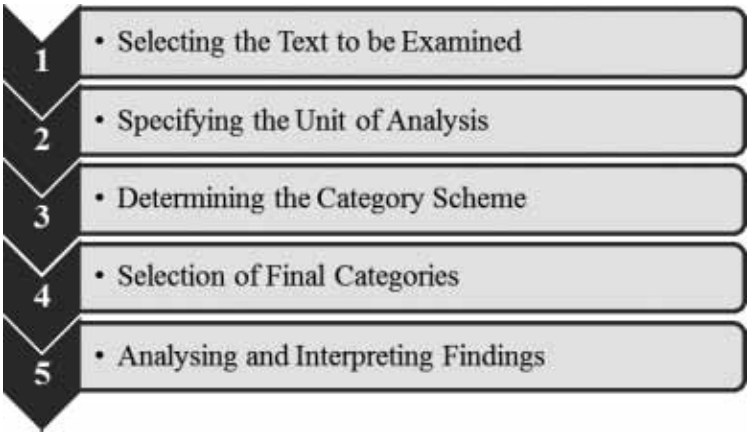


Fig. 1: Content analysis process.

In the period of 1980-2010, in the Journal of Higher Education 882 articles were published (except editorial notes and book reviews) and a total of 882 articles were reviewed in this study.

Specifying the Unit of Analysis

In conducting content analysis, one of the most fundamental and important decisions is the determination of the basic unit of text to be classified (Weber, 1990). Six units that have been commonly used in content analysis literature are: word, word sense, sentence, theme, paragraph, and whole text (Weber, 1990). The theme of articles was chosen as a unit of analysis in this study while making content analysis in order to identify the possible trends and change in higher education issues and themes over the past thirty years.

Determining the Category Scheme

The central idea in content analysis is the identification of the categories into which the units are to be placed. In this study, theme content analysis was performed by using a category structure that was developed specifically for this research. To make valid inferences from the text, it is important to make classification procedure reliable. Two coders read the abstract and title of all 882 articles published in the Journal of Higher Education to determine the theme; in other words, the aim is to find out what is studied in these studies. Coders independently sorted themes of these 882 articles into smaller number of broader categories so that further analysis will be more manageable. The coders were categorized the themes of articles into groups that seemed to hang together. The first coder generated 11 categories, while the second coder categorizes the themes of 882 articles into 14 categories.

Selection of Final Categories

In this stage, researchers evaluated all the category names, which were developed by the coders at the previous stage and developed mutually exclusive and exhaustive final list of categories. The final categorization of article themes consisted of 9 major categories. Table 1 lists the final category list developed by the researchers.

Table 1: Final list of theme categories.

	Theme Categories
1.	Evolution of Higher Education (Evolution of HE)
2.	Teaching in Higher Education (Teaching in HE)
3.	Research &Development Strategies and Industry Collaborations (R&D and Collaborations)
4.	Financing of Higher Education (Financing of HE)
5.	Scholars in Higher Education (Scholars in HE)
6.	Students and Campus Life in Higher Education (Students in HE)
7.	Enrolment to Higher Education Degrees (Enrolment to HE)
8.	Foundation and Private Universities (Private Universities)
9.	Administration and Organizational Structuring in Higher Education (Administration in HE)
10.	The other issues

Reliability analysis were conducted to determine whether the themes of 882 articles could be placed into the same categories by independent judges. Working independently, two judges assigned the theme of each article to the one of the nine categories that best describing its content. Prior to the data analysis stage, the percentage of agreement between the two judges was calculated to determine the degree of coding consistency. Agreement level between the two judges was determined by calculating the number of themes assigned to the same category. The two judges achieved a satisfactory level of inter-judge agreement of 78%. Negotiation between the judges developed a final version of categorization of article themes and at the end of discussions between the judges each article received one theme code, which represented the primary research theme of the article. The results of the article theme analysis were presented at the category level and explained in the research finding section.

Research Findings

The results of the theme analysis over the past three decades were illustrated in the Fig. 2. It is evident that higher education issues dealing with "Student and Campus Life in HE" and "Scholars in HE" have been the most prevalent subjects that were discussed over the past three decades. However, the topic of "Private Universities" was the least discussed issue throughout the entire period of interest.

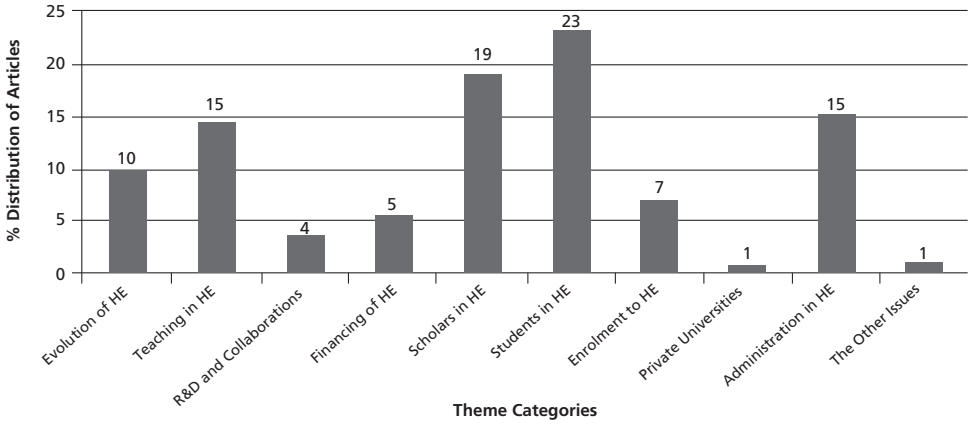


Fig. 2: Theme analysis of 882 articles for the period of 1980-2010.

Table 2 illustrates the frequency and percentage of articles that were classified into the 9 major theme categories for each three-decade period (1980-2010) to identify possible trends and changes. Changes and trends in the theme of higher education articles over the time can be easily observed with the help of the Fig. 3.

Table 2: Theme analysis of 882 articles for each of the three decade.

Themes	1980-1989		1990-1999		2000-2010		1980-2010	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Evolution of HE	37	4	23	3	27	3	**87**	**10**
Teaching in HE	52	6	41	5	35	4	**128**	**15**
R&D and Collaborations	10	1	9	1	13	1	**32**	**4**
Financing of HE	21	2	17	2	10	1	**48**	**5**
Scholars in HE	52	6	61	7	56	6	**169**	**19**
Students in HE	49	6	74	8	84	10	**207**	**23**
Enrolment to HE	18	2	20	2	23	3	**61**	**7**
Private Universities	3	0	4	0	0	0	**7**	**1**
Administration in HE	66	7	35	4	34	4	**135**	**15**
The Other Issues	6	1	1	0	1	0	**8**	**1**
Total	**314**	**36**	**285**	**32**	**283**	**32**	**882**	**100**

Note: Percentage cell entries were calculated by dividing the total number of articles that receive a particular theme code for a given time period by total number of articles (882). For example, in the first decade 4% (37/882) of all articles dealing with the theme of "Evolution of Higher Education".

In terms of the trends and issues in the content of the article themes over the three decades, the results of the content analysis show that issues about "Students in HE" has increased over time. Articles have addressed the theme of "Students in HE" nearly doubled from the first ten year time period to the third ten year time period. Importance of the student issues in higher education has been increasing over the years. Conversely, academicians' focus on the theme of "Administration in HE" experienced a notable decrease in percentage over the past three decades. As the

time passes, administrative issues has been losing its popularity. Over the past 30 years, relatively few articles were devoted to the themes of "Foundation and Private Universities". A consistent upward or downward trend cannot be observed for the themes of "Research & Development Strategies and Industry-Society-University Collaborations", "Enrolment to HE", "Scholars in HE" and "Financing of HE" over the past three decades.

Theme Analysis of 1980s

Grouping the theme of 882 articles by ten year time period would provide a means of comparison with regard to the scope and depth of Higher Education articles across the three decade. During the first decade (1980-1989), a total of 314 articles have been published in the Journal of Higher Education. Content of these articles were analysed to pinpoint the most prevalent themes and concepts of the period 1980-1989. Fig. 4 demonstrates the theme analysis of those 314 abstracts.

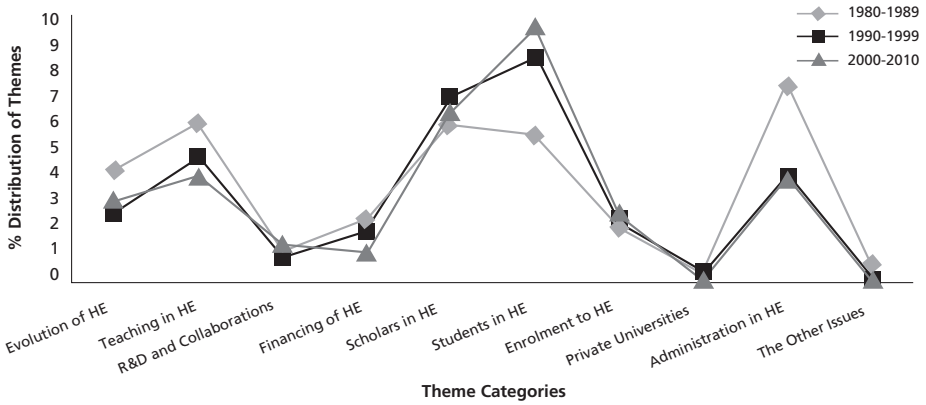


Fig. 3: Change and trend analysis of themes over the past three decades.

From 1980 to the end of the 1989, 21% of all 314 articles have been dealing with the "Administration in HE". Articles in the "Administration in HE" category have explored the higher educational administrational and managerial in higher education institutions. In 1980s, administrative and organizational structures; organizational culture and its effect on management; planning for organizational change, organizational adaptations to change and role of administrative leadership in changing institutions; organizational development and dispute resolution techniques to change the structure and process of higher education institutions; organizational planning and planning of resource allocation; decision making in university, faculty and program development; university autonomy, state regulations and politics in higher education, and the relationship between academic freedom and state were the most discussed topics about the "Administration in HE".

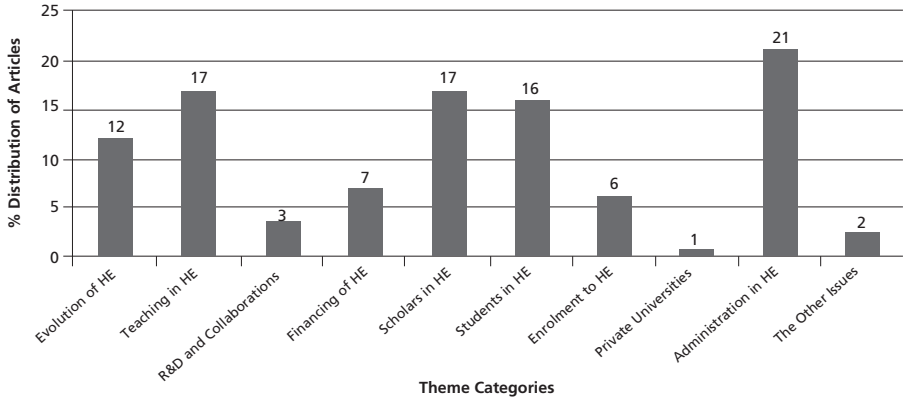


Fig. 4: Theme analysis of the first decade (1980s).

Issues about “Teaching in HE” and "Scholars in HE" were the second most prevalent discussed topics in the first ten year period. Teaching strategies and classroom interaction, curriculum changes and program reviews; curriculum development and enhancing productivity in education; improvement of academic learning, instructional innovation, teaching effectiveness and effective teaching methods; improving faculty teaching and quality in higher education; student ratings of teaching in higher education institutions; and ethical issues in teaching were the most discussed topic of the 1980s under the category of "Teaching in HE".

On the other hand, in 1980s under the topic of "Scholars in HE" the most argued issues were tenure and retirement policies and its effect on faculty, student ratings and evaluations of instructors and use of these evaluations in determining salary, tenure and promotion decisions, faculty performance; faculty/university salary structures, faculty unions and their impact on collective bargaining; and relationship between academic productivity and salary.

"Students in HE" category was the third prevalent discussed themes in the first decade. The reasons for students persistence and dropout decisions, the relationship between financial aid and students' decision of persistence in university; students' performance and the effect of performance on attrition; student achievement; gender differences in students' career aspirations and achievements, university environment; minority and underrepresented student groups and their problems; changes in values and lifestyles of university students were the issues that came forth in 1980s.

In the first ten year period, under the category of "Evolution of HE", the historical perspective and rise of higher education; ideology and politics of higher education; benefits, risks and conflicts of American academic system; roots and historical overview of liberal education; changing perceptions in higher education and progress in higher education; and future of universities were the most popular topics that were discussed.

Theme Analysis of 1990s

During the second decade (1990-1999), a total of 285 articles have been published in the Journal of Higher Education. Fig. 5 demonstrates the theme analysis of those 285 abstracts. As the transition from 1980s to 1990s, a notable decrease in administrative issues about higher education has seen and this topic has loosed its popularity. Although, administrative issues about higher education have begun to discussed less in 1990s compared to the 1980s, academicians have still underlining significance of the administrative issues. The results of the content analysis reveal that in the first decade (1980-1989) administrative issues about higher education has been limited to organizational management, organizational planning, organizational change management and university autonomy. Conversely, it is evident that the scope of administrative issues have been expanding over the past years. In the period of 1990s, the scope of administrative issues focused on faculty-president relationships and faculty interpretation of president's actions; president's leadership roles and reasons for failed presidency; process of choosing administrators such as presidents and deans; appointment and roles of administrators; administrative attitudes toward change and conflict management; institutional adaptation to diversity; organizational and managerial efforts to minimize costs and increase productivity effectiveness in administration and organization; administration and bureaucracy; the relation of professional and institutional guidelines and tendency to separate administrative decision making from academic governance.

Academicians and policy makers in higher education have begun to discuss much more about the problems of students in higher education in this period. "Students in HE" is the most argued topics of the 1990s. However, as in 1980s, issues about "Scholars in HE" and "Teaching in HE" were the topics that have been still discussing in the 1990s.

The issue of “Students in HE” were among the most prevalent discussed themes in the second decade. Furthermore, as compared to the first decade a notable increase in percentage has been experienced for the issues of students in the second ten years. Race relations among students and racial climate at the campus; harassment on campus; discriminatory acts in the campus and adjustments of ethnic minorities; paid employment among students and its effect on students' performance; university life and youth culture; approaches to understand factors affect students' persistence and dropout; teacher-student relationships and quality of interaction among them; student activities and peer interactions; student participation to sport activities and the effect of sport on students' educational achievement; selecting graduate students, students in graduate studies and their relations with their advisors were the topics that were discussed in second decade.

In 1990s, the most discussed issues under the category of "Scholars in HE" were tenure and promotion criteria; differences among faculty salaries; women in academic profession and differences in men and women with regard to track positions, recruitment and promotion; gender biased faculty salaries; job satisfaction and perform-

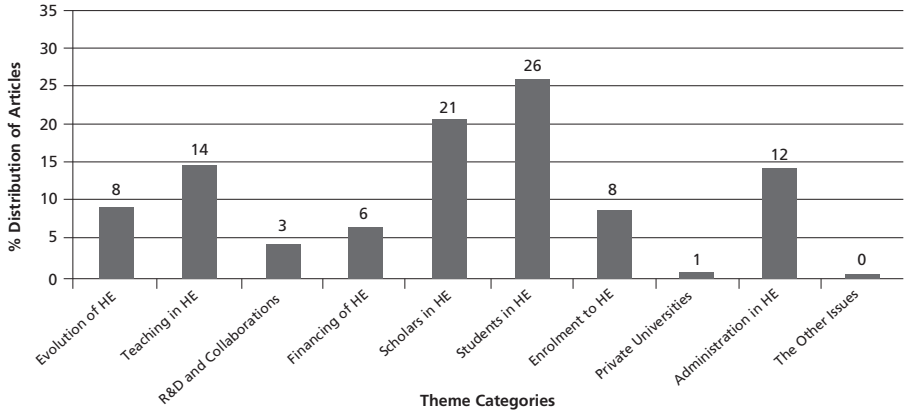


Fig. 5: Theme analysis of the second decade (1990s).

ance evaluation. These were also major concerns for the period of 1980s. However; in 1990s new concerns emerged such as career publication patterns of faculty members, research motivations for faculty research, publication productivity of scholars; scientific and research misconduct among academic profession. Especially, academic dishonesty and fraud in science have begun very significant concern of 1990s.

Teaching in HE" was also among the topics that have been still discussing in the 1990s. Assessment methods of student learning and educational outcomes; teaching orientations and its effect on quality of learning; instructional systems; teaching techniques and student participation in classroom discussions; curriculum evaluations and curriculum reform; development of cross-cultural curriculum; student satisfaction about the outcomes of higher education and their evaluation of teaching effectiveness; students' feedback to improve teaching; assessing the quality of higher education institutions were the major concerns of 1990s. Student satisfaction and taking feedback from students were considered very crucial to improve higher education quality and this can be considered the most striking difference from the 1980s. In the period of 1990s, institutions became much more student oriented than compared to previous decade.

Theme Analysis of 2000s

In the period of 2000-2010, a total of 283 articles have been published in the Journal of Higher Education. Fig. 6, demonstrates the theme analysis of those 283 abstracts. As compared to the previous decades a notable increase in percentage has been experienced for the theme of "Students in HE" in the 2000s. There was not notable increase or decrease for other theme categories. As it was in the case of the previous, issues about "Scholars in HE", "Teaching in HE" and "Administration in HE" have still been discussed the period of 2000-2010.

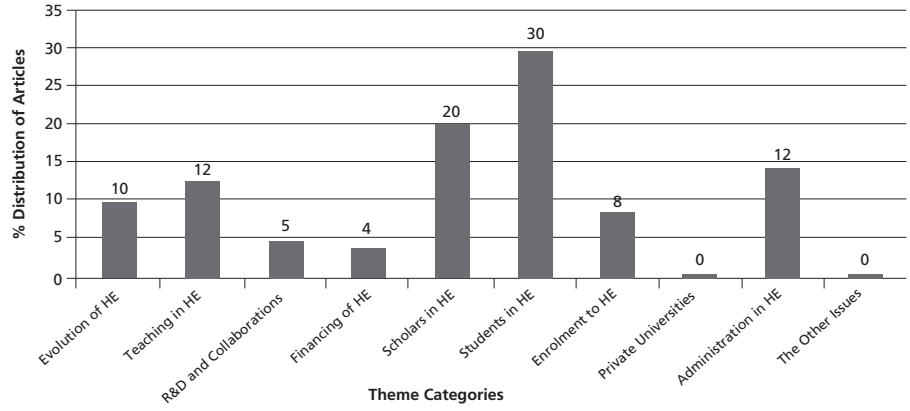


Fig. 6: Theme analysis of the third decade (2000s).

"Students in HE" was among the most important issues of the 2000s. Under this category academicians and policy makers much more focused on the following issues: factors affecting timely graduation; predictors of institutional commitment and persistence of students; students' satisfaction with learning and its impact on retention; ; the effect of social and academic integration on the quality of students' learning and their success; teacher and student relationships; student participation in the classroom; academic dishonesty and plagiarism among students; doctoral students, doctoral student attrition and PhD students evaluations of research supervision; racial discrimination among students, experiences of minority university students, racial-ethnic-sex differences among students, and racial and ethnic diversity in the friendship groups; university sports and students participation in sport activities; community service involvement of students. In summary, maintaining student satisfaction and commitment, racial and ethnic discriminations among students and academic dishonesty and plagiarism among students were the major concerns of the higher education policy makers in 2000s.

"Scholars in HE" was the second important issue of the 2000s and during this period the major concentration directed to the faculty members productivity in teaching and research; faculty members preference of teaching over research; perceptions about academic dishonesty and ethical dilemmas faced by university scientists; the process of becoming an independent researcher, career development and post-tenure career; job satisfaction and salaries; performance evaluation; comparison of full-and part -time faculty; use of teaching evaluations in academic appointments and recruitments; the relationship between academic tenure and freedom; power asymmetries in relations based on gender differences among academics; diversity in the workplace and recruitment of diverse faculty in terms of race and gender. In this period the issue of diversity of faculty members were explored in a detailed way and can be considered as the important issues of the 2000s.

On the other hand, during 2000s "Teaching in HE" issues focused on the policies to improve instruction; examining the relationship between research productivity and teaching effectiveness; distribution of workloads to improve efficiency; academic staff recruitment and retention; ethics in higher education and tolerance for ethic failure; interdisciplinary approach in education and curriculum development and incorporating technology in higher education. The integration of technology in higher education was the most striking trend in 2000s.

As compared to the previous decades, "Administration in HE" has been still among the topics that were argued in 2000s. The issues of change in the economic fundamentals of universities; restructuring of universities by less faculty participation in the governance; reorganization of universities; governance dilemmas and administration tension between educational values of faculty and economic values of the faculty; change strategies in higher education to adapt to new challenges; significance of information management for administration; evaluation of the leadership effectiveness and leadership strategies for the management; institutional accreditation and institutional effectiveness; organizational and institutional dimensions in education reform; the role of organizational culture on civic responsibility movement; and the importance of institutional diversity in universities were the major concerns in the category of Administration in HE".

Conclusion

There have been considerable advancements in the field of higher education over the years, and it continues to develop and change in response to the changing needs of the academic world. Considering the importance of higher education, policy makers and administrators have to understand the trends and contemporary issues about the higher education in order to improve the higher education systems. This study underlines the issues and trends in the field of higher education during the period of 1980-2010, which contribute to an increased understanding of higher education institutions, policy makers, administrators, and faculty in making more informed decisions with regard to changes, trends and issues of higher education.

References

Harris, H. (2001). Content analysis of secondary data: A study of courage in managerial decision making. Journal of Business Ethics, 34, 191-208.

Insch, G. S., Moore, J. E. & Murphy, L. D. (1997). Content analysis in leadership research: Examples, procedures, and suggestions for future use. Leadership Quarterly, 8, 1-25.

Kolbe, R. H. and Burnett, M. S. (1991). Content analysis research: An examination of applications with directives for improving research reliability and objectivity. Journal of Consumer Research, September, 243-250.

Krippendorff, K. (1980). Content analysis: An introduction to its methodology. Beverly Hills: Sage Publications.

Malhotra, N. K. (1996). Marketing research: An applied orientation. NJ: Prentice-Hall.

Nasir, V. A. (2004). Development of a framework on ethical issues based on data about electronic commerce. Ph.D. Thesis. Bogazici University.

Phillips B. J. & McQuarrie E. F. (2002). The development, change, and transformation of rhetorical style in magazine advertisements 1954-1999. Journal of Advertising, 31(4), 1-13.

Smith R. A. &Lux D. S. (1993). Historical method in consumer research: Developing causal explanations of change. Journal of Consumer Research, 19(March), 595-610.

Weber, R. P. (1990). Basic content analysis. UK: Sage Publications.

Zimmer, M. R. & Golden, L. L. (1988). Impressions of retail stores: A content analysis of consumer images. Journal of Retailing, 64(3), 265-294.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VI / Sayfa 404-412

Geleceğin Üniversitesinde Kayıp Sütunun Araştırılmasına Doğru

Prof. Dr. Harun Taşkın, Yrd. Doç. Dr. Abdulkadir Hızıroğlu, Dr. Halil İbrahim Cebeci
Sakarya Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, Serdivan 54187, Sakarya, Türkiye

Özet

Yükseköğretim zamanla geniş bir değişiklik göstermiş ve üniversiteler bilim temelli kurum modelinden üçüncü nesil kampüslere dönüşmüştür. Bu konuda kaynaklar bize üçüncü nesil veya dünya çapında üniversitelerin temel özellikleri ile ilgili geniş bir düşünce ve bakış temin edmektedirler. Ortak görüş, bir dünya çapındaki üniversitede, lisans ve lisansüstü öğretim kalitesi, araştırma ve teknoloji transfer çıktılarının başarılabilmesi için yetenek, bol kaynak ve üstün bir yönetişim yoğunlaşmasının optimum koşullarda birleştirilmesi gerektiği yönündedir. Bununla birlikte dünya çapında üniversite olmak için ilgili kaynaklarda gösterildiği şekilde birçok faktör mevcuttur ki bazıları bu bakışa karşı ya da sınırlayıcıdır. Bu trendler ve itici kuvvetlerden küreselleşme ve uluslararasılaşma, üniversitelerin kendi sosyal, kültürel, moral etik değerleriyle çevrelendiği topluluklar üzerinde büyük bir etkiye sahiptirler. Bu çalışmada, değişen toplumların ihtiyaçlarının ne ölçüde olduğu ve bunları tetikleyen güdüleyici güçlerin yükseköğretiminin geleceğini ne ölçüde değiştirebileceği soruları araştırılmıştır. Bu soruya cevap üniversitelerin amaçlarının ve temellerini oluşturan sütunların yeniden gözden geçirilmesidir. Tartışma ve sonuçlarla, yükseköğretimin ileri ve mükemmel bir toplumun başarılmasındaki rolü kapsamında değerlendirilmesiyle geleceğin üniversitesinin kayıp sütununu araştırmaya doğru bir arayış ortaya konmaktadır.

Anahtar kelimeler: Üçüncü nesil üniversite, sosyal adalet, girişimci üniversite, geleceğin üniversitesi, küreselleşme ve üniversite.

Motivasyon ve Arka Plan

Tarihsel süreçte tüm medeniyetler kendi yönetim kademesi, askeri kademesi, din adamları ve diğer elit kesimlerinin eğitimi için yükseköğretime ihtiyaç duymuşlardır. Çin imparatorluğundaki Konfüçyüs okulları, Ortaçağ Hindistan'ındaki rahipler ve keşişler için açılan okullar, İslami öğretileri alan din adamlarının yetiştiği Medreseler, Colomb öncesi dönemine ait Aztec ve Inca tapınak okulları, Japon samuraylar için hizmet veren Tokugawa Han okulları gibi tarihsel süreçte yer alan ve yüksek kültür ile öğreti veren, politik ve dini liderlerin doktrinleri, matematik ve edebiyat bilgilerinin aktarıldığı, sorgulama ve analize pek yer olmayan birçok okul mevcuttur. Ancak, sadece ortaçağ Avrupa'sında (12. yüzyıldan sonra) bir enstitünün üniversite olarak ortaya çıkması gerçekleşmiştir ki bu okul kurumsal otonomi ve akademik özgürlük ile karakterize edilen eğitim ve araştırma ile kombine edilmiş bir yükseköğrenim okuludur. Bu devirden sonra Avrupa'nın fetihler ile genişlemesi ve kolonileşmenin yaygınlaşması ile başlayan ve günümüze kadar devam eden modern üniversitenin kronolojisi 5 aşamada özetlenebilir (Perkin, 2006):

Tablo 1: Modern üniversitenin kronolojisi.

Aşamalar	Açıklama
I. Aşama (12.yy – 1530'lar)	Kozmopolit Avrupa üniversitesinin yükselişi ve bunun ortaçağ dünya düzenini yıkmadaki rolü
II. Aşama (1530'lar-1789)	Ortaya çıkan ulus devletlerdeki dini savaşlar ile üniversitelerin ulusallaştırılması ve 18. yy aydınlanma dönemi ile düşüşü
III. Aşama (1789-1939)	Fransız devrimi ile üniversitelerin yeniden canlanması ve endüstri toplumu içindeki rolü
IV. Aşama (1538-1960'lar)	Üniversitelerin Avrupa dışındaki dünyaya göçü ve gelişmekte olan toplumlardaki ihtiyaçlara adaptasyonu ve anti-kolonial reaksiyon
V. Aşama (1960 sonrası)	Elit üniversite yapısından kitlesel yükseköğretime geçiş ve endüstri sonrası toplumda üniversite ve yan kuruluşlarının rolü

Yukarıdaki tarihsel sürece ek olarak, son zamanlarda yükseköğretimin büyük bir değişim geçirmekte olduğu ve üniversitelerin bilim temelli enstitü modelinden üçüncü nesil kampüslere doğru yöneldiği gözlemlenmektedir. Dünyanın bütün coğrafyalarında üniversitelerin kurumsal kimliklerinin ve yapılarının dönüşümüne ilişkin konuların başında; üniversitelerin amacı, kurumsal yapıları ve siyasal sistem, ekonomi ve toplum içerisindeki rolleri yer almaktadır. Özellikle, yeni nesil üniversitelere dönüşüm ve bu dönüşümün yönü ve kapsamı, üniversite ve toplum arasındaki karşılıklı beklentiler ile üniversitenin ekonomik gelişim ve yenilikteki rolüne ilişkin tartışmalar bu alanda ön plana çıkmaktadır. Smith (2006)' e göre üniversitelerden ekonomik gelişim ve yeniliğe yönelik beklentiler birbiri ile ilişkili 8 paradigma ile özetlenmektedir.

1. Dağıtık ve bütünleşik bir süreç olarak yenilik
2. Çeşitlilik-Aynılık ayrımı ve yönetişim sistemleri
3. Saygınlık
4. Savunma ve bio-teknoloji
5. Hesap verebilirlik ve sorumluluk
6. Yükseköğretimin kitleselleşmesi
7. Girişimci üniversite
8. Bölgesel/yerel rol

Ayrıca, "nasıl bir toplum için nasıl bir üniversite?" sorusu ekseninde mevcut literatürde, üniversitelerin algılanışı ile ilgili olarak *iki temel bakış açısı* ortaya konulmaktadır (Maassen & Olsen, 2007). *Birinci* bakış açısına göre üniversite, önceden belirlenmiş öncelikler ve faydalara ulaşmada bir organizasyonel enstrüman ya da araç olarak görülürken, buradaki kritik soru "kimin için ya da ne için üniversitenin bir enstrüman olduğu" sorusudur. *İkinci* bakış açısında ise üniversite, uzun dönem kültürel sorumlulukların yer aldığı bir anlaşma ya da birlikteliğe dâhil olan bir güven/emniyet sistemi olarak tanımlanmaktadır. Bir başka ifade ile, üniversiteye bağlı birimler ya da kişiler, üniversitelerin yapısal amaçlarının, prensiplerinin ve kurallarının birer koruyucusu olarak atfedilmekte ve üniversite çevresindeki diğer kurum ya da kuruluşların da bu kurallara ve kodlara uymak zorunda olduğu varsayılmaktadır. Bu bakış açısına ait kritik soru ise "hangi prensipleri temel alan nasıl bir kurumsal yapının olması gerektiği? " şeklindedir.

Yukarıda sunulan iki teorik bakış açısı ışığında, üniversitelerin ne için var olduğu ve hangi durumlarda çalışabileceğine ilişkin *dört farklı vizyondan* bahsetmek mümkündür (Maassen & Olsen, 2007):

1. Üniversitenin kurallarla yönetilen bir bilimsel topluluk olduğu vizyonu
2. Üniversitenin ulusal siyasi gündemi değiştiren bir enstrüman olduğu vizyonu
3. Üniversitenin bir temsili demokrasi olduğu vizyonu
4. Üniversitenin rekabet pazarlarının içinde yer alan bir hizmet işletmesi olduğu vizyonu

İlk vizyon üniversiteyi akademik değerler üzerinde yapılanmış bir kurum olarak görürken, *diğer üç vizyon* ise üniversiteyi farklı gruplar (ulusal siyasi gündem ve devlet idaresi, temsili demokrasiyi yapılandıran kişi ya da gruplar, üniversiteleri rekabet pazarında bir hizmet işletmesi olarak gören harici paydaşlar ve müşteriler) için bir araç olarak tasvir etmektedirler.

En temel anlamda üniversitelerin amacı, araştırma (bilgi üretme), öğretim (bilginin yayılımı) ve topluma hizmettir (Badat, 2009). Ancak, üniversiteyi bir enstrüman olarak gören bakışa ilişkin vizyonlar ile üniversiteyi bir kurum olarak gören perspektife ait vizyonun bu amaçların algılanmasında ve uygulamaya konulmasında farklılaştıkları söylenebilir. Yukarıda sunulan vizyonlardan daha çok dördüncü ile düşünsel ve teorik temelleri açısından paralellik arz eden yeni nesil üniversitelere ait literatürde ortaya konulan temel karakteristikler tartışılan konular arasındadır. Özellikle, yeni nesil üniversitelerin karakteristiklerine ait temel yapı taşları olarak ön plana çıkan unsurların üniversiteleri varoluş amacından sapmaya teşvik edebilecek hususları bünyesinde barındırdığı ya da üniversitelerin varoluşunun kökeninde olan önemli bazı özellikleri arka plana attığı söylenebilir. Her ne kadar "*Bilim Cumhuriyeti*" (Maassen & Olsen, 2007) döneminin artık geçmiş olduğu ve dönüşümü tetikleyen trendlerin etkisi ile üniversiteler için bir devrimin yolda olduğu yaygın olarak kabul edilse de, devrim sonucunda ortaya çıkan yeni nesil üniversitelerin karakteristikleri ve bu dönüşümü etkileyen trendlerin negatif etkileri de tartışılmalıdır. Yeni nesil üniversite modeline dönüşümü tetikleyen eğilimler ve itici güçler arasında özellikle küreselleşme ve uluslararasılaştırma titizlikle incelenmektedir. Toplum üzerinde büyük etkiler yaratmakta olan bu trendler, toplumun sosyal, kültürel ve etik değerleri ile çevrelenmiş olan üniversiteleri de etkilemektedir.

Bu çalışmada, küreselleşme ile değişen toplumun ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları tetikleyen eğilimlilerin üniversitelerin geleceğini ne ölçüde değiştirebileceği sorusu yeni nesil üniversitelere ait temel karakteristikler ve üniversitelerin ana amaçları ekseninde tartışılmaktadır. Üniversitelerin gelişmiş ve müreffeh bir topluma erişme yolunda ne kadar önemli role sahip olduğunun hatırlatıldığı bu çalışmada yeni nesil (geleceğin) üniversitede olması gerekli eksik karakteristikleri belirleme adına çeşitli öneriler ve çıkarımlar yapılmaktadır.

Bu kapsamda, ikinci bölümde geleceğin üniversitesi modelini oluşturmayı tetikleyen eğilimlerden bahsedilerek, bu eğilimlerden küreselleşmenin yükseköğretim üzerindeki etkileri üçüncü bölümde sunulmaktadır. Dördüncü bölümde ise, üniversitenin temel amaçları ve fonksiyonları bu trendler ışığında yeniden değerlendirilmektedir. Yeni nesil üniversiteye ait temel karakteristiklere ilişkin literatür beşinci bölümde ortaya konulurken, son bölümde bu karakteristiklere ait tartışmalar ve çıkarımlar sunulmaktadır.

Geleceğin Üniversitesini Etkileyen Eğilimler

Yükseköğretimin geleceğine ilişkin öngörüler yapılırken literatürde çok sayıda çalışma yükseköğretimi etkileyen eğilimler üzerinde durmaktadır. Bahsi geçen bu eğilimler aşağıdaki gibi derlenerek sunulmuştur:

Küreselleşme ve uluslararasılaşma: Küreselleşmenin etkisi göz önüne alındığında yeni nesil üniversitelerde uluslararası ve çok uluslu öğretim programları tercih edilmesi öngörülebilir. Farklı uluslardan öğrencilerin öğretim sistemine dâhil edilmesinin yanı sıra farklı ülkelerin ortak oldukları araştırma projelerinin yoğunlaştığı bir üniversite yapısının olacağı öngörülebilir (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009; Blass, Jasman & Shelley, 2010; Lederman, 2008; Wilen-Daugenti & Mckee; 2008; Wissema, 2009).

İnternet ve iletişim teknolojilerinin yoğun kullanımı: Teknolojik gelişimler ile birlikte üniversiteler, sosyal ağlar (Davidson & Goldberg, 2009; Oblinger, 2010; Thomas, 2009; Wilen-Daugenti & Mckee; 2008), wikipedia benzeri semantik web (anlamsal ağ) uygulamaları (Davidson & Goldberg, 2009) ve taşınabilir uygulamalar (Davidson & Goldberg, 2009; Oblinger, 2010) yardımıyla öğretim programlarını desteklemeyi tercih edeceklerdir (Blass, Jasman & Shelley, 2010). Ayrıca sanal kütüphanelerin etkin kullanılması (Davidson & Goldberg, 2009; Oblinger, 2010) ve deneysel çalışmaların yerini alan bilgisayarlı benzetim yazılımları (Oblinger, 2010) da yine teknolojik gelişimin bir sonucu olarak üniversite programlarında önemli destekler olarak ön plana çıkacaktır.

Uzaktan öğretim: Yeni nesil üniversitelerde küreselleşme ve teknolojik gelişimin bir sonucu olarak daha fazla sayıda uzaktan öğretim programları tercih edileceği öngörülebilir (Hedge & Hayward, 2004; Oblinger, 2010; Thomas, 2010).

Açık içerik ve öğretim materyalleri: Öğretim içeriklerinin dünyanın her yanından ulaşılabilecek şekilde sınırsız erişime açılması yeni bir eğilim olarak ortaya çıkmaktadır (Davidson & Goldberg, 2009; Thomas, 2010). İçerikleri dışında öğretime yardımcı materyaller de bu şekilde açık kullanıma sunulmaktadır. Örneğin, Dünyanın önde gelen üniversitelerinden Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (MIT) bu şekilde içeriklerini sunmaktadır.

Kurumlar ile işbirliği: Üniversiteler genelde ekonomik katkı sağlamak amacı ile ticari kurumlar ile işbirliği yolunu tercih etmektedir (Wissema, 2009) Bu işbirliği zaman zaman özel meslek yetiştirme kurslarının açılması şek-

linde görülürken (Thomas, 2009), işbirliğinin bir üst boyutu olarak kurumsal üniversite (Corporate University) yapısında ise ticari kurumlar kendi mesleki uygulamalarında faydalanmak üzere gerekli elemanları yetiştirmek için akademiler kurmaktadır. Walt Disney tarafından kurulan film akademisi bu duruma örnektir.

Diğer üniversiteler ile işbirliği: Birçok üniversite gerek akademik deneyimlerini paylaşmak gerekse diğer ülkelere açılım için farklı üniversiteler ile işbirliği içerisine girmektedir (Holland, 2005; Tapscott & Williams, 2010). Amerika'da yer alan en önemli 10 üniversitenin dâhil olduğu "Big Ten" birliği de içeriklerini bir platformda toplayarak bütün öğrencilerine açık olarak sunmaktadır (Duderstadt, 1997)

Çok disiplinli araştırma: Yeni nesil üniversitelerdeki önemli bir eğilim de yapılacak olan çalışmaların çok disiplinli ve çok uluslu şekilde yürütülebilmesidir (Oblinger, 2010; Wissema, 2009).

Kişiselleştirilmiş öğretim: Üniversiteler bütün öğrencilere sundukları ortak öğretim programlarının yanı sıra, belirledikleri özel konularda öğrencilerine farklı öğretim içerikleri sunacak şekilde öğretim programlarını yenilemeyi tercih edeceklerdir (Wissema, 2009).

Yeşil kampüs: Küresel ısınma ve yenilenebilir enerji kaynakları gibi konular dikkate alınarak çevre duyarlılığını arttıran öğretim içerikleri üniversite müfredatlarında daha fazla yer bulacaktır (Thomas, 2009; Wilen-Daugenti & Mckee; 2008). Ayrıca sağlık ve güvenlik temelli konular da daha fazla önem kazanacaktır (Wilen-Daugenti & Mckee; 2008).

Küreselleşme ve Yükseköğretime Etkileri

Bu çalışmada sunulan tartışma sorusunun ekseninde yer alan küreselleşme eğiliminin yükseköğretime etkisinin detaylı bir şekilde irdelenmesi büyük önem arz etmektedir. 1970 yıllarında sabit döviz kurlarının terk edilmesi ile başlayan ve ticaret ve finansın liberalleşmesi ve iletişim maliyetleri ve hızındaki gelişmelerle ivme kazanan küreselleşme bugün çok-uluslu şirketlerin sürekli büyüyen durumu ile ön plana çıkmaktadır. Bu sürecin teorisine ilişkin *üç temel görüş* mevcuttur. *Birincisi*, nispeten daha şüpheci olan ve küresel kapitalizmde pek yeni bir şeyin olmadığını savunan bir yaklaşımdır. *İkincisi*, bu süreci küresel güçlerin neo-liberal politik gündemlerinin doğrusal küresel genişlemesi olarak gören ve bu genişlemenin küresel ekonomik ve politik alanlarda kaçınılmaz bir şekilde birleşme ile sonuçlanacağına inanan hiper-küreselleşme olarak bilinen görüştür. *Üçüncüsü* ise, dönüşümcü bakış olarak atfedilen ve ikinci görüşün öngördüğü birleşmenin olmayabileceğini ifade eden ve küreselleşmenin geleceğini sadece teknoloji ve ekonomideki gelişmelerin değil farklı bölgelerde yapılan politik tercihlerin de (gelişmekte olan ülkeler de dâhil) belirleyeceğini savunan bir görüştür (Little & Green, 2009).

Son 20 yılda küreselleşme hem toplum hem de yükseköğretim için merkezi bir güç olarak görülmektedir. Eğer küreselleşme bağlılığın artması olarak algılanırsa yükseköğretimin bu bağlılığın sonuçlarından etkilendiği de açıkça görülmektedir. Öğrencilerin eğitimine yönelik ulusal sınırların kalktığı ve mevcut eğitim alternatiflerine ilişkin çokça bilgi sahibi olduğu, akademik camianın kaynaklara ulaşmadaki kolaylığı ve diğer araştırmacılarla iletişimin çok rahat olması küreselleşme sonucu ortaya çıkan durumlardır (Burnett & Huisman; 2009). Ancak, küreselleşmenin çok yönlü olması ve bünyesinde heterojen birçok kuvveti barındırdığı göz önüne alındığında yükseköğretime etkisi ekseninde bu avantajlarının yanı sıra negatif yönleri de dikkat çekmekte hatta ciddi bir şekilde eleştirilmektedir.

Literatürde, küreselleşmenin yükseköğretim ile ilişkisine istinaden yapılan çalışmalara bakıldığında en temel anlamda şu çıkarsama yapılabilir (Altbach, 2004): Bazıları küreselleşmenin yükseköğretimi liberalleştireceği ve gerekli olan değişimi tetikleyeceğini savunurken (bu durumunda herkesin eşitlik temelinde rekabet edeceğini, bilginin bağımsızlığının herkesin faydasına olacağını belirtmek gerekir), diğer bazı düşünürler ise küreselleşmenin eşitsizliği güçlendireceğini ve üniversitelerin McDonalds gibi ticarileşeceğini, tek tipleşeceğini vurgulamaktadırlar. Ancak, özellikle yükseköğretimin önümüzdeki 20 yılda çok büyük bir şekilde genişleyeceği gelişmekte olan ülkeler üzerinde küreselleşmenin etkisinin nasıl olacağı önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bazı araştırmacılar üniversitelerin ticari işletmeler olarak görülmesine ilişkin hususta literatüre katkı sağlamışlardır. Kimi bu süreci "akademik kapitalizm" olarak nitelerken, kimileri de bu yakıştırmanın uygun olmadığını ve "kurum üniversitesi" teriminin daha uygun bir tanımlama olacağını dile getirmişlerdir. Bu ifadeler ile atfedilen "kurum üniversitesi" kavramının reaktif pragmatik bir temeli olduğu ve ağır basan amaçların bilgi, topluma hizmet, ulusal kalkınma ve pazar payı olmadığı aksine prestij ve rekabet olduğu dile getirilmektedir (Reid, 2009).

Jakson (2003), üniversite ve küreselleşme ilişkisine istinaden, küreselleşme sürecinin sorgulanmadan ve tüm insanların geleceği ve sürdürülebilirliliği için bir reçete olarak sunulduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, batılı bir üniversitenin görevinin sadece, küreselleşmeyle gelen talebi karşılamak adına, batı toplumundaki ekonomik ve politik çıkarlara ilişkin mevcut taleplerin sadık bir şekilde karşılanması olarak kabul edildiğini belirten yazar bu varsayımların açık bir şekilde hem akademik camiada hem de diğer ilgililerin oluşturduğu çevrede tartışılması gerektiğini söylemektedir. Yazar, meseleyi biraz daha ileri boyuta taşıyarak mevcut materyalist bilimin ürettiği çıktılardaki negatif yönü (çevresel bozulma, kirlilik, hastalıklar, sosyal çözülmüşlük, ekonomik stres) dikkate alarak eleştirilmesi gerektiği ve hatta yeni bir bilim anlayışının nasıl imar edilebileceği üzerine görüşler de aktarmaktadır. Bir başka ifade ile modern batı-tipi sivilleşmenin bina edildiği dünya görüşüne ait temel kavramların (yaşam kavramı, psikoloji ve felsefedeki benlik, nedensellik ve gözlem, ekonomideki pazar kavramı, üniversite müfredatlarındaki gelişim kavramı) varsayımlardan (gerçeklerden değil) hareketle üretildiği; mevcut mekanistik, zevke düşkün, materyalistik dünya görüşünün küreselleşmenin yükselişine sebebiyet verdiği ve hayret verici bir şekilde kendi kendinin başarısızlığını ispatladığı öne sürülmektedir. Yazar ayrıca, Avrupa orijinli ve 17. ve 18. yüzyıllardaki Aydınlanma çağının bir ürünü olarak ortaya çıkan "gelişme" kavramının bile batı dışındaki kültür ve düşüncelerden yoksun bir kavram olduğunu ve küreselleşmenin sorgulanmamasıyla tüm üniversitelerin farkında olarak ya da olmadan batı-tipi gelişme fikrini esas alan kurumsal işletme ya da güç çıkarlarına hizmet etmekte olduklarını belirtmektedir. Jackson tarafından ortaya atılan argümanları bazı noktalarda destekleyici anlamda dile getiren ancak daha çok (karşıt görüş babında olmamakla birlikte) bu sorgulamaların belirli düzeylerde de olsa bazı araştırmacılar tarafından yapıldığını ifade eden Haigh (2003) tarafından yapılan çalışma da bu eksendeki tartışmalara ışık tutmaktadır.

Kahire'deki El-Ezher üniversitesi dışında Dünya'daki hemen hemen tüm üniversiteler ortaçağ Avrupa üniversitesi (özellikle Paris Üniversitesi) kökeninden gelmektedirler. Batılı olmayan birçok kolonileştirilmiş ülkede de kolonial önderler tarafından Avrupa orijinli üniversite modelleri empoze edilmektedir. Son zamanlarda zengin ülkelerdeki çok uluslu şirketlerin ve bazı ülke temsilci kurumlarının yükseköğretimi dünya ticaretinin hukuki yapısı içine entegre etme çabasında olduğunu görmekteyiz. Siyaset ve ideolojiler karlılık ve pazar güdümlü politikalara hizmet eden bir role bürünmüş durumdadır. Çok uluslu şirketler, medya holdingleri ve hatta birkaç önder üniversitenin siyasi ve ideolojik nedenlerde değil ama ticari amaçlardan dolayı hükümranlık peşinde olan yeni neo-kolonistler olduğu ifade edilmektedir. Özellikle ABD ve Avustralya gibi ülkelerdeki hükümetlerin bu resmin çok ta dışında olmadıkları ve dünya ticaretine yükseköğretimi entegre etmek yönündeki adımları destekleyici faaliyet arayışları içinde oldukları söylenebilir. Dolayısı ile sonuç daha az güçlü durumda olanlar için aslında değişmemekte ve bu ülkelerde entelektüel birikim ve kültürel otonomi kayba uğramaktadır (Altbach, 2004).

Little ve Green (2009), yapmış oldukları çalışmada eğitimin "başarılı küreselleşme"deki rolünü irdeleyerek "başarılı küreselleşme"yi eşitlik ve sosyal barış ile birleştirilmiş ekonomik gelişme olarak tanımlamışlardır. Çalışmalarında, özellikle Japonya ve bazı Doğu Asya ülkelerinin bunu nispeten başardıkları ön plana çıkartılırken, eğitimin küreselleşmenin ortaya çıkardığı zorluklara ve ikilemlere karşı toplumsal tepkilerin aktarılmasında artan merkezi bir rolü olduğu da belirtilmektedir. Ayrıca, bu araştırmacılar özellikle Uluslararası Para Fonu, Dünya Bankası ve Dünya Ticaret Örgütü gibi kurumlar ile gelişmekte olan ülkeler arasında lehte en avantajlı şartların oluşturulması babında görüşmeler yapma salahiyetine sahip elit kesimin yeterliliğinin belirlenmesi anlamında eğitimin hayati öneme sahip olduğu ifade etmektedirler.

Dünya genelinde ulus devletlerin birbirine bağlılığı küreselleşme ile desteklenmektedir. Bu durum bir süreç şeklinde gerçekleşmekte ve kıtalar arası bilgi, kaynak ve insan akışının getirdiği yoğunluktan dolayı bu süreç içerisinde üniversite içindeki ve etrafındaki temel sosyal düzenlemeler kendi ulusal şartlarından ayrışmaktadır (Burnett & Huisman, 2009).

Üniversitelerin Amaçlarının Yeniden Değerlendirilmesi

Üniversitelerin amaçları ve rollerine ait tartışmalar üniversite algısının değişimine paralel olarak değişebilmektedir. Mevcut literatürde, üniversitelerin amacının sadece araştırma ve öğretim olduğunu belirtenlerin yanı sıra (Altbach, 2008) bu amaçlar arasında toplumsal hizmeti de vurgulayan araştırmacılar mevcuttur (Badat, 2009; Duderstadt, 1997; Kai, 2009). Nitekim bu amaçlar bilginin üretilmesi, yayılması ve toplumsal bir faydaya dönüştürülmesi ile ilgilidir. Bu durum İngiltere'de önde gelen üniversitelerin yöneticileri ile yapılan mülakatların sonuçlarının sunulduğu bir çalışmada desteklenerek, temelde üniversitenin görevinin eğitim ve bilginin dönüştürülmesi olduğu belirtilmektedir (Bosetti & Walker, 2010). Ayrıca bilginin üretilmesinin yanı sıra, onun korunması, entegre

edilebilmesi ve ulaşılmasının da üniversitenin amaçları arasında yer aldığı ifade edilmektedir (Duderstadt, 1997). Amerikan Üniversiteleri Birliği (Association of American Universities) ve Araştırma Kütüphaneleri Birliği (Association of Research Libraries) tarafından hazırlanan raporda, araştırma ve bilim ile yeni bilgi üretiminin üniversitelerin misyonunun kalbi olduğu vurgulanırken (Hahn, Lowry, Lynch & Shulenberger, 2009), bu durum Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (Massachusetts Institute of Technology - MIT) , Georgia Teknoloji Enstitüsü (Georgia Institute of Technology - GIT) ve Birleşmiş Milletler Üniversitesi (United Nations University) gibi önde gelen üniversitelerin stratejik planlarında da ön plana çıkmaktadır. (MIT Strategic Plan, 2011; GIT Strategic Plan, 2010; UNU Strategic Plan, 2009)

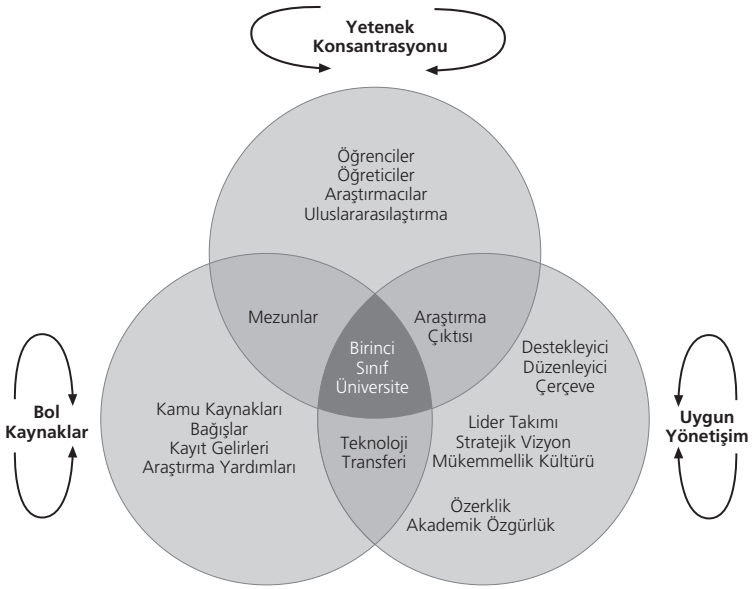
Ancak, üniversitenin amacının bilgiyi dönüştürmekten ziyade, bilgi üretmek olduğunun altını çizen yazarlar da bulunmaktadır (Brown & Duguid; 1995). Üniversitenin misyonu ve rollerine ilişkin önemli çalışmaları olan İspanyol filozof Ortega (1997) da bu görüşün temel savunucularından biri olup, kendisi üniversiteyi temel olarak ve öncelikle sıradan insanın alması gereken yükseköğretimden ibaret olarak görmektedir. Ortega üniversiteye ayrıca bu sıradan insanın kültürlü bir insan haline getirme zorunluluğu, onu iyi bir meslek adamı yapma şartı misyonunu yüklemektedir.

Diğer taraftan bir üniversite değişen çevre, hedef ve değerler, teknoloji, yapı, psikososyal ve yönetim sistemi ile misyonu mesleki eğitim, bilimsel araştırma ve kültür aktarımı olan bir yapı şeklinde tanımlanmaktadır. Psikososyal temel bileşeni olarak öğrencilerin akademik süreçte hayati rol oynadığı belirtilirken, üniversitenin öğrencilere kardeşlik, mesleki, entelektüel, politik ve bohemian (kural dışı) gibi değişik kültürleri yaşatmaya olanak sağlayan bir yer olduğu söylenebilir (Kast & Rosenzwig; 1974).

Üniversitelerin amaçlarına paralel olarak onlara biçilen görev ve roller de literatürde sunulmaktadır. Bunlar arasında yüksek eğitimli insan yetiştirme, eleştirel ve demokrat vatandaşlık bilincinin oluşturulması, entelektüel ve kültürel hayatı bağlama, ekonomik gelişime katkı sağlama, adalet ve eşitliğin tesis edilmesi, akademik ve araştırma rolü, bilim toplumu için temel bağ noktasında olması, eğlence, sağlık, ulusal güvenlik ve spor gibi konularda gelişim sağlama rolü gibi hususlar ön plana çıkmaktadır (Altbach, 2008; Badat, 2009; Duderstadt, 1997).

Geleceğin Üniversitesine Ait Temel Karakteristikler

Geleceğin üniversitesi modelleri çeşitli yazarlar tarafından farklı bakış açıları ile betimlenmiştir. Salmi (2009) birinci sınıf üniversite (World-Class University-WCU) ifadesi ile sunduğu modelde üniversiteyi, yönetim, kaynak ve insan faktörü sütunları üzerine bina ederek tanımlamıştır (Şekil 1).



Şekil 1: Birinci sınıf üniversite karakteristikleri.
Kaynak: Salmi (2009)

Salmi (2009)'ye göre birinci sınıf üniversite; temelde öğrenci, öğretici ve araştırmacıları kapsayan insan faktörü ile kamudan, bağışlardan, kayıt gelirleri ve araştırma yardımlarıyla gelen kaynaklar ile birlikte akademik özgürlük, özerklik, mükemmellik kültürü, stratejik vizyon ve lider takımı gibi konuları içeren yönetişim faaliyetlerinin koordinasyonun sağlandığı bir yapıdır. Ayrıca yazar üniversitelerin gelecekte bu şekilde gelişebilmesi için içsel veya dışsal stratejiler belirleyebileceğinden bahsetmiştir. Üniversiteler içsel strateji olarak stratejik vizyonlarını güncelleyerek birinci sınıf üniversite hedefine ulaşabilirler. Dışsal stratejide ise devlet desteği esastır. Bu şekilde devlet desteği ile üniversiteler gelişebilir, farklı üniversiteler ile birleşebilir veya tamamen yeni bir kurum olarak yeniden organize edilebilirler.

Wissema (2009) yapmış olduğu çalışmada; araştırma maliyetlerinin yükselmesi ve alternatif kaynak ihtiyacı, küreselleşmenin bir sonucu olarak uluslararası öğrenci, öğretici ve araştırma projeleri konusunda yaşanan rekabet, araştırma geliştirme faaliyetlerinin odağında olma durumu, disiplinler arası çalışma ihtiyacı, eğitim programlarının standart eğitim ve elit eğitim programları şeklinde bölünmesi gibi konular dikkate alındığında üçüncü nesil üniversite (Third Generation University – 3GU) yaklaşımının gerekliliğini ortaya koymuştur. Yazara göre bu yeni üniversite yapısının temel amacı çok disiplinli ve uluslararası araştırma geliştirme faaliyetleri olup, bu faaliyetleri yürütmek için gerekli kaynakları bulmak yine üniversitenin bir görevi olarak ortaya çıkmaktadır.

Geleceğin üniversite yapılarında girişimci (enterprenerual) üniversite yaklaşımı da önemli yer tutmaktadır. Bu yaklaşıma göre üniversiteler, bir ticari kurum (enterprise) şeklinde idare edilmekte ve ürettiği bilgi ticarileştirilerek, üniversite görevleri içerisine teknoloji lisanslama ve endüstri destekli ekonomik katkı sağlayacak araştırmalar da eklenmektedir (Wong, Ho & Singh, 2007).

Üniversitelerin devlet desteğinin yanı sıra kendi ticari faaliyetlerini yürüttüğü yaklaşımda üç farklı senaryo esastır (Mouwen, 2000).

- *Minimum pazar senaryosu:* Devlet desteği esastır. Diğer gelirler gerekli veya kaçınılmaz olduğu durumlarda tercih edilir.
- *Maksimum pazar senaryosu:* Ticari getiriler esastır. Üniversiteler ticari olarak varlıklarını sürdürdükleri pazarlarda söz sahibi olduğundan stratejik planlarını ticari bir kurum olduğunu dikkate alarak yaparlar.
- *Seçici pazar senaryosu:* Üniversiteler temel akademik görevlerini yerine getirirken, belirli pazarlarda ticari işlevlerini yürütmektedirler.

Geleceğin üniversite yapılarında, ticari düşünme yaklaşımının hakim olması durumu literatürde tartışılmaya devam edilmektedir. Almanya'da Bremen üniversitesinin herhangi ticari bir faaliyet yürütmeden, sadece kayıt gelirleri ile birlikte faaliyetlerine devam ettiği görülmektedir (Jacobs & Van Der Ploeg; 2006). Diğer bir görüşte ise üniversitelerin ticari faaliyetler yürütmesinin akademik olarak katkı sağlayacağını ve genel amaçlar açısından bir olumsuz durum oluşturmadığı savunulmaktadır. Bu görüşün savunulduğu çalışmada Singapur devlet üniversitesinin 1990' lardan sonra ticari düşünmeye başlamasına müteakip uluslararası akademi değerlendirme indekslerinde (THES-Times Higher Education Supplement) konumunun yükseldiği belirtilmiştir (Wong, Ho & Singh, 2007).

Üniversitelerin temel amaçlarından bir tanesi de topluma hizmettir. Ticari düşünce ile birlikte bu amaç göz ardı edilebilmektedir. Unutulmamalıdır ki eğitim her demokratik sürecin temelini oluşturur ve eğitim sürecindeki her problem dolaylı yoldan demokrasideki problemi doğurur (Harkavy, 2006). Üniversiteler ayrıca toplumsal adaleti korumada ve güçlendirmede temel rol oynamaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin sosyal adalet misyonu ile eğitilmesi üniversiteler için temel bir görev olarak ortaya çıkmaktadır (Kai, 2009).

Ortaçağ üniversitelerinde temel amaç bilgiyi korumak ve sunmak iken, modern üniversitelerde amaç bilgi üretmek ve bu bilgiyi sosyal hizmetlere çevirecek uygulamaları geliştirmektir. Diğer bir deyişle sosyal hizmet ile ilgili amacı üniversitelerin, araştırma geliştirme amacının önünde yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda yetiştirilen öğrencilerin; bilimsel ve insanla alakalı kültürel faaliyetler ile meşgul olma, toplum ve politika içerinde etkin bir rol oynama ve evrensel prensipleri takip edebilme bilincine sahip olma gibi entellektüel düşünce yapısına sahip olması beklenebilir (Kai, 2009).

Üniversitelerin sosyal görevlerinden bahsedilen bir diğer çalışmada da, üniversitelerin misyonlarının; sosyal sorumluluklarını iyi algılayıp, bu sorumlulukları karşılayacak öğretim ve araştırma faaliyetleri yapıp, bu faaliyetleri ve sonuçlarını sosyal ihtiyaçları karşılamak adına açığa vurması gerektiği ifade edilmektedir. (Suzuki, 2007).

Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, geleceğin üniversitesinin yapısını etkileyebilecek temel eğilimlerden biri olan küreselleşme olgusunun yükseköğretimdeki etkileri üniversitelerin temel amaçları ve rolleri ekseninde ortaya konulmuştur. Yeni nesil üniversitede ya da geleceğin üniversitesinde olması gerekli hali hazırda ortaya konulan temel karakteristiklerin, küreselleşmenin ortaya çıkarmakta olduğu negatif hususlara çözüm getirme hususunda tek başına tam anlamıyla yeterli olduğu net olarak söylenemez. Çalışma kapsamında, batı toplumundaki ekonomik ve politik çıkarlar ile şekillenmekte olan bir üniversite yapısının mevcut olduğu ön plana çıkarılmıştır. Bu çerçevede, özellikle üniversitelerin eşitlik, sosyal adalet, demokrasi, entelektüel birikim, kültür, toplum refahı gibi insan ve topluma özgü konularda ciddi bir misyon sahibi olduğunun altı çizilmiştir.

Bireyselleştirilmiş eğitim ile toplumsal bilincin geliştirilmesi ekseninde yükseköğretimin ne için var olması gerektiği ve bireylere topluma faydalı olma yönünde neler kazandırması hususları üzerinde tekrar düşünülmelidir. Özellikle, eşitlik, adalet ve demokrasinin toplumda sağlıklı bir şekilde tesis edilebilmesi için kritik öneme sahip olan kültürel ve entelektüel birikimin insanlara kazandırılması her şeyden daha önemli olduğu ifade edilebilir. Böyle bir birikimin aslında insan hayatını ve dolayısı ile toplumu çöküşten ve felaketten kurtardığını ve insanlık için hakiki rehber olduğunu dile getiren Ortega (1997)' nın bu görüşleri üzerinde düşünme ve tartışmalar yapmak değerli bulunmaktadır. Son olarak, yine Ortega (1997) tarafından ifade edilen "sadece bilim üretme, araştırma yapma ve bunu topluma aktarma ve ilintili rolleri temel fonksiyon olarak belirlemiş bir üniversitenin eksik bir üniversite olacağı" görüşünün, küreselleşmenin geleceğin üniversitesinin şekillendirmede ortaya çıkardığı birçok sorunun aşılması noktasında bizlere ışı tutacağı söylenebilir.

Kaynaklar

Altbach, P.G. (2004). Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequalworld, Tertiary Education and Management, 10, 3-25

Altbach, P.G. (2008.). The Complex Roles of Universities in the Period of Globalization. Received from http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/8111/1/altbach.pdf avaliable on 12.04.2011

Altbach, P.G., Reisberg, L. & Rumbley, L.E. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Rovolution. Received from http://unesdoc.unesco.org/images /0018/001831/183168e.pdf avaliable on 12.04.2011

Badat, S. (2009). The Role of Higher Education in Society: Valuing Higher Education. Received from http://eprints.ru.ac.za/1502/1/badat_hers.pdf avaliable on 12.04.2011

Blass, E., Jasman A. & Shelley, S. (2010). Visioning 2035: The future of the higher education sector in the UK, Futures, 42, 445-453

Bosetti, L. & Walker, K. (2010). Perspectives of UK Vice-Chancellors on Leading Universities in a Knowledge-Based Economy. Higher Education Quarterly, 64(1), 4-21

Brown, J.S. & Duguid, P. (1995). Universities in the Digital Age. Received from http://www2.parc.com/ops/members/brown/papers/university.html avaliable on 12.04.2011

Burnett, S.A. & Huisman, J. (2009). Universities' Responses to Globalisation: The Influence of Organisational Culture. Journal of Studies in International Education, 14(2), 117-142

Davidson, C.N. & Goldberg, D.T. (2009). The Future of Learning Institutions in a Digital Age. MIT press

Designing The Future [Georgia Institute of Technology Strategic Plan, 2010]. Received from http://smartech.gatech.edu/handle/1853/36393 avaliable on 12.04.2011

Duderstadt, J.J. (1997). Future of the University in an Era of Change. Received from http://milproj.dc.umich.edu/publications/change/download/change.pdf avaliable on 12.04.2011

Gasset, O. (1997). Üniversitenin Misyonu (Çev. B. Üçpınar), İstanbul, Birleşik Yayıncılık

Hahn, K., Lowry, C., Lynch, C. & Shulenberger, D. (2009). The University's Role in the Dissemination of Research and Scholarship – A Call to Action. Received from http://www.arl.org/bm~doc/disseminating-research-feb09.pdf avaliable on 12.04.2011

Haigh, M. (2003). Internationalizing the University Curriculum: Response to M.G. Jackson, Journal of Geography in Higher Education, 27(3),325-340

Harkavy, I. (2006). The Role of Universities in Advancing Citizenship and Social Justice in the 21st Century. Education, Citizenship and Social Justice, 1(1), 5-37

Hedge, N. & Hayward, L. (2004). Redefining Roles: university e-learning contributing to lifelong learning in a networked world? E-Learning, 1(1), 128-145

Holland, B.A. (2005). Scholarship and Mission in the 21st Century University: The Role of Engagement. Received from http://depts.washington.edu/ccph/pdf_files/ avaliable on 12.04.2011

Jackson, M.G. (2003). Internationalizing the University Curriculum, Journal of Geography in Higher Education, 27(3),325-340

Jacobs, B. & Van Der Ploeg, F. (2006). Guide to reform of higher education: a European perspective. Economic Policy. 47(1), 535-592

Kai, J. (2009). The Role of Universities in Achieving Social Justice. Frontiers of Education in China, 4(2), 159-174

Kast, F.E. & Rosenzweig, J.E. (1974). Organization and Management – A Systems Approach, Japan, McGraw-Hill

Lederman L.M. (2008). Scientists and 21st century science education, Technology in Society, 30, 397-400

Little, A.W. & Green, A. (2009). Successful globalization, education and sustainable development. International Journal of Educational Development, 29, 166-174

Maassen, P. & Olsen, J.P. (eds). (2007). University Dynamics and European Integration, Springer.

Massachusetts Institute of Technology Strategic Plan. Received from http://due.mit.edu/about-due/strategic-plan avaliable on 12.04.2011

Mouwen, K. (2000) .Strategy, Structure and Culture of the Hybrid University: Towards the University of the 21st Century. Tertiary Education and Management, 6(1), 47-56

Oblinger, D. (2010). The Future of Higher Education: Beyond the Campus. Received from http://net.educause.edu/ir/library/pdf/PUB9008.pdf avaliable on 12.04.2011

Perkin, H. (2006). History of Universities. J. J. F. Forest, & P.G. Altbach (Eds.), International Handbook of Higher Education, 159–207. Springer.

Reid, I.C. (2009). Auditors of the managerial university: neo-liberal business advisers or paternal controllers? Globalisation, Societies and Education, 7(3), 337-355

Salmi, J. (2009). The Challenge of Establishing World-Class Universities. World Bank Publications

Smith, H.L. (eds). (2006). Universities, Innovation and the Economy, Routledge.

Suzuki, N. (2007). Changing Role of the University in Japan: the Meanings of "Cultural Mission" in its reform. Received from http://www.intconfhighered.org/Naoko%20Suzuki.doc avaliable on 12.04.2011

Tapscott, D. & Williams, A.D. (2010). Innovating the 21st-Century University: It's Time! EDUCAUSE Review, 45(1), 16-29

Thomas, E. (2009). 25 Predictions for the University of Future. Received from http://www.associatesdegree.com/2009/07/29/25-predictions-for-the-university-of-the-future/ avaliable on 12.04.2011

United Nations University Strategic Plan (2009-2012) – Towards Sustainable Solutions for Global Problems. Received from http://www.vie.unu.edu/file/get/3502 avaliable on 12.04.2011

Wilen-Daugenti, T. & Mckee, A.G.R. (2008). 21st century trends for higher education - Top trends 2008-2009. Received from http://www.cisco.com/web/about/ac79/docs/wp /21st_Century_Top_Trends_POV_0811.pdf avaliable on 12.04.2011

Wissema, J.G. (2009). Towards the Third Generation University. Managing the university in transition. Edward Elgar Publishing, Cheltenham.

Wong, P., Ho, Y. & Singh, A. (2007).Towards an "Entrepreneurial University" Model to Support Knowledge-Based Economic Development: The Case of the National University of Singapore. World Development, 35(6), 941-958

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VI / Sayfa 413-422

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Türkiye'deki Medya ve İletişim Öğretiminde Teori ve Pratik Dengesi

Yrd. Doç. Dr. Fahrettin Altun
İstanbul Şehir Üniversitesi, İstanbul

Özet

Türkiye'de üniversite düzeyinde verilen iletişim ve medya öğretiminin en önemli gündemlerinden biri, "teori" ve "pratik" ilişkisi ve dengesidir. Medya piyasası ve iletişim fakülteleri arasındaki başlıca gerilim ve tartışma konusu üniversite düzeyinde gerçekleştirilen iletişim öğretiminin pratikle ilişkisi sorunudur. Üniversitelerde verilen iletişim öğretiminin "pazar değeri", iletişim mezunlarının istihdam sorunları, iletişim fakültelerindeki öğretimin güncelliği gibi sorunlar iletişimbilimciler, eğitimbilimciler ve medya profesyonelleri tarafından yoğun bir biçimde tartışılmaktadır. Bununla birlikte ülkemizdeki iletişim öğretimi içersinde giderek güçlenen eğilim, "meslek eğitimi"nin öncelenmesi yönündedir. İlk olarak İstanbul, ardından Eskişehir ekollerince temsil edilen bu eğilim, yeni kurulan iletişim fakülteleri ile birlikte güçlenerek devam etmektedir. Bu çalışmada iletişim fakültelerinde karşımıza çıkan "teorik eğitim" - "pratik eğitim" ikilemini çözümlemeye çalışacak, bu ayrımın üniversite düzeyindeki medya ve iletişim öğretimi açısından ne tür sorunlar taşıdığını ele alacağız. Araştırma, iletişim fakültelerinin kendilerini takdim ettikleri resmi dökümanlara ve 30 medya yöneticisi ve iletişim akademisyeni ile yapılan derinlemesine mülakatlara dayanarak varlık bulmaktadır. Çalışmanın ana tezi, iletişim fakültelerindeki teori ve pratik geriliminin, egemen "medya piyasası" algısından önemli oranda etkilendiği ve "medya piyasası" olarak betimlenen aktörün doğru algılanamadığı, bu nedenle söz konusu medya piyasasına göre yapılan biçimlendirmelerin nitelikli iletişim eğitime olanak tanıyamadığıdır.

Anahtar kelimeler: İletişim fakültesi, iletişim öğretimi, teori, medya, piyasa.

Giriş

"Kitle iletişimi" ve "kitle"nin keşfi, siyasal alanın yeniden tanımlanması ve bu alandaki güç ilişkilerinin söz konusu tanıma uygun olarak yeni baştan düzenlenmesi ile at başı gider. Ulus-devletin, seri üretimin, endüstri kentlerinin ve toplumsal sınıfların ortaya çıkışı ve bunlara bağlı olarak yeni tabakalaşma ve kutuplaşma örüntülerinin gündeme gelmesi, "kitle"nin yeni bir mücadele alanı, "kitle iletişimi"nin de etkili bir iktidar aygıtı olarak tasavvur edilmesini beraberinde getirir. Matbaanın icadı ile birlikte, taşınabilir kitabın ve ardından gazetenin ortaya çıkışı yeni bir edebi kamu yaratmış ve David Hume'un ifadesiyle "sanayi", "bilgi" ve "insanlık" birbiri ile kaynaşmıştır. Bu kaynaşmanın gerçekleştiği alan yeni bir siyasallığın da doğuşuna karşılık gelir. Bu süreçte kitle, siyasal alanı dönüştürebilme kapasitesini haiz bir özne olarak görülmeye başlanır. Özellikle Aydınlanma dönemine kadar, Tanrının insana bir armağanı olarak ele alınan "dil"in, bu dönemden itibaren "dinamik bir toplumsal iletişim aracı" olarak kavranmasıyla birlikte,[1] "kitle iletişimi"nin de yönetilebileceği varsayılır. Bu varsayım, "iletişim"in "ulaşım"dan bağımsız bir gerçeklik olarak ele alınması imkanını doğuran telgrafın keşfi ile kendisine somut bir

[1] Paul Heyer, Communications and History: Theories of Media, Knowledge, and Civilization, New York, Greenwood Press, 1988, s. 3.

sosyo-politik zemin bulur. Bu noktadan itibaren siyasi merkezlerin bakış açısını topluma iletmede bir araç olarak görülmeye başlanan "kitle iletişimi", elektronik ve kimya endüstrilerinde yaşanan teknolojik yeniliklerle ve fotoğraf, sinema, fonograf, telefon, radyo ve televizyon gibi yeni formlarla zenginleşerek modern dünyanın kurucu bileşenlerinden biri halini alır.[2] "Kitle iletişimi"nin söz konusu merkezîliği, "kitle iletişim araçları"nın mülkiyetine ve bilgisine sahip olmanın da hayatiyetini ortaya koyar. Kitle iletişim araçlarının bilgisine sahip olacak olan meslek erbaplarının yetiştirilmesi ihtiyacı, yaygın "iletişim eğitimi"nin ilk muharrik gücü olarak varlık bulur. Bu çerçevede iletişim eğitimi ilk olarak "gazetecilik eğitimi" formatında karşımıza çıkar.

Batı dünyasında iletişim eğitiminin ikinci ana mecrası "iletişimbilim eğitimi"dir. Kurumsal anlamda yirminci yüzyılın ilk döneminde başlayan gazetecilik eğitimi, 1930'lardan itibaren temelde siyasal davranış değişiklerine ve tüketici alışkanlıklarına odaklanan ve farklı disiplinlerden gelen bir grup akademisyenin ürünleri neticesinde ortaya çıkan "iletişim araştırmaları" geleneği ile bütünleşmiştir. Bu bütünleşme ile birlikte özellikle 1950'ler sonrasında ABD, Fransa, İngiltere, Almanya ve Avusturalya'da "iletişim eğitimi", bir yanıyla hem nomotetik, hem idiografik disiplinlerden devşirilen birikimin farklı düzlem ve derecelerde aktarıldığı bir çalışma alanı olan "iletişim araştırmaları"nı, bir yanıyla da merkezinde gazeteciliğin olduğu ve temel amacı mesleki beceri ve donanım kazandırmak olan bir "meslek eğitimi"ni bünyesinde barındırmaya başlamıştır.

Bununla birlikte 1968 sonrası Batı dünyasında eğitim süreçlerinde yaşanan ciddi farklılaşmayla birlikte iletişim eğitiminde de birtakım yenilikler ve ayrışmalar ortaya çıkmıştır. Bu dönemden sonra, üniversite düzeyindeki iletişim eğitimi içinde iletişim araştırmaları güçlenmiş, bununla birlikte gazeteci, televizyoncu, sinemacı ya da radyocu yetiştirme sürecinde üniversite dışındaki meslek okulları da devreye girmeye başlamıştır. Bunun yanında iletişimbilimci ve iletişimci yetiştirme sürecinde lisans ve lisansüstü eğitimine de yeni roller verilebildiği görülmektedir. Bu çerçevede kimi örneklerde, lisans düzeyinde teknik beceri ve donanım kazandırılmaya çalışıldığı, iletişimbilim eğitiminin sadece lisans üstü düzeyde devam ettirildiği görülmektedir. Buna rağmen yine de bu örneklerde sosyal bilim formasyonunun öğrencilere yoğun olarak lisans düzeyinde kazandırılmaya çalışıldığı da görülmektedir. Kimi örneklerde ise, iletişimbilim eğitimi ile meslek eğitimi lisans düzeyinde bir arada verilmeye çalışılmakta, lisans-üstü düzeyde özellikle mikro düzeyde iletişim araştırmalarına yoğunlaşılmaktadır.

Türkiye'de Üniversite Düzeyinde İletişim Eğitimi

Türkiye'deki iletişim eğitimi, her ne kadar Batı'daki iletişim eğitiminden bariz izler taşısa da, artık çok da kısa sayılamayacak tarihsel süreci içinde kendine mahsus birtakım özellikler geliştirmiştir. Türkiye'de üniversite düzeyindeki iletişim eğitimi, ilk olarak 1950-51 öğretim yılında öğrenci alan İstanbul Üniversitesi Gazetecilik Enstitüsü ile başlar. Gazeteciler Cemiyeti'nin kurucu başkanı Sedat Simavi'nin talebi ve öncülüğüyle kurulan enstitü "içtimai hayatımızın tekevvün ve inkişafında rolü olan basın mensuplarının daha iyi bir tarzda yetiştirilmeleri"ni sağlayacak ve "gazeteciliği merak edecek namzetlerde, umumi malumatı arttıracak, hak duygusunu telkin edecek, ona hukuki ve içtimai malumat verecek" şekilde biçimlendirilmek istenmiştir. Enstitü, en temelde gazeteciliği meslek edinenlerin teorik (nazari) ve mesleki bilgilerle mücehhez olmaları gerektiği fikrinden hareketle oluşturulur.

Bu çerçevede teorik eğitimin amacı, öğrencilere iktisat, teşkilat hukuku, maliye, medeni hukuk, idare hukuku, ceza hukuku ve usulü, coğrafya, sosyoloji, şehircilik, istatistik, devletler hukuku, siyasi tarih, sanat ve edebiyat alanlarında genel bir çerçeve verebilmektir. Mesleki eğitimin ise gazeteciliğin tarihi, meslek etiği ve gazetecilik ahlakı, matbuat hukuku, gazetecilikte yazı türleri ve kompozisyon, haber alma, toplama ve bildirme sanatı, arşiv ve dosya tanzimi, tertip sanatı, daktilografi ve stenografi, gazete fotoğrafçılığı ve gazetecilik tatbikatı dersleri ile sağlanabileceği düşünülmektedir.

Enstitünün muhatabı ise gazetecilik okumak isteyen lise mezunları ile lise mezunu olmamakla birlikte bir süredir gazetecilik mesleğinde olduğu Gazeteciler Cemiyeti tarafından tescil olunanlardır. Lise mezunu olmayan ve enstitüye devam eden basın mensuplarına yüksek okul mezunu diploması verilmemekte, enstitüyü tamamladıklarına dair bir belge verilmektedir. Bunun yanında hukuk, iktisat ya da diğer fakültelere devam eden öğrencilerin de enstitüye devam ederek buradan bir sertifika almaları da öngörülmüştür.[3] Gazetecilik enstitüsü bünyesinde çatısı çakılan model, farklı yönleri ile Türkiye'deki iletişim eğitimine etki etmiştir. Bu bağlamda,

[2] Daniel J. Czitrom, Media and the American Mind, Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1982, xii.

[3] Sedat Simavi'nin 1947 yılında İstanbul Üniversitesi Rektörü Ord. Prof. Dr. Sıddık Sami Onar'a hitaben kaleme aldığı yazı için *bkz.* http://www.istanbul.edu.tr/iletisim/?int_Id=62&page=template-news/detail

enstitüde öne çıkarılan meslek eğitimi vurgusu uzun vadede Türkiye'deki iletişim eğitiminde izini sürebileceğimiz bir bakış açısı olacaktır. Gazetecilik Enstitüsü, 1980 yılından itibaren "yüksekokul" statüsü kazanmış, "1980-1982 tarihleri arasında İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Gazetecilik ve Halkla İlişkiler Yüksekokulu adını almış, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'ndan sonra 1982 yılında İstanbul Üniversitesi Rektörlüğü'ne bağlı Basın Yayın Yüksek Okulu adı ile faaliyetini sürdürmüş ve bu tarihten itibaren eğitim süresi dört yıla çıkmıştır."[4] Okul, 1992 yılından itibaren İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi'ne dönüşmüştür.

Türkiye'deki iletişim eğitimi konusunda atılan en önemli adım hiç kuşkusuz, 1965 senesinde Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi bünyesinde bir Basın Yayın Yüksekokulu kurulması olmuştur. Faaliyetlerini sadece gazetecilik eğitimine hasreden, buna karşın diğer kitle iletişim araçlarına ve onların etkilerine odaklanmayan Gazetecilik Enstitüsü'nden farklı olarak, iletişim eğitiminin içine "iletişim araştırmaları"nı dahil etme iddiasıyla öne çıkan Basın-Yayın Yüksekokulu uzun vadede Türkiye'deki eleştirel iletişim araştırmalarının gelişimine önemli katkılarda bulunmuştur.

Basın-Yayın Yüksek Okulu, 1965 yılında Prof. Dr. Fahir Armaoğlu yönetiminde, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi bünyesinde, Ankara Gazeteciler Cemiyeti'nin teşebbüsü, UNESCO Haberleşme Dairesi'nin yönlendirmesi ve Ankara Üniversitesi'nden Bahri Savcı, Nermin Abadan, Bülent Daver, Mümtaz Sosyal, Şerif Mardin ve Erdoğan Güçbilmez'den müteşekkil bir komisyonun katkıları ile kurulur.[5] Fakültenin kurulmasına kaynaklık eden rapora göre, kurulacak olan bu okulun, sadece gazetecilik eğitimi ile iktifa etmemesi, bunun yanında diğer iletişim türleri ve araçlarını da konu edinmesi gerektiği, bu çerçevede radyo, televizyon, sinema ve halkla ilişkiler kavramlarını da ihtiva etmesinin lazım geldiği vurgulanmıştır.[6] Okulun ders programı oluşturulurken "dünya üniversiteleri"ne anket gönderilmiş ve gelen yanıtlar çerçevesinde okulun ilk müfredatı oluşturulmuştur. Okulun muhatap kitlesi ise lise mezunları ve beş yıl meslekte çalışmış gazetecilerdir.[7]

Bu iki kurumun arından 1972 yılında Anadolu Üniversitesi bünyesinde "Kapalı Devre Televizyon ile Eğitim Enstitüsü" adıyla yeni bir okul kurulur. İlk öğrencilerini 1977-78 öğretim yılında alan okul, ismini önce "Sinema ve Televizyon Yüksekokulu", ardından "Televizyonla Eğitim ve Öğretim Fakültesi" ve son olarak da "İletişim Bilimleri Fakültesi" olarak değiştirir. 1982 sonrasında Açıköğretim Fakültesine bağlanan, 1991 yılında İletişim Bilimleri Yüksekokulu"na dönüşen kurum, 1992 yılından itibaren üniversite çatısı altında "İletişim Bilimleri Fakültesi" olarak müstakil bir hüviyet kazanmıştır.

Temelde sinema ve televizyon eğitiminin yer aldığı bu okul bünyesinde ayrıca iletişim sanatları, basım ve yayımcılık ile eğitim iletişimi ve planlaması gibi bölümler de yer almıştır. İletişim Bilimleri Fakültesi 2001-2002 yılında yeniden yapılanmış, bu süreçte "iletişim sanatları" bölümü, "reklamcılık ve halkla ilişkiler", "basım ve yayımcılık" bölümünün adı ise "basın ve yayın" olarak değiştirilmiştir. Bir yıl sonra eğitim iletişimi bölümü kaldırılmış, onun yerine "iletişim bilimi" bölümü ihdas edilmiştir. Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi, temelde meslek adamı yetiştirmek üzere eğitim programını organize etmiştir.[8]

1982 yılında YÖK'ün kurulmasıyla birlikte, yükseköğretimin tek bir merkezden organize edilmesi fikri gündeme gelmiş ve bu çerçevede "iletişim eğitimi" de elden geldiğince farklılıklarından arındırılmaya çalışılmıştır. YÖK sonrasında, o döneme dek büyük oranda Batı'daki gelişim seyrine paralel biçimde ilerleyen iletişim eğitimi, tek bir model etrafında merkezi bir biçimde şekillendirilmeye çalışılmış, fakat süreç ne YÖK'ün talep ettiği şekilde oluşmuş, ne de Türkiye'deki iletişim eğitimi açısından iç açıcı bir durum meydana getirmiştir. Zira YÖK'ün -biraz da süreç içinde şekillenen- talebi, basın yayın yüksekokullarının Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde temsil edildiği şekliyle eleştirel bir iletişim eğitimini yerine, özellikle Anadolu Üniversitesi'ndeki "pratik ağırlıklı" eğitim yaklaşımının model alınması yönündedir. Ne var ki, bu tarihten sonra YÖK'ün bütün çabalarına rağmen iletişim eğitimi ne başarılı bir biçimde meslek eğitimine odaklanmış, ne de Ankara Üniversitesi'nde filizlenen "eleştirel iletişim çalışmaları" kendisini ifade edebilecek ve dolayısıyla da geliştirebilecek meşru zeminler bulabilmiştir.[9]

[4] İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi, "Fakültemizin Tarihçesi", http://www.istanbul.edu.tr/iletisim/?int_Id=62&page=template-news/detail

[5] Oya Tokgöz, "Türkiye'de Mesleki Eğitim Yapan Okullarda Mesleki Eğitim ve Stajın Önemi", 2. Türk Basın Kurultayına Sunulacak Tebliğler, S. 114-124, Ankara: Basın Yayın Genel Müdürlüğü, Ayyıldız Matbaası, 1975, s. 117.

[6] Nermin Abadan-Unat, Batı Avrupa ve Türkiye'de Basın Yayın Öğretimi, Ankara: Sevinç Matbaası, 1972, s. 70.

[7] Oya Tokgöz, "Türkiye'de İletişim Eğitimi: Elli Yıllık Bir Geçmişin Değerlendirilmesi", Kültür ve İletişim, Sayı: 6 (2), s. 12. Bkz: http://www.anadolu.edu.tr/akademik/fak_ilt/index.htm

[8] Nitekim bugün söz konusu çalışmalara imkan tanıdığı düşünülen Ankara iletişim geleneğinin halen temsil edildiğini söylememiz çok da kolay değil. Zira 17. İletişim Fakültesi Dekanları Toplantısı'nda Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi dekanı Prof. Dr. Haluk Geray, bir süredir fakülteye yeni bir misyon kazandırmaya çalıştıklarını, bunu da fakültedeki hocalarla birlikte yapmaya gayret gösterdiklerini, yaptıkları çalışmalar sonucunda gelinen noktanın "pratiğe dayalı bir iletişim eğitimi" olduğunu, bunu sağlamak için de yeni geçecekleri fakülte binasını tamamıyla buna uygun bir biçimde tasarlayacaklarını anlatmıştır.

1982 yılında, Anadolu Üniversitesi'ndeki İletişim Bilimleri dışında, yeni açılan Ege Üniversitesi Basın Yayın Yüksek Okulu ile Ankara Üniversitesi Basın Yayın Yüksek Okulu'ndan ayrılan Gazi Üniversitesi Basın Yüksek Okulu ve İstanbul Üniversitesi Basın Yayın Yüksek Okulu'ndan ayrılan Marmara Üniversitesi Basın Yayın Yüksek Okulu'yla birlikte, üniversite düzeyindeki iletişim eğitimi beş ayrı kurumda verilmeye başlanır. Bu kurumların iletişim fakültelerine dönüştürülmeleri ise 1992 yılında TBMM tarafından çıkarılan 3837 tarihli yasa ile mümkün olur. Bu tarihte ayrıca Selçuk Üniversitesi bünyesinde de bir İletişim Fakültesi kurulur ve 1992 yılı itibariyle toplamda yedi iletişim fakültesi sahneye çıkmış olur. Basın yayın okullarının iletişim fakültelerine dönüşmesine paralel olarak devlet üniversiteleri yeni iletişim fakülteleri açmaya başlarlar. Bu çerçevede 1994'te Galatasaray Üniversitesi, 1997'de Atatürk Üniversitesi ve Fırat Üniversitesi, 1998'de Kocaeli Üniversitesi, 1999'da Akdeniz Üniversitesi, 2001'de Mersin Üniversitesi 2003'te Karadeniz Teknik Üniversitesi, 2005'te Hacettepe Üniversitesi, 2007'de Cumhuriyet Üniversitesi, 2008'de Karadeniz Teknik Üniversitesi ve 2009'da Gümüşhane Üniversitesi bünyelerinde birer iletişim fakültesi kurarlar. Bu süreçte ayrıca kimi devlet üniversiteleri mevcut güzel sanatlar fakültelerine iletişim ekseninde lisans programları koyarlar. Bu dönemlerde ayrıca "meslek yüksek okullarında iletişim, halkla ilişkiler, radyo ve televizyon yayıncılığı, fotoğrafçılık bölümleri ve özel iletişim eğitimi veren" programlar oluşturulur.[10]

Vakıf üniversiteleri de iletişim eğitimine kuruldukları ilk dönemlerden itibaren yatırım yapmışlardır. Vakıf üniversitelerinin iletişim fakülteleri kurmalarının temelinde, 1990'lar sonrasında, önce özel radyo ve televizyon kanalları daha sonra da İnternet yayıncılığı marifetiyle oluştuğu düşünülen "medya pazarı"na duyulduğu düşünülen "iletişimci" ihtiyacı yatmaktadır. Vakıf üniversiteleri giderek arttığı varsayılan bu ihtiyaca binaen pek çok öğrenci alabileceklerini düşünmüşlerdir. İletişim eğitiminin görece ucuz bir altyapı ile sağlanabileceği kanaati de vakıf üniversitelerinin iletişim fakülteleri kurmalarını kolaylaştırıcı bir etmen olmuştur. Bu üniversiteler, ayrıca iletişim fakültelerini şu ya da bu biçimde kendi "halkla ilişkiler faaliyetleri"ni yürütebilecekleri bir mekanizma olarak görmüşlerdir.

Bu çerçevede 1997 yılında Yeditepe, Maltepe, Başkent ve Bilgi Üniversiteleri, 1999'da Çankaya ve Atılım Üniversiteleri, 2000'de Bahçeşehir Üniversitesi, 2001'de İstanbul Ticaret Üniversitesi ve İzmir Yaşar Üniversitesi, 2003'te Kadir Has Üniversitesi, 2006'da İzmir Ekonomi Üniversitesi, 2008'de İstanbul Aydın Üniversitesi ve 2009'da İstanbul Şehir Üniversitesi ve İstanbul Arel Üniversitesi bünyelerinde birer iletişim fakültesi kurar ve eğitime başlarlar.[11]

Türkiye'de iletişim fakültelerinde verilen eğitimin niteliğini ve hangi eğilimler çerçevesinde şekillendiğini doğru tespit edebilmek için a) fakültelerdeki ders programlarına, b) fakülte ve bölümlerin kendilerini resmi belgelerde takdim etme tarzlarına, c) öğretim elemanlarının akademik ürün ve toplumsal sermayelerine, d) fakülte yayınlarının niteliklerine, e) fakülte bünyesinde hazırlanan projelere, ve f) yaptırılan tezlere bakmak yararlı olacaktır. Bu doğrultuda yaptığımız çalışma, bize aşağıdaki sonuçlara ulaşma imkanı sunmuştur.

Üniversite düzeyinde verilen iletişim eğitiminde "gazetecilik eğitimi" (meslek eğitimi) ve "iletişim-bilim eğitimi" (teorik eğitim) ayrımı halen geçerli bir ayrımdır. Ne var ki, bugün Türkiye'deki iletişim eğitiminde güçlü eğilim, meslek eğitimi yönündedir. Bu eğilim, ilk olarak İstanbul, ardından Eskişehir (Anadolu) ekolünce temsil edilmiş, YÖK'ün kuruluşunun ardından resmi destek verilen yaklaşım olmuştur. Ankara ekolünce temsil edilen ve daha ziyade eleştirel iletişim çalışmaları yapmayı hedefleyen eğilim, bir dönem güçlü ise de bugün Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde dahi gücü azalmıştır.

Ülkemizdeki iletişim fakülteleri çoğunlukla radyo televizyon sinema, gazetecilik ve halkla ilişkiler bölümleri etrafında örgütlenmiş, bu alanlarda meslek eğitimi verdikleri iddiası ile öne çıkmışlardır. Ne var ki, birçok fakülte meslek bilgisi edindirme noktasında dahi ciddi sıkıntılar içindedir. Bütün bunlar, cari eğitim kalitesinin düşüklüğü

[9] Oya Tokgöz, "Türkiye'de İletişim Eğitimi: Elli Yıllık Bir Geçmişin Değerlendirilmesi", Kültür ve İletişim, Sayı: 6 (2), s. 14.

[10] Bu üniversitelerin dışında ayrıca Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde Doğu Akdeniz, Uluslararası Kıbrıs, Yakındoğu, Lefke Avrupa üniversitelerinde ve Kırgızistan'daki Manas üniversitesinde de iletişim fakülteleri kurulmuştur.

[11] Suat Gezgin'e göre, bunun nedeni ihtiyaç olmadığı halde açılan yeni iletişim fakülteleridir. "İletişim fakültelerinden her yıl binlerce gazeteci, radyo televizyoncu veya halkla ilişkiler uzmanı, reklamcı mezun olmakta ancak bunların çok azı meslekleri ile ilgili bir alanda çalışabilme imkanına erişebilmektedir. Hatta pek çoğu o şansa dahi erişememekte, issizler ordusuna dahil olmaktadır." Ona göre, "daha fazla yeni iletişim fakültesinin kurulmasına devletçe müsaade edilmemelidir, Türkiye'nin ihtiyaç hissettiği alanlarda eleman yetiştirecek fakülteler açılmalı veya bölümler devreye sokulmalıdır." Gezgin ayrıca, iletişim fakültelerine ayrılan kontenjanın da çok yüksek olduğunun altını çizmektedir. Suat Gezgin, "Türkiye'de Gazetecilik Eğitimi", Erişim için bkz. http://www.konrad.org.tr/Medya%20tr/10suat.pdf ve Suat Gezgin'le yapılan görüşme kaydı.

dolayısıyladır. İletişim fakültelerinden mezun olanlar, mesleğin icrası için gereken teknoloji bilgisine yeterince sahip değillerdir. Bu durum, öğrencilerin sosyal bilim ve iletişimbilim formasyonları ile mücehhez bir eğitime muhatap olamamaları dolayısıyla daha da ciddi bir soruna dönüşmektedir. Söz konusu sorunu derinleştiren bir diğer unsur ise iletişim fakültelerinde gerek teknoloji bilgisini öğrencilere kazandırabilecek, gerekse de iletişimbilim formasyonu sunabilecek yeterli miktarda yetişmiş öğretim elemanının bulunmayışıdır.

Bir başka önemli nokta da, mevcut otuz sekiz iletişim fakültesine rağmen, Türkiye'de iletişimbilim ve iletişim çalışmalarının yeterince varlık gösterememesi, söz konusu fakültelerin Türkiye'deki sosyal bilim ve insanbilimleri üretimi içerisindeki rollerinin son derece sınırlı oluşudur. Türkiye'deki iletişim eğitimi süreçlerinde iletişim çalışmalarının disiplinlerarası zemininin ve epistemolojik zenginliğinin yeterince temsil edilemediği de ifade olunmalıdır. Bunun yerine iletişim fakültelerinde "halkla ilişkiler", "radyo-tv-sinema" ya da "gazetecilik" gibi alanlar her tür kuşatmaya karşı korunması gereken birer "bilim kalesi" gibi addedilmiştir. Bunların yanında birçok iletişim fakültesinde ayrışmalar, bölümler dışında, daha mikro zeminlerde, anabilim dalları düzeyinde gerçekleşmeye başlamış ve anabilim dalları arasında bir iletişim sağlanamaz hale gelmiştir.

İletişim fakültelerinde yukarıda adı geçen bölümler arasında kalın sınırlar çizilmekte, öğrenciler bu sınırları aşamamaktadır. Aynı fakülte bünyesinde Halkla ilişkiler bölümüne gelen bir öğrenci ile Radyo-TV ve Sinema bölümünde okuyan bir öğrenci birbirinden büyük oranlarda farklılaşan eğitimler almakta ve ortak bir "iletişimbilim" formasyonu edinemeden mezun olmaktadır. Bu durum, genel olarak YÖK'ün öngördüğü üniversite sistemi gereği ortak "üniversite dersleri"nden mahrum kalan öğrencilerin sosyal ve insani bilimlere ilişkin temel formasyonlardan mahrum kalması ile daha da olumsuz bir hal almaktadır. Bu yapının dışına çıkmaya çalışan sadece Galatasaray Üniversitesi İletişim Fakültesi'dir. Burada doğrudan fakülteye öğrenci alınmakta, bölüm yapılanmasına bağlı olmaksınız iletişim eğitimi sürdürülmektedir.

Her ne kadar iletişim fakültelerinde kendi entelektüel çabaları ile sosyal bilim ve iletişimbilim formasyonlarını öğrencilerine edindirmeye çalışan öğretim üyeleri yer alsa da, onların çabaları genel yapının işleyişine etki edememektedir. Yaptığımız birebir görüşmelerde birçok öğretim üyesi bu durumdan yakınmakta, kendi çabalarının fakülte yapıları tarafından desteklenmediğini ifade etmektedir. Bu durumun ortaya çıkışında fakülteyi kuşatacak, bölümleri birbirine bağlayacak bir iletişim felsefesi (ya da bilimi)nden yoksun biçimde faaliyet gösterilmesinin rolü büyüktür.

Bütün bunların yanında Türkiye'deki iletişim eğitimini sorunlu kılan unsurlardan biri de iletişim fakültesi mezunlarının istihdam problemleridir. İletişim fakültelerinden mezun olanların ciddi bir istihdam problemi vardır. Yılda üç bin civarında öğrenci iletişim fakültelerinden mezun olmakta, bunların sadece yüzde yirmisi medya piyasasında istihdam edilebilmekte, onlar da çoğu kez ucuz işgücü olarak algılanmakta ve kendilerine yer bulabilmeleri yıllar alabilmekte, ya da hiç mümkün olamamaktadır.[12]

İletişim eğitimine düşük yatırımla yüksek kâr sağlayabilecek bir olgu olarak bakan vakıf üniversiteleri ise, sanal bir piyasa varsaymış ve bu sanal piyasanın muhayyel ihtiyaçlarına uygun biçimde sosyal bilimlerden ve iletişimbilim formasyonundan arındırılmış bir meslek eğitimi paketi sunmuşlardır. Vakıf üniversiteleri, birkaç istisna dışında, gazetecilik eğitimine bünyelerinde yer vermemekte, "meslek bilgisi"ne önem verdiklerini iddia etmelerine rağmen, "gazetecilik" gibi kitle iletişimi alanındaki en köklü mesleki bilgi kaynağını yok saymaktadır.

Türkiye'de üniversite düzeyindeki iletişim eğitimi ile ilgili olarak yapılması gereken bir diğer tespit, genel olarak Batı dünyasında gelişen iletişim eğitimi ile Türkiye'deki iletişim eğitimi arasında özellikle YÖK'ün kurulmasına kadar biçimsel açıdan bir benzerlik olduğudur. Yukarıda da ifade edildiği gibi iletişim eğitimi Türkiye'de de "iletişim çalışmaları" ve "gazetecilik eğitimi" biçiminde teşekkül etmiştir. Bununla birlikte Batı dünyasındaki iletişim eğitimi ile Türkiye'deki iletişim eğitimi arasında iki önemli fark bulunduğunu da belirtmek gerekir.

Birincisi, Batı dünyasındaki muadillerinin aksine ne Türkiye'deki "gazetecilik eğitimi" kendisine meslek sahipleri nazarında muteber bir yer edinebilmiş, ne de "iletişim araştırmaları" ve "iletişim araştırmaları eğitimi" nitelikli üretimler gerçekleştirebilmiştir. İkinci temel ayrım noktası ise, yine Batı'daki durumun aksine Türkiye'deki iletişim eğitiminin, şekillenme dönemindeki temel sorunsallarını, bilgi üretme tarzlarını, meslek edindirme uygulamalarını ve sorduğu sorulara verdiği cevapları yeni toplumsal gerçekliklere uyarlayamaması, eski tarz ve yöntemleri her şartta sürdürmeye devam etmesidir.

[12] Oya Tokgöz, "Türkiye'de İletişim Eğitimi: Elli Yıllık Bir Geçmişin Değerlendirilmesi", s. 12.

Bu durumun ortaya çıkmasında, Türkiye'de iletişim eğitiminin şekillenme döneminde kitle iletişiminin mahiyeti ve işlevine dair kabul edilen temel paradigmanın, dünyada kan kaybeden konumuna rağmen Türkiye'de egemenliğini sürdürmesi başat rol oynamıştır. Dönemin Amerika'sında geliştirilen modernleşme paradigması, Türkiye'deki akademik hayatın gramerini belirlemiş ve adeta genel toplum görüşü halini almıştır. Gerek İstanbul Gazetecilik Enstitüsü'nün, gerek Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi bünyesinde kurulan Basın Yayın Yüksek Okulu'nun üzerinde yükseldiği başlıca düşünsel ve politik kaygı, "geleneksel aşama"dan "modern aşama"ya doğru yol aldığı düşünülen bir ülkenin "modernleşmesi"ne hizmet etmektir. Kitle iletişim araçlarının toplumsal kalkınma ve modernleşmenin önemli bir aktörü olarak görüldüğü 1950'li ve 60'lı yıllarda, bir tür "sosyal hizmet" bilinci ile "gazeteci yetiştirmek" ve "iletişim eğitimi" vermek gerekli görülmüştür.

Bu dönemde gazeteci yetiştirmenin aynı zamanda yeni "modernleştirici elitler" yetiştirmek anlamına da geldiği kanaati egemendir. Dönemin Amerikan sosyal bilim çevrelerinde de yaygın kabul gördüğü şekliyle Türkiye'de daha ziyade askeri bürokrasinin "modernleştirici elit" konumunda olduğu düşünülmekte ve modernleştirici elitlerin çeşitlendirilmesi noktasında basının ve basın mensuplarının ayrıcalıklı bir pozisyona sahip olduğu varsayılmaktadır. Zira basın ve basın mensuplarının, içselleştirdikleri "modernleşme bilinci" ile toplumu aydınlatabilecek, onların modernleşme yolunda daha ileriye gidebilmelerine hizmet edebilecek bir yaklaşımla hareket ettikleri düşünülmektedir. Nitekim bu yaklaşımın izlerini Batılılaşma dönemi Türk matbuatına kadar sürmek mümkündür. Kısacası, Oya Tokgöz'ün de ifade ettiği gibi Türkiye'de üniversite düzeyinde iletişim eğitimine verilen önemin temelinde "toplumsal gelişmenin 'iletişim, tanıtma ve etkileşim' ile birlikte gerçekleşebileceği" düşüncesi yer almaktadır.[13] Bu yaklaşım her ne kadar Amerikan sosyal teorisi içinde ciddi şekilde itibar kaybına uğrasa da Türkiye'deki egemenliğini yitirmemiştir ve günümüz üniversitelerindeki iletişim eğitiminde izleri, gerek akademik yoğunlaşma alanları, gerek bölüm yapılanmaları, gerekse de müfredat planlamaları üzerinden seçilebilmektedir.

Belki de bu nedenle iletişim fakülteleri, 1990'lar sonrasında, önce özel radyo ve televizyonun, ardından İnternet ekseninde oluşan dijital kültürün yarattığı renkli gündelik hayatı, medya-iktidar, medya-ahlak, medya-sermaye ilişkilerinin değişen karakterini dinamik biçimlerde çözümleyebilecek mekanizmalar oluşturamamışlar, bu doğrultuda oldukça sınırlı sayıda akademik çalışmaya ev sahipliği yapabilmişlerdir. Bu durum, iletişim fakültelerinin yeni iletişim teknolojileri ve dijital kültürün içinde kendisine yer edinebilecek, söz konusu teknoloji ve kültürün yeniden üretimi ya da dönüştürülmesi noktasında meslekî bilgi ile mücehhez mezunlar verme noktasında pek de başarılı bir performans sergileyememesinin de nedenlerinden biridir.

YÖK'ün 2007-2008 eğitim yılı için yaptığı istatistiğe göre iletişim fakültelerinde okuyan öğrenci sayısı 19720'dir. Söz konusu eğitim yılında iletişim fakültelerine girenlerin sayısı 4397, mezun olanların sayısı ise 2531'dir. Buna karşılık iletişim fakültelerinde profesör kadrosunda çalışan öğretim üyesi sayısı 125, doçent kadrosunda çalışan öğretim üyesi 81, yardımcı doçent kadrosunda çalışan öğretim üyesi sayısı 270'tir. Bunun dışında 252 öğretim görevlisi, 15 okutman, 56 uzman ve 359 araştırma görevlisi Türkiye'deki iletişim fakülteleri bünyesinde istihdam edilmektedir.

Halihazırda iletişim öğrenimi görmek isteyen öğrenciler, ÖSYM katalogunda şu tercihlerde bulunabilmektedirler:

1. Basın ve Yayın
2. Gazetecilik
3. Görsel Sanatlar ve İletişim Tasarımı
4. Halkla İlişkiler
5. Halkla İlişkiler ve Reklamcılık
6. Halkla İlişkiler ve Tanıtım
7. İletişim Bilimleri
8. İletişim Fakültesi (GSÜ)
9. İletişim Sanatları
10. İletişim Tasarımı
11. Medya ve İletişim

[13] James J. Duderstadt, A University for 21st Century, Ann Arbor: University of Michigan Press, 2000, s. 36.

12. Medya ve İletişim Sistemleri
13. Radyo, Sinema ve TV
14. Radyo, Televizyon Sinema
15. Reklam Tasarımı ve İletişimi
16. Reklamcılık
17. Reklamcılık ve Halkla İlişkiler
18. Sinema ve Televizyon
19. Televizyon Haberciliği ve Programcılığı

İletişim Fakültesi'nin Medya Piyasası ile İlişkisi ve Öncelikleri

Bir üniversitenin üzerinde yükseldiği üç temel ayak eğitim, araştırma ve hizmettir.[14] Hal böyle olsa da, özellikle 1980'lerden itibaren dünyada yaşanan eğilimlere paralel olarak Türkiye'de de üniversitelerin sadece hizmet misyonu öne çıkarılmaya, bu misyon da giderek piyasaya (sektöre) dönük bir hizmet olarak formüle edilmeye başlanmıştır. Bu süreçte "akademik bilgi" de "piyasaya bağlı olarak yeniden yapılandırılmış" ve yükseköğretim toplumsal bir kurum olarak ele alınmaktan ziyade, giderek bir endüstri olarak görülmeye başlanmıştır.[15]

Günümüz iletişim eğitimi ile medya endüstrisi arasındaki ilişki, Türkiye'nin 1980 sonrasındaki siyasal ve sosyo-ekonomik yapısında yaşanan değişim göz ardı edilerek anlaşılmaz. Kimilerince "neo-liberalizmin egemenliği", kimilerince "Türkiye'nin küresel sisteme entegrasyonu", kimilerince "gündelik hayatın renklenmesi ve Amerikanlaşması", kimilerince de "özgürleşme ve politik çoğulculuğun hakimiyeti" olarak ifade edilen bu değişim, Türkiye'nin gündelik hayatından siyasal kültürüne kadar geniş bir alanda yaşanan farklılaşmaya işaret etmektedir. Bu farklılaşma ve değişim süreci ile birlikte gerek üniversite yapılanmasında gerekse de üniversiteye dönük beklentilerde de farklılaşma yaşanmıştır. Üniversitelerin, "piyasa"nın ihtiyaçları doğrultusunda bilgi üretmesi ve toplam kalite artırımına hizmet etmesi gerektiği yaklaşımı genel bir kabul halini almış, buna paralel bir biçimde Yükseköğretim Kurumu üniversitelerin yapılanmasını yeniden örgütlemeye başlamıştır.

Bu süreç, iletişim eğitimi açısından da benzer biçimde yaşanmış, fakat özellikle 1990'lar sonrasında özel radyo ve televizyonların yayın hayatına başlaması ve medyanın bir endüstri alanı olarak öne çıkması ile daha somut ve görünür bir hal almıştır. Bu dönemden itibaren, iletişim eğitimi, medya endüstrisinin talep ve beklentilerine göre biçimlendirilmeye çalışılmıştır. Ne var ki, ortaya çıkan sonuç, ne medya endüstrisini ne de iletişim akademisyenlerini memnun etmiştir.

Bugün medya endüstrisi ve üniversite düzeyindeki mevcut iletişim eğitimi arasında ciddi bir gerilim olduğu, bir başka deyişle iletişim eğitiminin medya endüstrilerinin ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilme gayretine rağmen, piyasada varlık gösteren güçlü medya aktörlerinin halihazırdaki iletişim eğitimini yetersiz bulduğu bir gerçektir. Nitekim eski bir akademisyen olan Ertuğrul Özkök'ün büyük bir gazetenin genel yayın yönetmeni sıfatıyla ortaya attığı ve iletişim fakültelerinin "iletişim piyasasına düşman yetiştirdiği"ne dair iddiada tecessüm eden düşünme biçimi, kimi medya yöneticilerinin iletişim fakültelerine bakışını yansıtır.[16]

Medya endüstrisinin iletişim fakültelerindeki eğitime iki ana başlık altında eleştiride bulunduğu düşünülmektedir: 1) iletişim fakültelerindeki eğitimin "gereğinden fazla" eleştirel olduğu ve bunun öğrencileri mevcut medya sistemlerine dair aşırı eleştirel bir konuma ittiği; 2) iletişim fakültelerinde verilen eğitimin, kitle iletişim araçlarının işletilmesi, medyanın ihtiyaç duyduğu enformasyonun edinilmesi ve yaygınlaştırılması noktasında yeterince teknik donanım ve beceriyi ihtiva etmediği.

Türkiye'de üniversite düzeyindeki iletişim eğitimini konu alan herhangi bir akademik yazı ya da konuşma iletişim fakültesi ve medya sektörü arasındaki ilişki ya da gerilime dikkat çekmekte ve bu gerilimin kaynağı veya nasıl giderileceği ile ilgili yorum yapmakta ise de, bugüne kadar medya sektörünün nasıl bir iletişim eğitimine

[14] Talip Küçükcan, Bekir S. Gür, Türkiye'de Yükseköğretim: Karşılaştırmalı Bir Analiz. Seta Yayınları, 2009, s. 29.

[15] Ruhdan Uzun, "Türkiye'de İstihdam Sorunu Bağlamında İletişim Eğitimi ve Öğrenci Yerleştirme", İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi. Sayı 25, Yaz-Güz 2007, s. 117.

[16] Ertuğrul Özkök, "Bir Kokteylin Perde Arkası", Hürriyet. 24 Mayıs 2001, Erişim: http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?id=-244898&yazarid=10 Peyami Safa'nın bir gazeteci sıfatıyla 1948 yılında kurulan "Gazetecilik Enstitüsü" için sarf ettiği şu sözler, ilk etapta Özkök'ün sözlerine bir tarihsel dayanak mahiyetinde görülebilir. Fakat Peyami Safa'nın sözleri en temelde üniversite sistemine duyulan güvensizliği yansıtmaktadır: "Gençler, gazeteciliğin tek enstitüsü bir gazetenin kendisidir. Ona kapılanmaya bakınız. Burada boşuna vakit kaybetmeyiniz." Server Bedi (Peyami Safa), Ulus, 30 Ağustos 1948.

ihtiyaç duyduğuna ilişkin sağlıklı bir çerçeve ortaya konabilmiş değildir. Tam da bu nedenle, medya sektörünün iletişim fakültelerine dönük eleştirisi, Ertuğrul Özkök'ün temsil ettiği pozisyondan hareketle tartışılmıştır.

Oysa bu çerçevede medya piyasasında hatırı sayılır pozisyonlar işgal etmiş ya da etmekte olan kimi medya çalışanı ile yaptığımız bir dizi derinlemesine mülakat, bu iki kanaatin dışında, medya sektörü içinde iletişim fakültelerine dair oluşan ve çok daha yaygın olan bir başka kanaati gündeme getirmiştir. Bu mülakatlardan edindiğimiz sonuç, medya piyasasının iletişim fakültesi mezunlarından şikayetinin temelde teknik beceri noktasında olmadığı yönündedir.

Bu isimlerin ortak kanaati, iletişim fakültelerinin "komünizmle kapitalizmi karıştıran mezun"lar vermekte ısrar ettiği, siyasetbilim, hukuk, iktisat, sosyoloji, felsefe, istatistik formasyonuna sahip, dil(ler) bilen bireyler yetiştiremediği sürece hiçbir başarıya imza atamayacakları yönündedir. Söz konusu isimler, görüşmelerde sürekli olarak "bakış açısı", "ufuk sahibi olmak", "geniş perspektifle bakmak", "düşünsel birikim", "entelektüel vizyon", gibi kavramlara vurgu yapmışlar, neyin haber olduğu, neyin görülmeye ve gösterilmeye değeceği konusunda birikim sahibi olmayan birinin teknik beceri ve donanıma sahip olmasının hiçbir anlama gelmeyeceğini vurgulamışlardır. Bu noktada altı çizilen bir başka husus da, teknik temelli bir meslek eğitiminin dört yıla yayılmasının ciddi bir zaman ve imkan israfı olduğu, bu eğitimin bir ya da iki yılda verilebileceğidir.

Medya sektörünün genel olarak iletişim fakültesi mezunlarını istihdam etmekte fazla istekli olmadığı, sektörde istihdam edilenlerin ancak beşte birinin iletişim fakültesi mezunu olmasından çıkarsanabilir. Bu durumun ortaya çıkışını bazı medya yöneticileri, yeni teknolojik gelişmelere paralel olarak medya sektöründe istihdam edilecek insan sayısında genel bir düşüş yaşanmasına, sektörün iletişimci ihtiyacının azalmakta oluşuna bağlamaktadırlar. Bir başka deyişle, yeni medya organlarının sahneye çıkması ya da mevcut medya organlarının büyümesi, her durumda yeni istihdam olanaklarının doğacağı anlamına gelmemektedir. İletişim fakültesi mezunlarının sektörde yeterince istihdam edilememelerinin nedeni olarak zikredilen bir diğer gerekçe ise, medya sektörünün bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de krizlerden en çabuk ve kolay etkilenen sektör konumunda oluşudur. Bugün, iletişim fakültelerinden her yıl üç bine yakın öğrenci mezun olmakta ve bunların birçoğu iletişim sektöründe istihdam edilememektedir. Bütün bunlar bize medya sektöründeki istihdam imkanlarının son derece rekabetçi ve zorlu süreçler neticesinde şekillendiğini göstermektedir.

Her ne kadar, Oya Tokgöz, iletişim fakültesi mezunlarının medya sektöründe istihdam edilmeyişinin başlıca nedeninin medya sektörünün bir türlü nasıl bir iletişimci profili istediğini net bir biçimde ortaya koyamaması olduğunu öne sürse de, iletişim fakültelerinde verilen eğitimin niteliği durumun izahında daha güçlü bir amildir.[17] Bugüne kadar iletişim fakülteleri ile medya sektörü arasında yaşanan gerilimin ortaya çıkmasında, Türk medya sektöründeki oligopolleşme süreçlerinin, nitelikli ürün yerine hızlı üretimi tercih eden bir yaklaşıma sahip olunmasının ve iletişim fakültesi mezunlarının ucuz işgücü olarak kullanılmasının rolü azımsanamaz. Bununla birlikte, söz konusu gerilimin ortaya çıkmasında pek çok iletişim fakültesinde verilen eğitimin niteliği de etkili olmuştur. Türkiye'de iletişim fakültelerinde verilen eğitim, en temelde medya piyasasına kendini uyarlamaya çalışmış, ancak bu uyarlama sürecini de başarılı bir biçimde yürütememiştir.

Tam da bu noktada iletişim fakültesi mezunlarının aldıkları eğitim ve yetişme düzeyleri temel kriter halini almakta, mesele, verilen iletişim eğitiminin kalitesine kilitlenmektedir. Bu nedenle İletişim fakültelerindeki eğimin kalitesindeki artışa paralel olarak medya sektörünün de fakülte mezunlarına dönük beklentilerinde bir artış olacağı tespiti anlamlı bir tespit olacaktır. Nitekim, biraz önce de ifade ettiğimiz gibi, medya sektörünün iletişim fakültesi mezunlarından istediği sadece "ara elaman" ya da "tekniker" olmaları değildir. Sektör yöneticileri, medya sektörü içinde kalıcı ve iyi bir konumun, temel sosyal bilim formasyonuna sahip olan, Türkçede akıcı ve doğru yazabilen, en az bir yabancı dille mücehhez, elektronik teknolojilerle kolay ünsiyet kuran adaylara sunulabileceğini söylemekte, bu özelliklere sahip olamayan iletişim fakültesi mezunlarının ise ya işsiz kalacağını, ya da "ara eleman" kategorisinde geçici sürelerle istihdam edileceklerini söylemektedirler.

Diğer yandan iletişim fakülteleri içinde üniversitenin piyasanın hizmetinde bir kurum olmadığı ve temel işlevinin meslek edindirmek değil, bilimsel donanım ve üniversal perspektif kazandırmak olduğunu ifade eden akademik yapılar[18] ya da Ünsal Oskay gibi iletişim fakültelerinin "nalbant atölyeleri" olmadığını öne süren

[17] Oya Tokgöz, "Türkiye'de İletişim Eğitimi: Elli Yıllık Bir Geçmişin Değerlendirilmesi", s. 10.

[18] Erol Mutlu, iletişim fakültelerinde medya piyasasına karşı eleştirel bir bakış açısının gelişmesinin temelinde Ankara Siyasal Bilgiler Fakültesi bünyesindeki Basın Yayın Meslek Yüksekokulu geleneğinin yer aldığını ifade eder. Erol Mutlu, "Türkiye'de İletişim Eğitimi: Kişisel Bir Tarih Denemesi", İletişim. Sayı: 8, s. 252

akademisyenlerin de bulunduğunu belirtmek gerekir. Ne var ki bu akademik yapılar ya da akademisyenler, organize ettikleri iletişim eğitimini tepkisel bir çerçeve içinde inşa etmişler, öğrencilerin meslekî formasyonlarının oluşumunu önemsememişlerdir.[19] Buna ek olarak, iletişim fakültelerinde klasik modernleşme paradigmasının içinden üreyen sığ bir sosyal bilim öğretimi sunulmuş, gerçek anlamda bir sosyal bilim formasyonu da kazandırılamamıştır. Öğrencilere iletişimbilim formasyonunun kazandırılması sürecinde ise sadece medya etkisini sorgulayan Amerikan davranışçı ekolünün temsil ettiği teorik çerçeve temel alınmış, farklı yaklaşım ve çözümleme araçları dışarıda bırakılmıştır.

İletişim fakültelerinin salt meslek edindirme mekânları ya da pür iletişimbilim tedrisatı yapılan mekanlar olarak görülmesinde cari teori-pratik ayrımının rolü büyüktür. 1990'lı yıllardan itibaren üniversite düzeyindeki iletişim eğitiminin medya piyasasının istekleri doğrultusunda şekillendirilmeye çalışılması ile birlikte, iletişim eğitimini teori ve pratik (teknik) olmak üzere ikili bir karşıtlık ekseninde tanımlama tavrı daha da netleşmiş ve bu ayrıştırma sürecinde pratik ya da teknik eğitime avantajlı bir konum bahşedilmiştir. Özel medya mülkiyetinin ve medyadaki oligopolleşmenin ortaya çıkışı ile birlikte iletişim eğitiminden beklenen, "bilgi birikimine sahip iletişimciler"in yetiştirilmesine zemin hazırlamaktan çok, "teknik bilgiye hakim olan ve birçok alanda çalışabilecek" olan mezunlar vermek olmuştur. Artık bilginin değil, beceri ve donanımın egemen değer olduğu bir gerçeklik düzlemi söz konusudur.[20] Oysa birçok düşünürün de ifade ettiği gibi mesleki becerilerin "teknik" adı altında kuramdan koparılması ciddi sorunları beraberinde getirmektedir.[21]

Bu sorunların başında, "teori" adı verilen ve "teknik bilgi"nin dışında ve altında konumlandırılan felsefi / düşünsel birikimin varlığından dahi haberdar ol(a)mayan öğrencilerin iletişim fakültelerinden mezun edilmeleri gelmektedir. Bir başka sorun, "teori" eksikliği dolayısıyla, "teknik" adı verilen alana yeterince nüfuz edilememesi ve böylece mesleki becerilerin yeterince verilememesi, buna bağlı olarak da öğrencilerin yeni teknolojik gelişmelere kendilerine uyarlayabilecek nitelik ve kapasiteden mahrum bir biçimde mezun olmalarıdır. Bu durum, uzun vadede iletişim mezunlarının sadece "ara eleman" olarak istihdam edilmeleri sonucunu beraberinde getirmiş, hiç kuşkusuz bu da iletişim fakültelerindeki eğitimin daha da negatif bir hal alması sonucunu doğurmuştur.

Sonuç ve Öneriler

İletişim Fakültelerinden beklenmesi gereken, üniversitenin sadece "hizmet" misyonu ile yetinmeyen ve söz konusu misyonun tanımını da "medya sektörü" ile sınırlamayan bir çerçeve içinde organize olması ve faaliyetlerini sürdürmesidir. Fakültenin felsefesi, araştırma gündemleri ve yapısı piyasanın beklentileri doğrultusunda şekillendirilmemeli, ancak öğrencilere medya sektörü içinde kendilerine yer bulabilmelerine katkıda bulunacak bir formasyon kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Fakat, fakültenin temel misyonu öğrencilerine birer meslek edindirmek olmamalı, onları toplumsal dünya yanında mesleğe de hazırlamalıdır. Bu doğrultuda güçlü bir sosyal ve beşeri bilimler formasyonu sunulmalı, zengin bir iletişimbilim eğitimi takdim edilmeli ve teoriyle yoğrulmuş uygulamalı mesleki formasyon verilmelidir. Meslek eğitiminin de birkaç boyutu bulunmaktadır ve bu boyutlar birbirinden bağımsız değildir. Bu noktada mesleki bilginin tarih içinde nasıl evirildiğinin, farklı toplumlarda nasıl biriktirildiğinin aktarılması önem arz etmektedir. Bunun yanında mesleki donanımın kazandırılması noktasında, sadece öğretim elemanının sunacağı seminerlerle sınırlı kalınmamalı, gerçek hayatta işleyen uygulama alanları inşa edilmelidir. Bu noktada fakültenin sunacağı teknolojik donanımın niteliği de önemli hale gelmektedir.

İletişim Fakülteleri eğitim, araştırma ve hizmetin birlikte sunulacağı platformlar olmalıdır. İletişim Fakültesi sadece öğrenci yetiştirmekle kendisini sınırlamamalı, iletişim araştırmaları alanında özgün katkılar yapan bir merkez halini de almalıdır. İletişim Fakülteleri bunların yanında aynı zamanda üniversitelerin hizmet politikasının hayata geçirilmesi noktasında da aktif roller üstlenmelidir.

[19] Veysel Batmaz, Medyaya Düşman Yetiştiriyorum. İstanbul: Karakutu Yay., 2003. "Üniversitelerin yıldızları daha da yıldız yapan ödülleri dağıttığı (bu ödüller medya etiği, demokrasi kültürü, insan hakları vb. konularda olsa yüreğimiz daha az burkulacak), fakültelerinde ders veren ünlüleri öğrenci (müşteri) potansiyelini artırmak için gazete duyurularıyla ilan ettiği, devlet üniversitelerinin yıllarca emek harcanmış geleneklerini bir kenara itip kendilerini piyasa koşullarına uydurmaya çalıştığı, akademik kongrelerin baş köşelerini medyatik yıldızların işgal ettiği bir ortamda medyaya nasıl düşman olunur ki?" Nilgün Gürkan, "Medya Dünyası ve İletişim Fakülteleri", Radikal İki. 03.06.2001, Erişim: http://www.radikal.com.tr/ek_haber.php?ek=r2&haberno=121

[20] Kumru Berfin Emre, Yasemin Özgün Çakar, "Eğitimde Neo-Liberal Politikalar: Türkiye'de İletişim Fakültelerinin Dönüşümü", s. 6.

[21] Meral Özbek, "İletişim Eğitimi Üzerine: İletişim Fakültesi", İLEF Yıllık, 1992, s. 321; Prof. Dr. Nezih Erdoğan ile görüşme kaydı.

Kaynaklar

Abadan-Unat, Nermin, Batı Avrupa ve Türkiye'de Basın Yayın Öğretimi, Ankara: Sevinç Matbaası, 1972.

Batmaz, Veysel, Medyaya Düşman Yetiştiriyorum. İstanbul: Karakutu Yay., 2003.

Czitrom, Daniel J., Media and the American Mind, Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1982.

Duderstadt, James J., A University for 21st Century, Ann Arbor: University of Michigan Press, 2000.

Emre, Kumru Berfin, Yasemin Özgün Çakar, "Eğitimde Neo-Liberal Politikalar: Türkiye'de İletişim Fakültelerinin Dönüşümü".

Gezgin, Suat, "Türkiye'de Gazetecilik Eğitimi", Erişim için bkz. http://www.konrad.org.tr/Medya%20tr/10suat.pdf ve Suat Gezgin'le yapılan görüşme kaydı.

Gürkan, Nilgün, "Medya Dünyası ve İletişim Fakülteleri", Radikal İki. 03.06.2001, Erişim: http://www.radikal.com.tr/ek_haber.php?ek=r2&haberno=121

Heyer, Paul, Communications and History: Theories of Media, Knowledge, and Civilization, New York, Greenwood Press, 1988.

İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi, "Fakültemizin Tarihçesi", http://www.istanbul.edu.tr/iletisim/?int_Id=62&page=template-news/detail

Küçükcan, Talip, Bekir S. Gür, Türkiye'de Yükseköğretim: Karşılaştırmalı Bir Analiz. Seta Yayınları, 2009.

Mutlu, Erol, "Türkiye'de İletişim Eğitimi: Kişisel Bir Tarih Denemesi", İletişim. Sayı: 8, s. 252

Özbek, Meral, "İletişim Eğitimi Üzerine: İletişim Fakültesi", İLEF Yıllık, 1992.

Özkök, Ertuğrul, "Bir Kokteylin Perde Arkası", Hürriyet. 24 Mayıs 2001, Erişim: http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?id=-244898&yazarid=10

Tokgöz, Oya, "Türkiye'de İletişim Eğitimi: Elli Yıllık Bir Geçmişin Değerlendirilmesi", Kültür ve İletişim, Sayı: 6 (2), s. 7-32.

Tokgöz, Oya, "Türkiye'de Mesleki Eğitim Yapan Okullarda Mesleki Eğitim ve Stajın Önemi", 2. Türk Basın Kurultayına Sunulacak Tebliğler, S. 114-124, Ankara: Basın Yayın Genel Müdürlüğü, Ayyıldız Matbaası, 1975.

Uzun, Ruhdan, "Türkiye'de İstihdam Sorunu Bağlamında İletişim Eğitimi ve Öğrenci Yerleştirme", İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi. Sayı 25, Yaz-Güz 2007.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VI / Sayfa 423-430

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Üniversitenin Güncel ve Geleneksel Sorunlarının Tespit ve Çözümüne Türk Eğitim Tarihinin Tecrübeleri (Akademisyen Anıları) Işığından Bakmak

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Gündüz
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul

Özet

Türkiye'de modern anlamda yükseköğretimin tarihi Tanzimat döneminde köklü modernleşmenin sağlanabilmesi için sıra dışı bir gelişme olan Darülfünun'la başlamıştır. Kendine özgü bir yapı ve muğlâklık sürecinde Cumhuriyet dönemine kadar gelen Darülfünun 1933'te köklü bir dönüşüme uğramıştır. Ancak en baştan beri var olan temelde "münevver bendegân" ya da modern anlamda "aydın bürokrat" yetişme misyonu devam etmiştir. Yükseköğretimde malî, hukukî, fizikî, personel, mekân, öğrenci ve bilim üretme gibi alanlarda ortaya çıkan sorunların tespitine ve çözümüne ilişkin pek çok girişimin yapıldığı görülmektedir. Bunlardan bir kısmı uygulamaya konulurken, özellikle muhalif akademisyen ve düşünürlerin önerileri anılarında mahfuz kalmıştır. Uzun yıllar üniversitede hizmet ettikten sonra anılarını kaleme alan pek çok akademisyen, söz konusu eğitim kurumunun sorunlarına ve çözüm yollarına ilişkin farklı fikirler ortaya koymuşlardır. Eserleri, görüş ve düşünceleriyle Türk bilim dünyasında etkili oldukları varsayılan meşhur anı ya da söyleşi sahibi akademisyenlerin başında Zeki Velidi Togan, Niyazi Berkes, Hilmi Ziya Ülken, Aptullah Kuran, Pertev Naili Boratav, İ. Hakkı Baltacıoğlu, Fuat Sezgin, Mustafa İnan, Ali Fuat Başgil, Hüseyin Batuhan, Mübeccel Kıray, Halil İnalcık, Kemal H. Karpat vd. gelmektedir. Bu bildiride, farklı disiplinlerde eser vermiş yirmiye yakın bilim adamının anılarında Türk üniversite hayatının güncel ve geleneksel sorunlarına nasıl baktıkları, hangi tespitleri yaptıkları, çözüm önerileri ve ürettikleri kategorik olarak ortaya konulacaktır. Verilerden hareketle, yükseköğretim sorunlarının tarihselliği bağlamında çözüm önerilerine yer verilecektir.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, üniversite, güncel ve geleneksel sorunlar, akademisyen anıları.

Giriş

Türkiye'de modern anlamda yükseköğretimin[1] tarihi 1863'te açılan Darülfünun'la başlar. Adı geçen kurum Osmanlı bürokratlarının devlete bağımlı farklı düzeylerde memur yetiştirmek amacıyla, çok fazla plan ve program yapmadan, kısmen deneme yanılma yoluyla başlattıkları ve zaman içinde özgün bir hale kavuşturdukları eğitim kurumudur (İhsanoğlu, 1 Cilt, 2010, giriş bölümü). Bu haliyle Darülfünun gerek ortaya çıkışı gerekse amaç ve nitelikleri bakımından batıdaki benzerlerinden tamamen farklı bir düzlemde hayata başlamıştır. Daha kuruluşundan itibaren, meşruiyet, personel, eğitim programı, ders araç ve gereçleri, bina, sınav sistemi, halkla ilişkiler, hukukî ve malî özerklik gibi sorunlar yaşayan Darülfünun birçok defa kapatılmış, yeniden açılmış ve reformlara tabi tutulmuştur. Bu süreçte personelden eğitim zihniyetine, yapısal özelliğinden, bina ve malî programına kadar farklı değişimler göstermiştir. 1923'te ilmî özerklik kazanan Darülfünun 1933'te köklü bir reforma tabi tutularak İstanbul

[1] Bu makalede "yükseköğretim" ve "üniversite" alternatifli olarak kullanılmıştır.

Üniversitesi adını almış ve hemen her bakımdan değiştirilmiştir. Ancak bu köklü değişim (ya da son devrim) de yükseköğretimde temel sorunları çözememiştir. Nitekim bundan kısa süre sonra yine değişimler, tasfiyeler, reformlar, ilmî ve hukukî düzenlemelerle sorunlar varlığını hep devam ettirmiştir. Böylesi bir ortamda temel sorunlarını tam olarak çözemeyen üniversite, gerçek görevini çok zor gerçekleştirebilmiştir. Bu süreçte üniversitenin yaşamakta olduğu sorunlar en başta akademisyenler olmak üzere, siyasetçiler, sivil toplum kuruluşları ve basın tarafından sürekli dile getirilmiş, zaman zaman sert biçimde eleştiriler yöneltilmiş, bazen de farklı çözüm önerileri sunulmuştur. Bu eleştiri ve önerilerden bazıları uygulamaya değer bulunarak hayata geçirilirken, birçokları da tarihsel mekânında kalmıştır. Söz konusu eleştiri ve öneriler, ciddi kritikler ve araştırmalara konu olduğu gibi, akademisyenlerin anı ve hatıralarında da bolca yer almıştır. Özellikle farklı yönlerden sorun yaşayan sosyal bilim akademisyenleri, hayatlarında iken ya da ölümlerinden sonra yayımlanan anılarında üniversite sorunlarına farklı yaklaşımlar getirmişler, meselenin özü sayılabilecek konuları işlemişlerdir. Dolayısıyla üniversitenin sorunlarına ve çözüm önerilerine ilişkin yapılan bir çalışmada, üniversite sorunlarını tecrübe etmiş kişilerin seslerine kulak vermek, çözüm önerilerine dikkat kesilmek önemli görülmektedir. Bu bildiride akademisyen anılarından hareketle üniversitenin güncel geleneksel sorunları ve getirilen çözüm önerileri üzerinde durulacak, ortak yönler, aykırı görüşler tespit edilecektir

Yöntem ve Kaynaklar

Araştırma literatür tarama ve tarihsel metin değerlendirme yöntemine dayanmaktadır. Bu çerçevede üniversitede görev yapmış akademisyenlerin anılarında ortaya çıkan güncel ve geleneksel yükseköğretim sorunları taranmış ve ortak noktalar tespit edilmiştir. Belirtilen sorunlara ilişkin anı sahiplerinin önerileri, projeleri de ortaya konulmuştur.

Anılar sübjektif, müdafaa amaçlı ve çoğu kere hesap verme niyetiyle yazılmış ürünlerdir. Dolayısıyla doğrulukları diğer kaynaklarla karşılaştırıldıktan sonra ispat edilebilir. Ancak başka hiçbir kaynakta özellikle de resmî belgelerde bulunmayacak pek çok tarihsel, soysal ve kültürel ayrıntıyı anılarda bulmak mümkündür. Bu bakımdan anılar sosyal bilim araştırmalarının önemli kaynaklarıdır. Ancak kullanımı son derece dikkat gerektirmektedir. Araştırmada kullanılan kaynakların bazıları doğrudan anı niteliğinde iken, bazıları söyleşi ve armağan türündedir. İncelenen eserlerin bazıları farklı türlerde olsa da dönemin olay, kişi ve olgularını hatırda kalan yönleriyle anlatması bakımından anı türüne dâhil edilebilir. Araştırma için 30'un üzerinde anı taranmış ancak bazılarında üniversite sorunlarına değinilmediğinden kullanılmamıştır. Yaklaşık olarak 20 anı sahibinin eseri özellikle üniversite sorunları bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve yorumlanmıştır. Akademisyenler dışında gazeteci, araştırmacı ya da diğer alanlarda çalışanların anılardan da faydalanılmıştır.

Bir Problem Alanı Olarak Akademiyi Anımsamak ve Yazmak

1933'ten bu yana akademide görev yapan binlerce kişiden çok fazla sayıda yazılı anının kaldığını söylemek güçtür. Sosyal bilimlerin ve üniversite yöneticilerinden önde gelen pek çok ismin hayatta neler yaptıklarına ve nelerle karşılaştıklarına ilişkin anılar çok zengin bir literatür sunmaz. Bu durumun Türk kültüründeki okumak ve yazmak eylemlerine gösterilen genel ilgiyle doğrudan alakalı olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında özgürce yazılanların da bir şekilde kişileri zor duruma düşürecek hale gelmesi bu sınırlılığın sebeplerindendir.

Akademik hayatta farklı konularda pek çok zorluklarla karşılaşan ya da üst düzey yöneticilikte bulunanların anlattıkları üstü örtülmüş ya da karanlıkta kalmış bazı tarihi ayrıntıları anlatması bakımından önemlidir. Burada incelenen anılardan çoğunluğu ciddî sorunla karşılaşan kişilere aittir. Örneğin Hilmi Ziya Ülken, Niyazi Berkes, Turhan Yörükan, Hüseyin Batuhan, Pertev Naili Boratav, Fuat Sezgin, İ. Hakkı Baltacıoğlu, Cemil Meriç, İlhan Arsel ve 1933 sonrası Türkiye'ye gelen yabancı bilim adamlarının anılarının ortak noktası yazarlarının büyük sıkıntılar çekmiş olmasıdır. Bunun yanında Orhan Şaik Gökyay, Nurettin Topçu, İsmail Beşikçi, Ergun Göze gibi akademi dışından ama akademiyle doğrudan ilgili kişilerin eleştirel üniversite yazıları üniversitenin kişiler üzerindeki derin etkisi saikıyla kaleme alınmıştır. En derin tahliller, eleştiriler ve öneriler bu tür anılarda yer almaktadır. Bu araştırma için taranan diğer pek çok anı ya da söyleşi türü eserlerde üniversite sorunları geçiştirilmiş gibidir. Aptullah Kuran, Kemal Ahmet Aru, Cahit Arf, Mübeccel Kıray, İlber Ortaylı, Halil İnalcık ve Kemal H. Karpat ile yapılan uzun söyleşilerde üniversite ve yükseköğretim sorunları söyleşi yapanların da etkisiyle sınırlı kalmıştır.

Anılarda Kesişen Noktalar: "Üniversite Siyaset İlişkisi, İdeoloji ve Yönetim"

Akademisyen anılarından yükselen en büyük çığlıklardan biri siyaset, ideoloji, rejime sadık bir hizmetkâr olma sorunudur. Bu problem Osmanlı Darülfünun'unun kurulmasındaki "münevver bendegân" yetiştirme tarihsel amacına

muvafık bir göstergedir. Her ne kadar Osmanlı tarihi boyunca bağımsız bir ulema sınıfından bahsedilse de devlet karşısında daima taraf bir kitle olduğu bilinen bir gerçektir. 1924'ün büyük laikleştirici reformları ulemaya karşı yönelmesine karşın, en kuvvetli tepkinin ulemadan değil, dervişlerden gelmesi bu gerçeği ortaya koymaktadır. Çünkü "uzun süreden beri devlet otoritesini kullanmaya alışmış ulema, devlete karşı gelmeye yatkın değildir (Lewis, 2000: 405)." İstanbul Darülfünunun kapatılma gerekçesini Reşit galip açık bir şekilde hocaların devrim ilkeleri karşısındaki bitaraflığı olarak açıklamıştır (Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi, 2005: 404; Arslan, 1995: 356). Cumhuriyetin kuruluş yıllarında üniversiteye siyasetin müdahalesine ve akademisyen müdahinliğine Baltacıoğlu'nun anılarında da ilginç bir anekdot vardır: İlk Darülfünun emini seçiminde Besim Ömer Paşa 41, Baltacıoğlu 39 oy almış ve ikincisi atanmıştır (Baltacıoğlu, 1988: 262). Baltacıoğlu anılarında bu atama tercihinde hiçbir şey yokmuş gibi davranmakta ve diğer eleştirilerine devam etmektedir. Her ne kadar 1933 sonrasında üniversitede pek çok reform yapılmışsa da benzer uygulamalar nadiren değişmiştir. Temel mesele "üniversite reformlarında, üniversite ne olmalı ise o olsun şeklinde halis bir amaç güdülmemiştir. Rejimin kökleştirilmesi, otoritenin meşrulaştırılması, pratik ihtiyaçların karşılanması, siyasal ve ideolojik amaçlar öncelikli olmuştur (Günay, 2006: 12). Dışarıdan yapılan müdahaleler ve ıslah gayretleri bu gerçekliği hiçbir zaman değiştirememiştir. Bu durum anı yazarlarının en çok şikâyet ettikleri ama bir şekilde kendilerinin de kurtulamadıkları bir sorun olarak varlığını devam ettirmiştir.

Özellikle 1960 sonrası akademisyenlerin siyaset karşısındaki tutumları ve konumları çokça eleştirilen durumlardan biridir. Özellikle bazı hukukçuların asker darbecilere taş çıkartırcasına hukukun en temel ilkelerini çiğneyerek taraf olmaları vicdanları derinden sarsmış ve akademisyen güvenirliğine büyük bir darbe indirmiştir. Türkiye 27 Mayıs sürecine doğru giderken, üniversite öğretim üyelerinin "sivil ve asker bürokrasisiyle birlikte toplumun en hızlı kaybeden kesimi" (Tekeli, 1985: 671) haline gelmesi önemli bir belirlemedir. Bu belirlemenin en büyük payı şüphesiz hukukçulardan kaynaklanmaktadır. Tekeli bu yazısında 27 Mayıs sonrasında hem öğretim üyelerinin hem de öğrencilerinin daha önce örneği olmadık bir biçimde siyasallaştıklarını ve bunun büyük bir sorun haline geldiğini belirtir. Ancak benzer durum 1970, 1980 ve 28 Şubat sürecide de devam etmiştir. Ahmet Turan Alkan "çağdaş ulema'nın 28 Şubat'ı izleyen günlerde, kendisinden brifing alınacak yegane mercii iken, lisans talebelerinden bile umulmayacak bir tevazuu ile 'brifing' alması unutulacak gibi değildir" (Alkan, 1999: 37) serzenişi, yüz yıldır akademisyen davranışında değişmeyen genlere işaret eder. Pek çok yerde siyasîlerin bir meşruiyet noteri haline gelen akademisyenlerin içinde bulundukları durumu izah edebilecek açıklama yine akademisyenlerin kendilerindedir. Hayat koşulları, bilim ve bilgi üretmede tarihsel tecrübe eksikliği, sosyo-kültürel köken, bilimsel özgürlük ve özerklik gibi sebepler üniversiteyi sahih bir *esprit de corps*'tan mahrum etmiştir. Burada yersiz ve yetersiz bireysel beklentiler de büyük rol oynamaktadır. Nur Vergin, akademisyenlerin siyaset ve tanınma meraklarının altında yatan temel sebebi, Türkiye'de gerçek anlamda bir akademik dünyanın olmamasına bağlarken (Vergin, 1999: 52) bu duruma işaret etmektedir.

Batuhan, 1960 sonrası üniversite içinde Milli Birlik Komitesi işbirlikçilerinin tasfiyede büyük yol oynadığını söyler (Batuhan, 2001: 269). Dönemin mağdurlarından olmasına karşın Ülken bu konuda sessiz kalırken, Sezgin o dönemde yapılanların "çocukça bir şey" olduğunu (Sezgin, 2010: 19) söyleyerek yapılanların bilim dünyasına büyük zarar verdiğini belirtir. Pek çok akademisyenin utanarak dile getirdiği gerçeklerden biri, gayrü meşru siyasala manevralar için kurulan örgütler adına üniversite içinde muhbirlik yapanların hemen her dönemde bulunmasıdır. Bu konuda Berkes, anıdan çok bir hesaplaşma ve siyasal eleştiri hükmündeki *Unutul*[may]*an Yıllar*'ında (Berkes, 2005), 1940-1950 arası üniversite-siyaset ve ideoloji ilişkisini sert bir şekilde eleştirir. Söz konusu işbirlikçiliğe pek çok örnekler verir. Hatta bu süreçte yargının da işe dâhil olduğu ve siyasilerin yönlendirmesiyle kararlar aldığını anlatır. 1948 üniversite tasfiyesinin önde gelenlerinden Pertev Naili Boratav, savunmasında siyasî bir kumpasa getirildiklerini, ideolojik önyargıların esiri olarak haksız bir şekilde büyük sıkıntılar çektiklerini yazar (Çetik, 2008: 77 vd). Ancak bu siyasî ve ideolojik önyargının temelinde de basit bireysel çıkarlar olduğunu ısrarla vurgular. Sosyal bilimlerde ideolojiden kurtulmanın mümkün olmadığını belirten Kıray (Hayatımda Hiç Arkaya Bakmadım, 2002: 213), akademisyenlerin siyaset ilgisinin Türkiye'de basite indirgenen bir bireysel beklentiye dönüştüğüne işaret eder.

Yetersizlik, Bireysel Çıkar ve Ahlâk, Nitelikli Seçim ve Nepotizm

1932'de Darülfünun reformu için getirilen Albert Malche öncelikle, fizibilite olarak geniş bir rapor düzenlemiştir (Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi, 2005). Aradan 20 sene geçtikten sonra yardımcısı Philipp Schwartz, Türkiye'den dönerken uzun bir rapor yazarak, üniversite sorunlarını sıralamıştır. Ona göre Türkiye'deki üniversite reformu başarılı olmamıştır ve bunun iki temel sebebi vardır: Biri, Türk münevverlerinin birçoğunda derin kökleri olan kifayetsizlik hissi, ikincisi de gerek münevverlerde, gerekse halkın birçok unsurunda Türk milletinin mukadderatını idare edenlere karşı mevcut olan itimatsızlığıdır. Schwartz, yetersizlik ve güvensizlik duygularına ilave olarak bazı üniversite hocalarında şu niteliklere rastladığını da raporunda şöyle belirmiştir: "*Sathi bedbinlik*, *haksız tenkit ip-*

tilası, *hakikatlerin ve hadiselerin yanlış bir zaviyeden takdimi*, *daima haklı çıkma hırsı*, *böbürlenmek*, *alâyişe düşkünlük*, *toleranstan mahrumiyet*, *başkalarını hakir görmek*, *birbirini çekememek*, *başkanlarının üstünlüğüne tahammül edememek*, *başkalarına nispetle daha iyi olma iddiası*, *görünüşü kurtarma arzusu*" (Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi, 2005: 474; Aşkın, 2008: 234). Burada sıralanan tespitler gerek akademisyen anılarında gerekse üniversite sorunlarıyla ilgili araştırmalarda değişmeyen konu başlıkları olarak hep devam etmiştir (Örnek olarak bkz.: Günay, 2006: 10-11). İçinde bulunduğumuz akademik dünyanın temel sorunlarına baktığımızda buradaki hastalıkların çığ gibi büyüyerek devam ettiğini söylemek rahatlıkla mümkündür.

Örneğin sathi bedbinliğe Berkes, "profesörlerimizin hemen hiç birinde sınıftaki dersin daha ötesinde bir şeyler öğrenmek isteyen gençlere karşı bir ilgi bulunmadığını gördüm" (Berkes, 2005: 66) diyerek tam anlamıyla katılır. Bu günün akademisyenlerinin kitap okuma, doçentlik sonrası araştırma merakı, bilimsel toplantılara akademik yükseltme kaygısı dışında katılma oranları dikkate alındığında Berkes'in dediklerinin daha da katmerleşerek devam ettiği görülür. İlhan Arsel'in anılarının pek çok sayfası akademisyenlerin kendi temel alanları dışındaki konularla ilgilenmeleri ve bilimsel yetersizlik şikâyetleriyle doludur. (Keskin bir örnek olarak: "Bana öyle geliyor ki, biz öğretim üyeleri, içimizde hiç kuşkusuz pek iyilerimiz bulunmakla beraber çoğumuz yetersiz ve bilgisiz ve dahası Ortaçağ Üniversitelerinde hademelik yapamayacak kertede kimseleriz" (Arsel, 1979: 25). Oysa ne büyük tenakuzdur ki, Arsel kendisi de hiç alanı olmadığı konulara değinerek ve üstelik katı bir ideoloji ve husumetle dediklerinin tam tersi yönde bir hayat sürebilmiştir(Bkz.: pîr ve pire meselesi). Ülken, Türk akademisyenlerin en belirgin özelliğinin kendine güvensizlik hissi, aşağılık duygusu içinde olma ve itimatsızlık olduğunu "kendinize itimadınız yok. Sizden çıkanın mutlaka sakat olacağından şüpheleniyorsunuz. Hele gitsin de kendini büyük meclislere kabul ettirsin. Sarbonne'da ücretle en ufak bir iş görsün, yeter ki oradan olsun: sonra döndü mü istediğini söyleyebilir" (Ülken, 2003: 45) cümleleri ile ironik olarak eleştirir. Aynı zamanda Ülken, Türk akademisyenini hemen her devirde siyasal iktidarın oyuncağı olmakla suçlar ve "hacıyatmaza" benzetir. Öyle ki bu hacıyatmaz Tanzimat'tan bu yana, diğer pek çok kurumlar yerle bir olurken, her devirde ayakta kalmasını müdahinliği ile başarabilmiştir.

Hüseyin Batuhan da İspanya'da Bir Şato adlı otobiyografisinde öğretim üyesi seçiminden, yetiştirilmesine, atama ilkelerine, akademik ortama varıncaya kadar ideal bilim ortamından uzak bir işleyişin varlığını anlatır. Berkes, gerek yetiştiği gerekse görev yaptığı zamandaki akademisyen yetersizliklerinden geniş örnekler verdiği anısında bu meselenin temelinin öğretim üyesi yetiştirme olduğunu şöyle ifade eder: "Kabahat zaten dengeli kişiler olmayan kasaba çocuklarını 'Avrupa'da bilim adamı yetiştiriyoruz' kafasıyla, liseden çıkar çıkmaz yabancı bir dil bile bilmeden örneğin Paris gibi büyük bir metropolün ortasına salıvermede (Berkes, 2005: 153). Benzer sorunlar ve şikâyetler diğer anılarda da sıklıkla dile getirilmiştir. Ancak burada derin bir ideolojik bakış ve seçkinci ruhun varlığı da gözlerden kaçmamaktadır.

Üniversitedeki yetersizlik ve kendine güvensizliği akademisyenlerin yanında dışarıdan da çok sert biçimde eleştirenler olmuştur. Örneğin Peyami Safa, *Eğitim*, *Gençlik*, *Üniversite* adlı derlemesinde üniversiteyi ve akademisyenleri eleştirir. Orhan Şaik Gökyay'ın *Destursuz Bağa Girenler* eseri neredeyse bütünüyle akademisyen ürünlerini hedef almaktadır. Ergun Göze, *Profesörler Geçiyor*, *Üniversite Neden Çöktü* eserinde "işbirlikçi" akademisyenleri eleştirirken öncelikle bilimsel yetersizliğe gönderme yapar. Okutmanlık da yapmış olan Cemil Meriç eserlerinin farklı yerlerinde üniversite ve akademisyenleri sert cümlelerle eleştirir.

Anılarda fakülte içindeki bir çeşit mesleki çıkar ve savunma gruplarının (*esprit de corps*) (Batuhan, 2001: 273) ortamı çekilmez hale getirdiği de anlatılır. Burada zaman zaman ancak "düşmanlık" kavramıyla anlatılabilecek entrikalar, hileler, kayırmalar, yıldırmalar ve ayak oyunları görülebilmektedir. Kişisel çıkar ve yetersizlikten kaynaklı bu soruna Kıray, "sen yaramazsın, git' demiyorlar, ama öyle bir durum hazırlıyorlar ki, 'ben gitmeliyim' demek zorunda kalıyorsun" (Hayatımda Hiç Arkaya Bakmadım, 2002:166) hatırlatması yaparak üniversitedeki mobbing davranışlarına örnekler verir. Hayatının seksen yılını üniversitede geçiren ve uzun yıllar yöneticilik yapan bir akademisyen de, "bir kimsenin uzmanlık alanı kent topraklarını, parçalara bölerek ifraz etmek yolunda geçiyorsa, o insanın çok kısa bir zamanda büyük servet sahibi olması işten değildir. [Üniversitede çoğu kez] en kısa yoldan köşeyi dönmek isteyenlerle karşı karşıyasınız… Ya onların suyuna gideceksiniz, o zaman sizin için de hayat çok kolay olacak… Ya da bu insanları karşınıza alacaksınız, o zaman da, bekleyin fırtınaları…." (Arû, 2001: 132) diyerek, yine bu ortamdaki ahlâki sorunlara, kişisel çıkar beklentilerine ilginç örnekler vermiştir. Böylece ekonomideki iyi paranın kötü parayı kovması durumunda olduğu gibi, kötü akademisyenin iyi akademisyeni kovduğu, yok ettiği, ona yaşama hakkı tanımadığı garip ama gerçek bir ortamdan bahsedilmektedir.

İlber Ortaylı "üniversitede işini takip etmeyenlerin netice alamadıklarını" (Zaman Kaybolmaz, 2006: 353) belirterek bürokrasideki "laubaliliğe" dikkat çeker. Gerçekten de üniversitede geçmişten bu güne, kendi içinde inanılmaz

bir bürokrasi ve sert yapı varlığını büyük bir dirençle devam ettirmektedir. Üstelik bu direncin hiçbir sorumluluğu ve hesap verme mesuliyeti de söz konusu değildir. Üniversitede bilim, eğitim adına işlenen cinayetlerin, sonlandırılan hayatların, söndürülen ideallerin, kovulan parlak beyinlerin, dünyayı yaşama alanı olarak dar edenlerin hiçbir hesap vermediği düşünüldüğünde meselenin ne kadar derin olduğu görülür. Üstelik bu zihniyet ve uygulamam hâlâ devam etmektedir. Doçentlik sınavlarında, akademisyen atama ve terfilerinde görülen keyfilik, organik ilişkiler ve laubalilik ayyuka çıkmış durumdadır. Aynı şekilde Kemal Karpat da Birleşmiş Milletlerdeki işinden olmasında çekememezliğin, 1971'de ODTÜ'de sözleşmesinin iptal edilmesinde de önyargının, partizanlığın ve aleyhindeki siyasî kulis faaliyetlerinin etkili olduğunu belirtir (Dağı Delen Irmak, 2008: 318). Karpat Türkiye'deki en iyi üniversitelerde bile tarafsızlığın imkânsızlığından yakınır. Kıray konuyla ilgili olarak sosyal bilimin bir tür toplumsal ideoloji olduğunu hatırlatır (Hayatımda Hiç Arkaya Bakmadım, 2002: 220).

Boratav, üniversitedeki en temel sorunların başında akademisyenlerin kişisel sorunları, çekememezlikleri, kıskançlıkları ve basit çıkar ilişkileri olduğunu davasının merkezine yerleştirmiştir. 1948 tasfiyesinin siyasî çekişmeler ötesinde bireysel zaaflara dayandığı savunmasında sürekli vurgulamıştır. Başta Nihal Atsız olmak üzere, Osman Yüksel ve Selahattin Ertürk'ün kendisini suçlama sebebini, ideolojik ve bilimsel kaygıların çok ötesinde, bireysel zaaf ve izahı mümkün olmayan kıskançlık ve mihnet duygusu altında küçülme olarak açıklar (Çetik, 2008). Ancak yazarın da aynı gerekçelerle hazımlarını eleştirmesi Türkiye'deki akademisyen ahlakının tenakuzlarına işaret eder. Aynı şekilde 1962'de İstanbul Üniversitesi, Sosyoloji Bölümündeki olayların anlatıldığı *Üniversitede İlim ve Ahlâk* (Yörükan, 2003) kitabında meselenin ardında kişisel çıkar, çekememezlik, bireysel yetersizlik hatta intihali gizleme gayretlerinin olduğu açıkça görülür. Batuhan bu olayı geniş bir şekilde anlatırken, öğretim üyesi yetiştirme siteminin bozukluğuna, asistan alımlarındaki haksızlıklara ve usulsüzlüklere değinir (Batuhan 2001: 297). Doçent olmasına karşın üniversiteye giremeyen Nurettin Topçu'nun durumu "aradıkları bilgi ve ders takriri değil, kulluk ve uyumdu" (Kara, 2005: 40) eleştirisiyle açıklanmıştır ki, bu da üniversitedeki yeterlik sorununa bir başka açıdan yaklaşımdır. Onun üniversiteye alınmamasında siyasî sebepler de hayli etkilidir.

Anılarda, üniversitede çalışma disiplini, zaman değerlendirme, sözünde durma, vaktinde iş yapma alışkanlığı gibi önemli sorunlara da işaret edilmiş ve örnekler verilmiştir. Örneğin Sezgin'e göre, "akademisyenlerin ve genelde de bütün Türk milletinin en büyük hastalığından biri zaman ahlâkıdır. Bunlar zamanını değerlendirmesi, verdiği sözde durması, randövisine ve dersine vaktinde gelip gelmemesi, işini takip etmesi, başkalarının işini de en az kendi işi kadar önemseyip ilgilenmesi" (Bilimler Tarihçisi, 2010: 110-111) gibi meselelerdir.

İlber Ortaylı'nın röportajında belirttiği gibi (Âram, 1999: 25) üniversitenin en temel sorunlarından biri zekâ ve kabiliyet bakımından seçkin ve gerçekten hak eden insanların üniversiteye seçilmemeleridir.[2] Oysa bu konuya çoğu zaman riayet edilmemiştir, hâlâ edildiğini söylemek güçtür. Batuhan, Hilmi Ziya Ülken'e "zavallı" diye seslenirken onun yakın çevresini çok iyi seçemediğini ve kabiliyetsiz insanları kürsüye alarak pek çok zararlara sebep olduğunu yazar. Akademisyenlerin yetişme ve hizmet serüvenini Kıray da şöyle özetler: Türkiye'de "birçok akademisyenin hayatı rutindir. [Aynı üniversiteden] Mezun olur, asistan olur, doçent olur, gidip gelir profesör olur. 4 tane kitap yazar, bir tanesi doktora tezi, bir tanesi doçentlik, bir tanesi de profesörlük tezi. Sonuncusu ise ders kitabı, yüz kere tekrar tekrar basılır. Ondan sonra emekli olarak ders verir ve bir gün…" (Hayatımda Hiç Arkaya Bakmadım, 2002: 123).

Gerek üniversiteye personel alımında gerekse başka işlerde istenmeyen, şikâyet edilen yaygın davranışlardan biri de kayırmacılıktır. Batuhan, "çıkarcılık, kayırma, iltimas, nepotizm, (Bizde hayatın hemen her kesiminde) atama ve yer değiştirmeden tutunuz da yükseltme ve ödüllendirmeye kadar hemen her değerlendirme sürecinde dostluk, yakınlık, tanıdıklık, hatta hatta hemşerilik ilişkilerinin ne büyük rol oynadığını bilmeyen yoktur"(Batuhan, 2001: 296) diyerek eleştirir.

Özerklik, Bilimsel Özgünlük/Özgürlük ve Eğitim Öğretim

Üniversite özerkliği konusuna daha çok üst düzey yöneticilik yapan akademisyenler değinmiştir. İlk defa 1923'te bilimsel özerklik kazanan Darülfünun için bu kazanım sonraları hep tartışılmıştır. Özerk Darülfününun ilk Emini Baltacıoğlu, gerçek bir özerkliğin ve akademik özgürlüğün ancak malî özerklikle temin edilebileceğini belirtir (Baltacıoğlu, 1998: 262). Kıray ve Berkes de 1940'lardan sonra üniversitede kesinlikle özerkliğin olmadığını iddia etmiş-

[2] Bu konuda Ortega Y Gasset'in düşünceleri önemli görülmektedir: "Eğer çok sayıda bilim adamına ihtiyaç duysaydık, bu bir felaket olurdu. Çünkü bilimin gerektirdiği gerçek istidat çok az rastlanan bir şeydir (….) Şayet biri doktor olma yeteneğinden fazlasına sahip değilse, bırakın bilimle uğraşmasın. Böyle biri bilimi ancak bayağılaştırır. Onun iyi bir doktor olması yeterlidir ve aslında bu her şeydir. Ortega y Gasset, Üniversitenin Misyonu, (Çev.: Bülent Üçpınar), İstanbul: Birleşik Yay., 1997, s.75, 107.

lerdir (Hayatımda Hiç Arkaya Bakmadım, 2002; Berkes, 2005). Aptullah Kuran, Boğaziçi Üniversitesinin kuruluş hikâyesini anlattığı anılarında, üniversite ve program çeşitliliğinin ve özerkliğinin üzerinde durmuş ve bunun Türkiye'de önemli bir sorun olduğunu ve meselenin bir an evvel çözüme kavuşturulmasını istemiştir (Kuran, 2002: 96).

Albert Malche 1932'deki raporunda, üniversitenin profesör, dekan ve rektör seçimlerinde aksaklıkların olduğun belirtmiştir. Öğretim üyelerinin ders anlatma ve ders notu verme sistemlerinde çağdaş usullerin olmadığını yazmıştır. İlmî yayınların, dergilerin ve üniversite kütüphanelerinin yetersizliği dile getirilmiş, sosyal hizmetlerin zayıflığına işaret edilmiştir. Ayrıca Türkiye'ye özgü araştırmaların yapılmasını istemiştir. Bu eksikler ve istekler diğer anı yazarlarında da sürekli tekrarlanmıştır.

Berkes, erken Cumhuriyet dönemi aydınlarının Batı'nın ikinci üçüncü sınıf aydınlarına âdeta peygamber gibi taptıklarını ve onları adım adım izlediklerini, onların fikirlerini aktarabilmek için inanılmaz çaba gösterdiklerini yazar (Berkes 2005: 50-56). Kıray, tıpkı Ülken'de olduğu gibi, sosyal bilimcilerin yerli davranamadıklarını, Batıyı aynen taklit ederek büyük hataya düştüklerini ifade eder: "Dışarıdakiler kendi toplumlarına kendi anlayışları bakımından nedir diye bakıyorlar. Giderek kendi toplumlarının izlediği değişimler oluyor mu diye bakarlar. Hâlbuki burada onlarınkiyle tam tersi oluşumlar var. Yahut olmalı. Onu keşfetmeye çalışmak lazım. Çok büyük bir gurup var ki bu gün, Batılıların kendi ideolojilerini formüle ettikleri kitapları, siyasal bilim ve olguların tek analizi diye alıp ve gelip aynen bu tarafa aktarıyorlar. Bu kadarı biraz da günahtır, ayıptır gibi geliyor bana. Ama bunlar çoktur Türkiye'de. Orada yapılmış bir şeyi bir kere de burada yapalım, bakalım burada ne çıkacak? Hayır, bunu yeniden formüle etmek lazım" (Hayatımda Hiç Arkaya Bakmadım, 2002: 144). Batuhan da eğitim sistemindeki genel bilgi eksikliğinin, başarısızlığının sebeplerini araştırırken şu kanaate varmıştır: "Batıda üretilmiş olan fikirler, hep belirli bir takım somut problemlerin çözümü için yapılmış düşünme denemelerinin ürünü idi. Dolayısıyla bu problemlerin nereden, ne gibi düşünce sıkıntısından doğduğunu anlamadan, onlara çözüm yolu olarak teklif edilmiş fikirleri de anlamak mümkün değildi(….). Batının yüzyıllar boyunca ne büyük zahmetlerle ürettiği bazı bilgi ve teorilerin bizde ne acemice, hatta ne aptalca tüketildiğini için sızlayarak görmüştüm" (Batuhan, 2001: 398) Batuhan yerli bilim yapmanın, bu ülkenin değerlerini, ihtiyaçlarını ve gerçeklerini görmenin zorunluluğuna vurgu yapar. Hepsinden önemlisi hem Batuhan, hem Sezgin üniversitede bilimsel disipline, sabra, uzun süre beklemeye, asla acele etmemeye akademik yükseltmelerin tam bir hakkaniyet be yetkinlikle yapılmasına şiddetle ihtiyaç olduğunu söylerler. Hilmi Ziya Ülken 1939'da *İnsan* dergisinde *"Memleketi Tanımak"* (Ülken, 1939: 377-379) başlıklı bir yazıya yer verir. Bu başlık tesadüfi değildir ve aydınların yerelden evrensele uzanması gerektiğini istemesinden kaynaklanmaktadır. Nitekim *Şeytanla Konuşmalar*'da aydınların evrensel olmak adına yereli tanı(ya)madıklarını, bunun da toplumda yabancılaşmaya sebep olduğunu anlatmıştır. Ona göre Yakup Kadri'nin ve Halide Edib'in romanlarında dile getirmeye çalıştığı bu gerçekliktir.

Anılarda dile getirilen bir diğer sorun ise öğretim üyelerinin ders dağılımları ve ders yükleri üzerinedir. Kıray, ODTÜ'de çalıştığı yıllarda "14 saat ders vermenin bir aptallık olduğunu" ve bu kadar ders yükü altında hiçbir şey yapamadığını çok büyük zahmetler çektiğini anlatır (Hayatımda Hiç Arkaya Bakmadım, 2002: 144).[3] Mesele sadece ders saati değildir. Ders dağılımlarının kişilerin ilgi alanları, uzmanlık konularına göre yapılıp yapılmaması da önemli bir sorundur. Verilen derslerin sınav sistemleri, ölçme değerlendirme yöntemlerinde de son derece sübjektif davranıldığından şikâyetler hep yapılagelmiştir.

Değerlendirme ve Sonuç: "Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri"

1950'de müzisyen Lico Amar 20 yıla yakın hizmet ettiği üniversiteyi terk etme kararı almış ve bunu dostlarıyla paylaşmıştır. Dostları karardan hiç hoşlanmamış ve şaşırarak, Türkiye'de kendisine büyük değer verildiğini, herkesin onu sevdiğini söyleyip niçin bu kararı verdiğini sormuşlar. Amar'ın cevabı hayli ilginçtir ve tam bir Türkiye gerçeğidir: "İyi ama ben burada istediklerimi yapamadım ki… Sayısız rapor verdim. Görüştüğüm sayısız yetkili, söylediklerime hiç itiraz etmeden bana hak verdi ama sonuçta hiçbir şey yapılmadı. Bir insanı hapishaneye koyarsın. Duvarlar çelik bile olsa kaçmak için elini, tırnaklarını, her aracı kullanır. Kendisi delemezse bile bir oyuk yapmaya muvaffak olur. *Türkiye'de duvarlar lastikten.* Yumruğunu sokunca içine giriyor, çekince de eski şeklini alıyor. Bununla nasıl mücadele edeceksin? Eğer direnç gösterse delmek için uğraşırsın. Ama direnç yok ki… *Sana hak verenlerle nasıl mücadele edersin?*" (Aşkın, 2008: 232).

[3] Bu gün taşra üniversitelerinin pek çoğunda 40 saatten daha fazla derse giren akademisyenler bulunmaktadır. 30 saatten daha az derse girenler ya kaytarmış kabul edilmekte ya da kendileri az derse girmekten sıkıldıklarını belirtmektedirler. Kıray'da olduğunu gibi farklı bir şikayeti de Ernest E. Hirsch yapmaktadır: Hirsch fakültede 6 saat anfi dersi, 2 saat pratik alıştırma, 2 saat seminer, 1 saat de metodoloji dersi vermektedir. Bu ders yükünü "meslektaşlarımdan hiç biri benim gibi, boğazına kadar munzam görevlere boğulmuş değildi" diyerek anlatır. Anılarım, Kayzer Dönemi, Weimar Cumhuriyeti, Atatürk Ülkesi, Ankara: Tübitak Yay., 2000, s.267.

Amar'ın tespitleri Türkiye eğitim sistemindeki bazı yapısal sorunların sürekliliğini anlatmaktadır. Nitekim anılarda dile getirilen ve şikâyet edilen hususlardan pek çoğu fiilen devam etmektedir. Örneğin, "rektör ve dekan seçimlerinin uygun olmadığını, üniversitelerde her konunun açıkça tartışılamadığını" (Kuran 2002: 99) söyleyen bir kurucu rektörle, "üniversitenin en büyük sorunun ahlâki" olduğunu belirten Fuat Sezgin aynı yerde buluşur. Eleştirel düşüncenin yerleşmediği, şeffaf atama ve yükseltme kriterlerinin sabitlenmediği üniversitede temel görevlerin yerine getirilmesi güçtür. Önder'e göre bu gün, "üniversite eleştirel düşünceye tahammülsüzleşmiştir… Ders seçimleri ve derse atamalarla, ek ders uygulamalarıyla, üniversite öğretim üyesi, öğretmene dönmüştür (Önder, 2008: 59). Oysa Kıray anılarında gerçek bir üniversite hocasının temel özelliğinin "hakçasına tenkit etmek ve her zaman aynı noktalarda aynı biçim reaksiyon göstermek" (Hayatımda Hiç Arkaya Bakmadım, 2002: 174) olduğunu ısrarla vurgular. Kıray'a göre, kurallara uyulursa üniversitede pek çok sorun çözülecek, kişiler haddini bilecektir. Ancak bu kültür yerleşmemiştir. Buna ilave olarak Batuhan, Türkiye üniversitelerinin temel sorununun bilgi üretme sürecine hiç katılmamış, yani şimdiye kadar bu konularda yaratıcı bir çaba göstermemiş olmasıdır" (Batuhan, 2001: 399) der. Bu meselenin çözümü için de, bu toplum için işe yarayacak bilgi üretim sisteminin temeline inilmesini önerir. Bilgi üretim sürecinin zorlukları basit örneklerle her seviyeye uygun olarak öğretilmelidir. Derslerde bilgi üretim sürecine hiç katılmadan yapılan 'tüketici' yaklaşıma son verilerek, bilginin nasıl üretildiği gösterilmeli, en önemlisi de öğrenciye bu bilginin ne kadar zor ve meşakkatli bir iş olduğu anlatılmalıdır (Batuhan, 2001: 330). Ona göre üniversite için nitelikli personel yetiştirmeye her şeyden daha çok önem verilmelidir. Bunun için zeki, yetenekli, sabırlı insanlar seçilip alınmalıdır. Nitelikli personel seçiminde olduğu kadar akademik hayatın devamında bilim insanları asla ödün vermemelidir. Üniversitede her şeyden önce şeffaflık olmalıdır ve personel kendini sürekli yenilemelidir. Çalışan, üreten, yenilikleri takip edenler diğerlerinden ayırt edilmeli ve taltiflerle desteklenmelidir. Çalışanla çalışmayan aynı kefeye koyulmamalıdır. Bunun için de üniversiteye ciddi yatırımlar yapılmalıdır. Özellikle idarî makam sahipleri (A. Kuran, K. A. Arû, İ. Ortaylı gibi) anılarında, önemli ve kritik makamlara mutlaka liyakatli, bilgili, tecrübeli insanların atanmasını istemişlerdir. Bu atama ve seçme işlemlerinin sadece üniversiteyle sınırlı kalmaması, başta diğer eğitim kurumlarında sonra da devletin bütün kurumlarında gerçekleştirilmesi gerekli görülür. Zira eğitim sistemi bir bütündür, dolayısıyla yalnız bir veya iki derste ya da kurumda yapılacak reformlarla fazla bir şey değişmeyecek ve yeni bir şey elde edilemeyecektir. Örneğin ortaöğretimden niteliksiz öğrencilerin çıkışı üniversiteyi de doğrudan etkileyecek bir durumdur.

Bilimler tarihçisi Fuat Sezgin, aslında Türkiye'de temel üniversite sorunlarına değinilmediğini iddia eder. Ona göre üniversitede büyük bir aşağılık duygusu hâkimdir ve bu insanları kanser gibi kemirmektedir (Bilimler Tarihçisi, 2010: 57). Sezgin, üniversite öğretim elemanlarının en büyük eksiğinin dil bilmemesi olduğunu ısrarla vurgular. Ona göre öğretim üyelerinin dil öğrenmeye karşı bir kompleksleri ya da korkuları vardır (Bilimler Tarihçisi, 2010: 36). Bu kompleksin ve korkunun temelinde de aslında Türkçenin iyi bilinmemesi yatmaktadır. Türkiye'de Türkçe grameriyle öğretilmemektedir. Oysa bir dil grameriyle öğretilir. Ana dilini iyi bilmeyen bir kişi de başka dilleri öğrenmekte büyük zorluk çeker. Ona göre "Türk milletinin yapacağı en büyük işlerden biri tekrar mekteplerimize gramer dersini koymaktır" (Bilimler Tarihçisi, 2010: 57). Kitap okuma ve yazma konusunda da üniversitenin çok parlak olmadığını söyleyen Sezgin, okuma alışkanlığının ilkokul hocalarından başlanılarak kazandırılmasını önerir. Onları eğitecek sosyologların, pedagogların olmasını ister. Hatta camide vaaz eden din adamlarının müfredatına namaz, oruç kadar insan hayatına, cemiyet hayatına etki eden unsurları da dâhil etmek gerekir.

Pek çok anı sahibi üniversitedeki plansızlığa dikkat çekmiştir. Siyasilerin farklı beklentilerle "üniversite kapasitelerini hiçbir planlama yapmadan arttırması, özellikle de üniversite bütçelerini reel olarak arttırmadan öğrenci öğretim üyesi sayısını dengelemeden yeterli altyapı hizmetleri oluşturmadan öğrenci sayısını arttırmak nitelik düşüşünden başka bir işe yaramaz"(Kuran, 2001: 100) diyen rektöre bu günün de katılmak mümkündür. Anılarda neredeyse istisnasız biçimde üzerinde durulan konulardan biri akademik bilim ahlâkıdır. 1933 sonrası Türkiye'ye gelen Alman bilim adamlarından Hilmi Ziya Ülken'e, Turhan Yörükan'a, Mübeccel Kıray'dan Niyazi Berkes'e, Fuat Sezgin'den Hüseyin Batuhan'a, İlber Ortaylı'dan Halil İnalcık'a varıncaya kadar pek çok akademisyen anı ya da söyleşisinde intihal sorununa, kişisel zaaflara, bilimsel yetersizliklere farklı şekillerde değinmişler ve bu konulara ilginç örnekler vermişlerdir. Akademik yükseltilme için her türlü yolun mubah görüldüğüne yönelik kabulün yaygınlığından şikâyet edilmiştir. Yabancı kitap ve makaleleri çevirerek, kendi eseriymiş gibi yayımlayanların yanında, bu ülkede "hiç yazmadıkları hayal ürünü kitaplarla profesör olanlar vardır" (Batuhan, 2001: 278). Akademik yükseltme kademelerinin tamamını kulislerle halleden bir yığın akademisyen hâlâ varlığını devam ettirmektedir. Bu sorunun ortadan kaldırılması için etkin bir takip sistemi, eleştirel zemin ve sağlıklı bir atama sistemine ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır. Ancak bu konuda üst makamlarda ciddi ve kararlı bir adım atılmadığı gibi, söylem bile üretilememektedir.

Bütün bunlar üniversiteyi ve akademisyenleri itibarsızlaştırmakta ve bilim dünyasına büyük zarar vermektedir. Öyle ki, bu türden davranış ve düşünceler yüzünden, Türkiye'de "gerçek bilim adamları kendini mutsuzluğa ve ya-

bancılaşmaya sürükleyen bir çıkmaz içine girmiş bulmaktadır" (Vergin, 1999: 50). Çünkü akademi temel ihtiyaçları giderecek bir ortam sunamamaktadır. Böylece pek çok insan üniversiteyi siyasî ikballer için bir atlama taşı olarak görmektedir. Pek çok kişiye göre de sadece maişet temin etmek için bir iş kapısından ileri gitmemektedir. Akademisyenlerin siyaset ilgisi, ekrana çıkmak için tehalükle atılması, gazetede bir şeyler yazabilme iştihası, o da olmazsa internette bir köşe edinme gayreti ya da blog yazma davranışlarının altında insanlığın kadim "tanınma dürtüsü" yatmaktadır. Üniversite gerçek bir akademisyenin bu isteğine cevap verememektedir. Çünkü Türkiye'de bilim adamına "tanınma beratını verecek olan ve böyle bir beratı vermede tek meşru makamı teşkil eden teşekkül etmiş ve tanımlanmış bir bilim camiası bulunmamaktadır" (Vergin, 1999: 50). Bu sebeple "üniversite, toplumda avantajlı bir sosyo-ekonomik mevki edinmek için yürütülen amansız yarışın etaplarından biri haline gelmiştir. Araştırma, eleştiri, bilimsel bilgi gibi üniversite değerlerine sadece toplumda değil, üniversitelerde bile itibar edilmemektedir" (Mutlu, 2001: 39).

Bu itibar kaybının sebepleri ve giderilmesi imkânlarına yönelik akademisyen anılarının sunduğu çok farklı tecrübeler ve öneriler bulunmaktadır. Üniversite sorunlarının çözümüne ilişkin akademisyen anılarından tecrübeler ışığında yükselen müşterek kanaat, yükseköğretimde yapısal bütünlük, siyasî ve ideolojik kaygı ve beklentilerden arınmış gerçek bir akademik örgüt/cemaat, özgürlük ve özerklik, içselleştirilmiş tutarlı bir ahlâki zemin, sabırlı ve azimli bir çalışma disiplinidir. Ancak anı sahiplerinin bu niteliklere ve gerekliliklere hayatta ve sorumluluk makamında iken ne kadar sahip çıktıkları da sorgulanması gereken bir durumdur. Zira kendi hayatlarında pek çok çelişki bulunmaktadır. Bütün bunlara rağmen, anılarda yoğunlaşan akademisyen nitelik ve gereklilikleri içtenlikle, kararlı olarak gerçekleşmezse, 1933, 1944, 1948, 1961, 1980 ve 28 Şubat'ta yaşananların bir başka görünümle yeniden yaşanmayacağına/yaşatılmayacağına dair hiçbir garanti yoktur ve üniversite hiçbir zaman asli görevini tam olarak yapamayacaktır.

Kaynaklar

"Hayatımda Hiç Arkaya Bakmadım", Mübeccel B. Kıray'la Söyleşi, (2002), Ankara: Bağlam Yayınevi.

Alkan, A. T. (1999), "Medreseden Üniversiteye Akademik Hayatımızın Kara Bahtı", Düşünen Siyaset, S.2.

Âram, E. S. (1999). "Bu Bir Röportaj Olabilir mi?", Düşünen Siyaset, S.2.

Arsel, İ. (1979). Biz Profesörler, Ankara: Arsel Yayınları.

Arslan, A. (1995). Darülfünun'dan Üniversiteye, İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Arû, K. A. (2001). Bir Üniversite Hocasının Yaşamının Seksen Yılı, İstanbul: Yapı Endüstri Merkezi Yayınları.

Aşkın, N. (2008). Son Devrim, Ankara: AC Yayınları.

Baltacıoğlu, İ.H. (1998). Hayatım, (Yay. Haz.: Ali Y. Baltacıoğlu), İstanbul: Dünya Yayınevi.

Batuhan, H. (2001). İspanya'da Bir Şato, İstanbul: Bulut Yayınevi.

Berkes, N. (2005). Unutulan Yıllar, (Yay. Haz.: Ruşen Sezer), İstanbul: İletişim Yayınevi.

Bilimler Tarihçisi Fuat Sezgin. (2010). (Konuşan: Sefer Turan), İstanbul: Timaş Yayınları.

Çetik, M. (2008). Üniversitede Cadı Avı, 1948 DTCF Tasfiyesi ve P.N. Boratav'ın Müdafaası, Ankara: Dipnot Yayınevi.

Dağı Delen Irmak, Kemal H. Karpat Kitabı, (2008). (Söyleşi: Emin Tanrıyar), Ankara: İmge Yayınevi.

Demir, R. (1996). Üniversitenin Bugünü ve Yarını, Sorunlar, Sorumlular ve Çözüm Önerileri, Ankara: Palme Yayıncılık.

Gasset, O. Y. (1997). Üniversitenin Misyonu, (Çev.: Bülent Üçpınar), İstanbul: Birleşik Yayınevi.

Günay, D. (2006). "Türkiye'nin Üniversite Sorunu", SOBE, Sosyal Bilimler Evi, Bilimsel Düşünce Dergisi, S. 3.

Hirsch, E. E. (2000). Anılarım, Kayzer Dönemi, Weimar Cumhuriyeti, Atatürk Ülkesi, (Çev.: Fatma Suphi) Ankara: TÜBİTAK.

İhsanoğlu, E. (2010). Darülfünun, Osmanlı'da Kültürel Modernleşmenin Odağı, 1. Cilt, IRCICA Yayınevi.

Kara, İ. (2005). Sözü Dilde Hayali Gözde, İstanbul: Dergâh Yayınları.

Kuran, A. (2002). Bir Kurucu Rektörün Anıları, Robert Kolej Yüksek Okulu'ndan Boğaziçi Üniversitesine, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Lewis, B. (2000). Modern Türkiye'nin Doğuşu, Ankara: TTK Yayınları.

Mutlu, E. (2001). "Üniversiteli Olmak", Karizma, S.8.

Önder, T. (2008). "Üniversite Tartışması Üzerine", Türkiye Günlüğü, S.92.

Schwart, P. (2005). "İstanbul Üniversitesi'nin Bugünkü Durumu ve İstikbali", Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi, (1861-1961), Ankara TÜBA Yayınları.

Tarihçilerin Kutbu, "Halil İnalcık Kitabı". (2009). (Söyleşi: Emine Çaykara), İstanbul: İş Bankası Yayınları.

Tekeli, İ. (1985). "Osmanlı İmparatorluğu'nda Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi", Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, C.3, Ankara: İletişim Yayınevi.

Togan, Z. V. (1999). Hâtıralar, Ankara: TDV Yayınevi.

Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi, (1861-1961), (2005). Ankara TÜBA Yayınları.

Ülken, H. Z. (1939). "Memleketi Tanımak", İnsan, Yıl:1, S.5.

Ülken, H. Z. (2003). Şeytanla Konuşmalar, İstanbul: Ülken Yayınları

Vergin, N. (1999). "Bilim Camiası ve Tanınma İsteği", Doğu Batı, S.7.

Yörükan, T. (2003). Üniversitede İlim ve Ahlâk, (Yay. Haz.: Ali Birinci), Ankara: Vadi Yayınları.

Zaman Kaybolmaz, "İlber Ortaylı Kitabı". (2006). (Söyleşi: Nilgün Uysal), İstanbul: İş Bankası Yayınları.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VI / Sayfa 431-437

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Values, Tools and Skills for Leaders in Higher Education: Are We Learning to Lead Differently for Sustainable Development?

Zeynep Hale Öner
Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Business Administration, Doğuş University, Istanbul, Turkey

Abstract

Future does not just happen, but we create it through our choices. " Education is about developing critical thinking, learning about freedom, respect for difference, preventing divides, providing good governance of cultural diversity, build more inclusive societies based on equality, dignity and respect for human rights " says Jorge Samparo, the HE president. The shift of education paradigm, i.e. education does not by any means secure a job and moreover, students are deprived of values. The model of industrialization produced either economic man or intellectuals i.e. academicians. Yet the 21st century requires answers as how to educate students to be fit to take their place in the economy under a period of uncertainty, form sense of cultural identity to pass cultural values to the next generations and be part of the globalization. The dynamics of change itself is changing and the escalation in the complexity of change causes functional leadership to be a source of organizational dysfunction. Thus a a holistic perspective of leadership is required. United Nations has declared 2005-2014 the Decade of Education for sustainable development. Education is a necessary condition for achieving sustainable development by integrating its values and practices into the educational system. The question is what kind of leadership is in quest to provide answers to the above demands. This study will review a recommendation for a future leadership model i.e. servant leadership and analyze the relationship between critical thinking and servant leadership in education.

Key words: Critical thinking, higher education, servant leadership, sustainable development, values.

Introduction

In line with complexity and chaos leadership literature, Wheatley (1999) states that 'Statis, balance, equilibrium-these are temporary states. What endures is process-dynamic, adaptive, creative'. 'Self reference on the other hand is the key to facilitating orderly change in the midst of turbulent environments. In institutions, a clear sense of identity- the lens of values, traditions, history, dreams, experience, competencies, culture- is the only route to achieving independence from the environment'(Wheatley, 1999, p. 86).

Within that framework, we can reflect on what Robinson (2001, p.23) has stated as such that 'there is an economic model and an intellectual model and there is assumed to be a relationship between the two'. The economic model of education is industrialism that views education as the production of knowledge and skills for predetermined markets. Teaching and learning are sequenced to manageable units and programmed by a timetable. The logic of this model is based on a belief in competition and information as the key drivers of educational improvement (Levin & Fullan, 2008).

The intellectual model, in turn, views intelligence primarily as an academic ability that is dominated by memory rather than by broader intellectual, interpersonal or creative processes. This model assumes that intelligence

can and should be measured to determine individuals' educational progress. Today, the problem is, according to Robinson (2001), that the economic model is outdated and the intellectual model is inadequate for the needs of the sustainable knowledge society. Education policies rarely attempt to challenge these two underlying assumptions of schooling. Instead, education reforms aim at raising standards, extending time for learning or having more computers in schools. These and other efforts will remain an insufficient means of improving the quality of education unless the economic and the intellectual models of education are reconsidered. Education is a complex business and higher education system is a democratic institution owned by the society's people, but impacted by several layers of governance, leadership and management at different levels such as local, state level. That is a collaborative, strategic vision that engages all stakeholders is required. Effective educational leaders govern with integrity and ethical behavior.

The higher education is challenged with unprecedented changes in the 21st century such as diversity, greater accountability, minimum academic misconduct, use of technology coupled with interpersonal relationships, more research output as well as meeting the demands of increasing students. Higher education is an open system with permeable boundaries (Birnbaum, 1988). Thus there is a constant exchange between society and education institutions, moreover their survival depends on how well they strive to meet the society's needs and interests (cited in Kezar, p. 94). However, it is open to discussion if it is the higher education complex structure with multiple coexisting, and sometimes conflicting, goals, aims, values, and purposes (Birnbaum, 1988; Duderstadt, 2000) that is the cause of challenge. This calls for a new type of leadership in higher education. The new type of leadership has to acknowledge the interdependence of society, economy and environment and encourage long term strategic visionary outlook within a stakeholder perspective. Heifetz (1994, p.244) defines leadership as 'a special sort of education in which the teacher raises problems, questions, options, interpretations, and perspectives, often without answers, gauging all the while when to push through and when to hold steady.'

The Changing Environment in Europe

EU countries will closely work together to ensure that more students have the opportunity to enroll in higher education, universities improve the quality of the courses they offer – to make them more attractive for students and more responsive to their needs, the number of young people dropping out of school is reduced and there are more opportunities to learn later in life.

The increasing youth unemployment requires promotion of entrepreneurial learning experiences, more young people have the opportunity to work abroad, more possibilities for self-employment. However, many young graduates miss opportunities because they lack the right qualifications or experience. Part of the EU's new Europe 2020 strategy, 'Youth on the Move' proposes 28 key actions aimed at making education and training more relevant to young people's needs and encouraging more of them to take advantage of EU grants to study or train in another country. This will increase young people's employability and access to the labour market. As Europe works towards establishing its future skills base to create job opportunities for their youth to achieve a sustainable prosperous future, the Turkish education system has to adjust and equip its own institutions to these global changes.

Turkish Higher Education Setting

According to the World Bank report (2007), the share of young people is expected to peak in the year 2020 with high rates of returns to higher education. This trend requires a flexible, more creative and flexible education system. Turkey has to compete with EU.

Moreover, by 2035, according to UNESCO, more people worldwide will be graduating through education than ever before. This will have implications over the worthiness of the diplomas. According to the International Labor Organization (ILO), more than 50 million people will lose their jobs and there will be four million of jobs that will be vacant due to the skills shortage.

The New Humanism: Values

The emotional and the rational has started to be intertwined asserts David Brooks (March 7 2011, NYTimes.com retrieved on 8 March 2011) in his writing about 'The new humanism'. The way how the two concepts i.e. the facts

and emotions are merging is beyond the French enlightment view of individualism and reason and more closely aligned with the British enlightment with an emphasis on social sentiments. The way how people perceive and organize the world is categorized under sympathy, limerence i.e. the drive of the unconscious mind to experience moments of transcendence, metis i.e. the ability to see patterns in the world to derive a gist from complex situations, equipoise i.e. equilibrium and counterbalance in ones actions. Thus the human capital of today's world based on interpenetrated selves emerging out of network of relationships has to be equipped with such deeper talents.

The society in the 21st century has progressed to the extent that reason and rationality has started to suppress emotions which creates distortion in all the cultures.

Irina Bokova, the director general of UNESCO, (2010) defines the new humanism as better grasp of the environment, reaching out to people in a shared global world. Education among science, culture and communication is a pillar in the construction of a united human community and foundations of sustainable development.

Within the educational framework, Seyfi Kenan (2009), referring to the Unesco educators such as Delors, Noam and Wren to cite only a few, argues about the 'values education' in the modern educational system as a missing concept. The changing needs of the society such as the crisis of family, global warming and technology driven lifestyle necessitate the educational system to adapt to cater the needs of the society. However, in this changing society, the values system has been externalized and marginalized in the system as values are interpreted as subjective and emotion loaded unlike the rational and objective implications of positivism. As Adam Smith (1976) mentions in his book of Wealth of Nations, the economical success of an institution is based on its ethical foundation and culture. Based on this thesis, the ethical concepts such as fairness, humility, compassion, empathy and equity should be revitalized through the redefinition of concepts such as development and improvement. Such concepts have to be redefined in alliance with nature and ecological sustainability. Modern education based on positivism fails to explain should and must components of humans' actions. The teachings of positivist school have unarguably refrained from teaching values as how to live a more worthwhile life based on virtues such as consciousness. The 21 st century is yet taking a new trend towards moral and value leadership and courses such as work ethics, values and morals are more commonly integrated in the comprehensible educational curriculum to make it more humane for a sound future with a sense of responsibility to the environment, and 'other' rather than 'I and myself'.

It is also worth mentioning about the sense of cultural identity and search of the meaning of life within the economic changes in the globalized world.

The Generational Outlook

The baby boomers have different attitudes towards work. They live to work, the generation X work to live. The profile of the new generation Y and the millennials are quite different than what it was 10 years ago.. It is the students who were born between 2000 until 2021 i.e.the generation of technology / internet. They have the ability to multitask due to enormous stimulus around them. They have attention deficit and focusing problems. A variety of possibilities, the immediate gratification, and difficulty to delay fun cause them to have obstacles while pursing success in their lives. Traditional ways of teaching do not get them motivated to learn. The Y generation is more entrepreneurial, focused on now, do not respect authority. The uncertainty and higher complexity at work require teamwork from different fields of expertise in other words collective intelligence. Howard Gardner (2008) in her book called '5 Minds for the Future' has an order for mastering the minds of students as follows:

A respectful mind aims to transcend mere tolerance; showing an active interest in and affection for those who look different, thus a respectful atmosphere toward others have to be created at the higher education level.

An ethical mind must behave in a way to support the wider profession and the society at large even at the expense of one s self interest.

A disciplined and synthesizer mind is equipped with major disciplinary ways of thinking not only with basic scholastic skills but also engagement in interdisciplinary thinking.

The educational leadership required to cater to the needs of these students with a profile mentioned above needs to be implemented at each stage of education starting at early stages of education.

Future Expectations of Education: The Case of Lifelong Learning and Problem Based Learning (PBL)

In education for a sustainable knowledge society, the concept of knowledge as static, eternal and free from subjective values has transformed into a new interpretation of relativistic and diverse (Sahlberg, 2008). The new construction and transformation of knowledge is required. That is why creativity is needed. Educational institutions face adoptive problems and such problems present challenges with not known and effective resolutions (Heifetz, 1994.) These problems require new ways of thinking and doing. Problem based learning is about the power of integrative experiences to enhance the impact of study.Education can be conceptualized as a design project and students should have more meaning in their studies if only they can understand how their education will servet he world and humankind positively i.e. their impact as students. It is through student activation and motivation through learning by doing that develops students critical sense.

By 2020, all young Europeans will acquire a chance to study or train abroad at some point during their education. The increasing number of student mobility under Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig and Marie Curie programmes, and existence of international schools all over the world indisputably calls for a need of multicultural education which requires culturally responsive leadership with a community based relationship at higher education. (cited in Malakolunthu, 2010).

Within this framework, servant leadership will be my proposal for the higher education philosophy for the 21st century.

Servant Leadership as a Higher Education Philosophy for the 21st Century

Traditional and top to bottom functioning leadership models are unable to create adaptive solutions to deal with challenges. Derived from the principles of ecology, the leadership theories of today have to emphasize individual responsibility, long term perspective of developing capacities of individuals, and a sustainable future generation (Allen, K.E., Stelzner, S.P. and Wielkiewicz, M.R., 1998). The adaptive challenges of a changing world calls for human capital with an increased capacity to critically think, understand, define and solve problems to solve complex problems. The principles of ecological approach to leadership are interdependence, open system, adaptation to influence rather than attempting to control the system. Holistic leadership thinking recognizes the world to be in constant flux and strives for synthesis which relies on intuition and creativity leading to a more integrated world. Thus this theory moves the locus of leadership from the skills of leaders to the innovative, contextual interaction in an entire social system. It analyses the role of leader as a catalyst to expedite the processes among many individuals through their independent actions to form a collective action (cited in Harter and Oner, 2011).

Servant leadership as an alternative to the 20th century traditional leadership models is gaining popularity all across the United States as it is highly supported by well-known authors such as Peter Senge (1990) and Stephen Covey (1994). The rising trend of participative management and empowerment of employees with an ethical leadership style, coupled with emphasis on learning and development go well aligned with the manifesto of servant leadership. Although Anglo-Saxon definitions of leadership have mainly focused on the influence process of leadership (cf. Anderson et al., 2002), servant leadership functions by leaders' influence in terms of service to their followers. Greenleaf (1977) contended that great leaders are primarily motivated to help and therefore serve others. As Cunningham (2002) states a leader is successful only if the served follower grows as a person. Greenleaf (1970) emphasized the caring nature of servant leaders to meet the highest priority needs of the employees being served as well as the less-abled of a society at large. Servant leadership, based on the service principle, has strong altruistic ethical overtones. In accordance with that principle, the servant leaders are attentive to the concerns of followers and empathize with them and moreover care and nurture them.

Velasquez (1992) suggested that benevolence, truthfulness, and humility are attributes of ethical leaders which prove servant leaders to be ethical. Based on this ethical nature of servant leadership, the altruistic base creates ground for the servant leaders to act morally and show concern for the best interests of the followers.

Spears (2002) proposed ten attributes to explain servant leadership: listening, empathy, healing, awareness, persuasion, conceptualization, foresight, stewardship, commitment to the growth of people and building community. (Notice that being an irritant does not appear on his list.)

Graham (1991) stressed the inspirational and moral dimensions of servant leaders and defended servant leadership as a value-neutral paradigm unlike charismatic leadership. Although charismatic leadership practice is quite common in developing countries, there is a positive relationship between charismatic leadership and the need for leadership. This implies increased dependency for subordinates in the existence of charismatic leaders. Thus the possible effect of unquestioning obedience and absence of openness to criticism may result in detrimental consequences for the organization (cf. Anderson et al., 2002).

Servant leadership, based on personal trust and well developed relationships, is a humble means of affecting follower behavior unlike the use of charismatic abilities as a form of personal power (Bass, 1960). It triggers the influence mechanism of leaders on followers and motivates followers by facilitating service and stewardship (Sarkus, 1996). Servant leaders value service and relying on service, they endear the followers to the leaders in reciprocal relationships. Cialdini (2001) evaluates this reciprocation as a primary means of influence on the followers. However, this reciprocity is assumed to be a positive form of reciprocation as the ultimate goal is that the followers will respond to this reciprocal relationship by serving others in the same manner the servant leader serves him. Thus it is neither ownership by the servant leaders nor obedience to the servant leaders, but the exchange is in the form of service and accountability to the followers and the stakeholders the organization serves. Thus Greenleaf (1977) envisioned a servant leader as one who facilitates achievement of a shared vision via the personal development and empowerment of followers.

Servant leadership creates a sense of community with participative management based on shared decision making power. Robert Greenleaf (1977) defined this style of leadership as one where a leader truly takes into consideration the needs of others and makes it a priority to empower and develop these individuals in a spirit of true service. Servant leadership linked to the emotional well-being of employees takes a disciplined view about ethical and caring approach to individuals (Spears, 1995). De Pree (2002) broadened the definition of leadership emphasizing the moral and trustworthy nature of servant leaders; Page and Wong (2000) incorporated the ideals of empowerment, team building, participatory management, vision and service ethic into the servant leadership philosophy; Barbuto and Wheeler (2002) emphasized altruistic calling, emotional support, wisdom, persuasion and organizational stewardship as the basis for servant leadership and finally Patterson (2003) defined constructs of love, humility, altruism, vision, trust, service and empowerment to be servant leadership values.

Within the next paragraph, I will analyse the link between servant Leadership and its practice as critical thinking teaching in higher education

Teaching Critical Thinking as Servant-Leadership

Scholars who wish to write about servant-leaders and the ideal of servant-leadership would be advised to consider the historical example of Socrates and his provocations. We would go a step further to encourage educators who teach servant-leadership to instruct students in critical thinking as a part of what it might mean to serve others genuinely, even at great cost, toward their well-being as humans – confronting others with the possibility that they are mistaken and need to reconsider their life's purpose. Then, rather than portray servant-leadership as feeding the appetites of other people, fluttering about to please them, raise instead the possibility that servant-leadership places responsibility for one's life choices squarely on his or her shoulders, the kind of paternalism that leads an adolescent to grow up and become an adult – that brings followers forward out of a dependent relationship, even if that service ruins existing power structures and gradually supplants the leadership itself.

The paradoxical truth about servant leadership (i.e. all leaders are also followers) implies that everyone must obey some higher authority figure or leader. If a leader is a follower, how does one 's role as a follower affect his/her leadership? The answer to this question is Aristotle's reflection that he who has never learned to obey can not be a good commander (*see* Neuschel, 2005). The essence of leadership evolves from followership. However, followership has to be coupled tightly with intelligence, courage and loyalty which sets the scene for leaders' vision and future orientation. Greenleaf's idea of serving followers implies preparing them for what is about to happen, for the future. Servant leaders have to propose intelligent thoughts and ideas to enhance operations, have the courage to question, disagree without confrontation, defend their point of views and beliefs even if they are unpopular with the crowds. Critical thinking might be disturbing temporarily, yet it presumes to serve long term interests.

Servant leaders will assume that doing something now for someone can deliver much of what is conventionally called the future (*see* Frick & Spears, 1996, p. 74). Perception of the future will depend on awareness. Awareness varies among individuals, yet it is developable. Foresight is filling in the blanks, bringing the future into the present by our efforts. This then is the attitude of the servant leaders, namely to build one's awareness of the connecting links in the form of progressive events from the past into the present and future. Awareness that comprehends the future views time as a process and brings the future and the past into the present. At that stage, critical minds set the stage for development. Questions define what is not known and this opens up the search. If we ask questions stemming from critical thinking, we are likelier to get both the right means and the right ends – or at least recognize that we have the wrong means or the wrong ends.

In any case, the greatest foresight of all is the influence one has over the future by helping the growth of subsequent generations. The future can only be shaped and radically altered by the kinds of people being prepared now for the future. It is the servant leader's vision to paint a big dream – a dream that will last – and assign the new generation a goal to direct their energies and stretch their horizons.

Conclusion

The impulse is to change the world and the academy should trigger a response to a learned helplessness to create a sense of empowerment. The vital connections between education and the public good, between integrity and human freedom is essential. This calls for a united effort of all the stakeholders of the society with the active engagement of the students in the real world.

Servant leadership with its systems thinking, philosophical foundation and value based approach has a crucial role in creating a positive sustainable change in higher education (Spears, 2005) which is in accordance with education for sustainable development. Education for sustainable development aims at promoting a sense of local and global responsibility, foresight and empowerment. Community leadership programs in training and service learning programs by utilizing experiential education are the main practices of servant leadership application in education. Based on the future expectations of the education in the 21st century i.e. lifelong learning and problem based learning require the above mentioned applications of servant leadership.

Consequently, it is the aim of this paper to create awareness and interest in the servant leadership model and moreover the design of undergraduate and graduate courses in higher education is encouraged for curriculum. Moreover, the personal growth of each and every lecturer and the domino effect created by a critical mass will eventually have a transformation effect on students in higher education.

References

Allen, K.E., Stelzner, S.P. and Wielkiewicz, M.R. (1998).The ecology of leadership: Adapting to the challenges of a changing world. The Journal of Leadership studies, 5, 2.

Anderson, N., Ones, D.S., Sinangil, H.K & Viswesvaran, C. (2002). Handbook of industrial, work and organizational psychology (2nd ed.). New York: Sage

Barbuto, J.E. & Wheeler, D.W. (2002). Becoming a servant leader: Do you have what it takes? NebGuide G02- 1481-A. Lincoln: University of Nebraska, Nebraska Cooperative Extension.

Bass, B. M. (1960). Leadership, psychology, and organizational behavior. New York: Harper & Brothers.

Birnbaum, R. (1988). How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership: San Francisco: Jossey-Bass.

Boronkova, I. (2010). A New Humanism for the 21st Century. Adapted from an address delivered by the Director –General of UNESCO in Milan on 7 October 2010.

Cialdini, R.B. (2001). Influence: Science and practice. Allyn & Bacon, Needham Heights, MA.

Cunningham, R. (2002). Servant Leadership: An Introduction. Public Voices 5, 1-7.

De Pree, M. (2002). Servant leadership: Three things necessary. In L., &. L. Spears, M. (Eds.). Focus on leadership: Servant leadership for the 21st century (pp. 89-100). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Frick, D.M., & Spears, L.(1996). The Private Writings of Robert K.Greenleaf. On becoming a servant leader. Jossey Bass. A Wiley Imprint.

Gardner, H. (2008).5 Minds for the future.Harvard Business Press. Boston.MA.

Graham, J. W. (1991). Servant-leadership in organizations: Inspirational and moral. Leadership Quarterly, 2(2), 105-119.

Greenleaf, R. K. (1970). The servant as leader. Business leadership (G. John, Ed.) (pp. 117-136). San Francisco, Jossey Bass.

Greenleaf, R. K. (1977). Servant Leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness. New York, N.J.: Paulist Press.

Heifetz, R.A. (1994, p.244). Leadership without easy answers. Cambridge, MA: Belknap press.

Kenan, S. (2009).The missing dimension of modern education: Values education. Educational sciences: Theory and Practice, 9 (1), 279-295.

Kezar, A. (ed.) Rethinking leadership in a complex, multicultural, and global environment.

Stylus Publishing, LLC.Sterling, Virginia.2009.

Levin,B. & Fullan, M. (2008). Learning about system renewal.Educational Management, Administration and Leadership, 36 (2), 289-303.

Malakolunthu, S. (2010). Culturally responsive leadership for multicultural education: The case of 'Vision School 'in Malaysia. Procedia Social and Behavioral Sciences, (9) 1162-1169.

Neuschel, R.P. (2005). The servant leader: Unleashing the power of your people. Chicago: Northwestern University Press.

Harter, N. and Oner, H.(2011). Leadership in a liminal mode: Eric Voegelin's interpretation of Plato's use of metaxy. To be presented in Leadership and Management in a Changing World: Lessons from Ancient East and West Philosophy. Athens. June 2011.

Page, D. & Wong, T.P. (2000). A conceptual framework for measuring servant leadership. In B. S. AdjGibolosoo (Ed.), The human factor in shaping the course of history and development (pp.109-141). New York: University Press of America, Inc.

Patterson, K. (2003). Servant leadership: A theoretical model. Unpublished doctoral dissertation. Regent University.

Robinson, K. (2001, p.23). Out of our minds. Learning ti be creative.Chichester: Capstone.

Sahlberg, P. (2008). Education and global sustainability: How do we understand competitiveness.Cicero Conference: Joy of Learning. Learning as empowerment – a challenge for the Finnish society Helsinki 15th December 2008. Received from http://www.pasisahlberg.com/downloads/Education%20and%20global%20sustainability%20CICERO%202008.pdf. retrieved on 10.04.2011.

Sarkus, D. J. (1996). Servant-leadership in safety: Advancing the cause and practice. Journal of Professional Safety, 41 (6), 26.

Spears, L. (Ed.). (1995). Reflections on leadership: How Robert K. Greenleaf's theory of servant-leadership influenced today's top management thinkers. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Spears, L. (1995). Introduction: Servant-leadership and the Greenleaf legacy. In Spears, L. (1995). Reflections on leadership: How Robert K. Greenleaf's theory of servant-leadership influenced today's top management thinkers (pp. 1-14). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Spears, L. (2005). The understanding and practice of servant leadership. Received from http://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2005/spears_practice.pdf.retrieved on 11.04.2011.

Smith, A. (1976). The theory of moral sentiments. Indianapolis: Liberty Classics.

Velasquez, M. (1992). Business ethics: Concepts and cases. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wheatley, M. J.(1999). Leadership and the New Science. Discovering Order in a Chaotic World. Berrett-Koehler Publishers, Inc. San Francisco.

World Bank Report (2007). Report no 39674-TU. Turkey-Higher Education Policy Study. Vol.1: Strategic Directions for Higher Education in Turkey.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VI / Sayfa 438-443

Yükseköğrenimde İnsani Bilimlerin Yeri ve İşlevi: Nussbaum

Prof. Dr. Hatice Nur Erkızan
Muğla Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Kötekli, 48000 Muğla, Türkiye

Özet

Bu çalışma genel olarak eğitim de ama özellikle yükseköğrenim de insani bilimlerin yeri ve işlevini M.C. Nussbaum'ın düşüncelerini izleyerek ele alıp inceler. Son zamanlarda İnsani Bilimler (the humanities) iki temel eleştiri ile karşı karşıya bulunmaktadır. Bir yandan insani bilimlerin ne pratik ve ne de teorik bir işlevi olmadığı öne sürülürken öte yandan onun seçkinci bir kavrayışın temsilcisi olduğu iddia edilmektedir. Nussbaum bu her iki eleştiriye Antik Felsefeye dönerek yanıt vermeye çalışır. Onun esas hareket kaynağı da Sokrates'tir. Sorgulama, eleştiri ve kendini bilme, kendi üzerine düşünme özgür birey olmanın etik ve politik koşulu olmakla birlikte onlar demokratik değerlerin de kurucu ilkeleridir. İnsani Bilimler, bu bakımlardan, bireyin kendini gerçekleştirmesinin ana kucağıdırlar. İnsanın kendini ve diğerlerini anlaması insani bilimler dolayımında olanaklı olabilir. Felsefe, edebiyat, tarih, şiir, eski ve yeni diller ve sanatlar aracılığı kendini ve diğerlerini tanıyabilir ve de evrensel insanlığa ulaşabilir. Günümüzde yaşanan kutuplaşmalar, gerginlikler ve her türden çatışmalar böyle bir anlayış ışığında çözümün olanağını yeşertebilir. İnsani bilimler evrensel insanlığın ve insanın yeşermesinin beşiği olabilir.

Anahtar kelimeler: Nussbaum, insani bilimler, eğitim, demokrasi, Sokrates.

Kendileri adına düşünen ve tartışan insanlar yaratamadığımız sürece
biz hakiki anlamda Sokratesçi bireyler yaratmış sayılamayız.

"Under the banner of their fashionable opposition to universalism march ancient religious taboos, the luxury of the pampered husband, educational deprivation, unequal health care, and premature death."
M. C. Nussbaum

Giriş: Yeni Bir Paradigmaya Doğru

Üniversiteler günümüzde yeni bir tarihsel, kültürel ve sosyal biçimlenmenin içinden geçmektedirler. Dolayısıyla, onlar; küreselleşme terimi ile de ifade edilen bu süreçte birçok önemli tartışmaların merkezinde yer almaktadırlar. Bu noktada en önemli tartışmalardan biri İnsani Bilimlerin (*Humanities*) yükseköğrenimde yerinin ve işlevinin ne olduğu hakkındadır. Teknolojik gelişmelerin, ekonomik kazanımların, çıkarların ve ilgilerin öne çıktığı günümüzde genel olarak insani bilimlerin ve özel olarak ta felsefenin bir işlevinden ve öneminden söz edilebilir mi? Çünkü dünyanın birçok gelişmiş ülkesinde bile söz konusu bilimler hem ailelerin gözünde ve hem de kurumların nezdinde herhangi bir işleve sahip değilmiş gibi algılanmaktadır. Bu nedenle de, insani bilimler her anlamda ama özellikle ekonomik bakımdan değersiz, herhangi bir yarar sağlamayan işlevsiz akademik disiplinler olarak görülmektedir.

Nussbaum bu gelişmelere karşı çıkarak yükseköğrenimde insani bilimlerin insan için vazgeçilmez bir öneme sahip olduğunu iddia eder. Yakın zamanlarda yayınlanan iki kitabında yükseköğrenimi derinlemesine ele alır: "İnsanlığı Yeşertmek" (*Cultivating Humanity*) ve "Kar İçin Değil: Neden Demokrasi İnsani Bilimlere İhtiyaç Duyar" (*Not For Profit: Why Democracy Needs The Humanities*" Ona göre, *Ekonomik Yarar/Çıkar/Kar* Paradigması'nın mutlak egemenliği insan ve toplum için yıkıcı olacaktır. Çünkü insan var-olmasını ve var-olmasının anlamını salt yarar kriteri üzerinden yaratamaz. İnsanın kendine ve dünyaya bakışını olanaklı ve anlamlı kılan "onun içten görmesine"(*inner eyes*) bağlıdır ki bu da ancak insani bilimler sayesinde mümkün olabilir. O nedenle, yeni bir paradigmanın oluşturulması gerektiği açıktır. Nussbaum bu paradigmayı *İnsani Gelişim Paradigma*'sı (*Human Development Paradigm*) olarak ifade eder (Nussbaum, 2010, p. 27). Bu çalışmada, yukarıda ifade edilen düşünceler ışığında ve de esas olarak Nussbaum'dan hareketle yükseköğrenimde insani bilimlerin yeri ve işlevi ele alınıp incelenmeye çalışılacaktır. Ancak; bundan önce insani bilimler hakkında kısa bir değerlendirme yapılarak ele alınan konunun tarihsel bir bağlam içinden görülmesine de ışık tutulmaya çalışılacaktır.

İnsani Bilimler Üzerine

İnsani bilimleri hem terim bakımından ve hem de kavram bakımından tanımlama birçok güçlükleri içinde taşır. Bu güçlüklerden bazıları şöyle ifade edilebilir: İnsani Bilimler'den (*Humanities*) kastedilen şey/şeyler nelerdir? Aslında tüm bilimler insan tarafından gerçekleştirilmiyor mu? Sosyal Bilimler ile *İnsani Bilimler* arasında fark/farklar var mıdır? Yöntem bakımından bilimler arasında farklılıklar var mıdır? Bu sorular eksik olabilir ve daha pek çoğu da onlara eklenebilir. Fakat amaç burada bilimler üzerine bir tartışma olmadığı için soruları daha da artırmaya gerek yok sanırım. O nedenle, kısaca, tarihsel olarak insani bilimler üzerinde bazı açıklamalar yapılarak esas tartışma konusuna geçilecektir.

Burada "insani bilimler"den anlaşılan şey insanın içinde bulunduğu durumu/durumları esas olarak onu analitik, eleştirel ve düşünsel olarak ele alan disiplinlerdir. İnsani bilimler alanında çalışma yapanlara da "humanist" yani *insan bilimci* denmektedir. İnsani bilimler kendisine esas hareket noktası olarak empirik gerçekliği çıkış noktası olarak alan sosyal bilimler ve doğa bilimlerinden ayrılır. İnsani bilimlerin başlıca disiplinleri arasında şunlar sayılabilir: felsefe, edebiyat, tarih, hukuk, din, eski ve yeni diller ile sanatlar. İnsani bilimler içinde bazen antropoloji, alan çalışmaları, iletişim, kültür çalışmaları ve linguistik de içerilmektedir (Nussbaum, 2003, p.1-15). Zaten özellikle de insani bilimler ve sosyal bilimler arasındaki sınırları tanımlamak ve farklılıkları açıklamak ama esasında da hangi akademik disiplinlerin hangi bilim altında içerilmesi gerektiği de başlı başına bir sorun ve tartışma konusudur.

İnsani Bilimler ve Tarihsel Gelişimi

İnsani bilimlerin tarihi Antik Yunan'a geri götürülebilir. Söz konusu yerde ve zamanda, insani bilimler, esas olarak, yurttaşların eğitiminin temelini oluşturuyordu. Romalılar zamanında ise "yedi özgür sanat", yani "liberal sanatlar" kavramı evrilerek, özellikle Seneca ile birlikte, insanın kendini özgürleştirmesi anlamını kazandı. Ortaçağ "yedi özgür sanat" kavramını benimseyerek insani bilimleri daha çok bir "sanat", "yetenek" olarak gördü. Başka bir ifadeyle, insani bilimler "bir şeyi yapmanın", "gerçekleştirmenin" usulü, yolu olarak algılandı. İnsani bilimlere ilişkin radikal kavrayış değişikliğ XV. yüzyıl civarında Rönesans ile birlikte kendini gösterdi. Bu yeni kavrayışa göre insani bilimler bir "sanat" değil ele aldığı konuları araştıran, soruşturan ve inceleyen bir etkinliktir. Dolayısıyla; bu değişikliğe paralel olarak insani bilimler içinde yer alan geleneksel disiplinlerin yeri ve önemi de değişti. Edebiyat ve tarih konuları daha çok ağırlık kazandı.

Günümüzde insani bilimlere karşı özellikle Post-Modernistlerden çeşitli eleştiriler yöneltilmektedir. Onlara göre, insani bilimler arasında bir hiyerarşiye izin verilmemeli, tümü eşit bir öneme ve işleve sahip olarak görülmelidir. Bu özellikle demokratik bir toplumun yaratılması bakımından önemlidir. Sosyal bilimlere gelince durum daha da karışık bir görünüm oluşturur. Genel olarak doğa bilimleri dışında kalan hemen hemen tüm disiplinler sosyal bilimler şemsiyesi altında içerilir: Ekonomi, politika, kamu yönetimi, sosyoloji, psikoloji, coğrafya, eğitim, tarih, hukuk, uluslar arası ilişkiler, demografi ve hatta kütüphanecilik vs. Sosyal bilimlerin tarihi de çok eskilere gider. Zaten Antik Yunanda tüm bilimler felsefenin içinde ele alınıyordu. O nedenle; Aydınlanma Yüzyılı'na gelinceye kadar bilimlerin ayrılması söz konusu değildi. Burada ele alınan konu bakımından önemli olan özellikle birer disiplin olarak felsefe, hukuk ve tarihin hem insani bilimler ve hem de sosyal bilimler alanına dahil edilmesidir. Bu bile, bilimler sınıflamasının hem kendi içinde ve hem de ilgili alanlar bakımından hala tartışma konusu olduğunu

gösterir. Fakülte ve bölüm bağlamında isimlere baktığımızda da bu muğlaklığı rahatlıkla görebiliriz: İnsan ve Toplum Bilimleri, Edebiyat Fakültesi, İnsan Bilimleri Fakültesi vb. Fakat, ben, burada insani bilimlerin alanını sosyal bilimleri de içine alan bir kavramsal genişlik içinde ele alarak esas ayrımı doğa bilimleri ve insani bilimler üzerinden yapmanın daha yararlı olduğunu düşünüyorum: *Kosmos ve phusis*'i ele alan doğa bilimlerine karşılık anthropos'u ele alan insani bilimler (Robertson, 2006). Dolayısıyla; yükseköğrenimde insani bilimlerin önemi, işlevi ve yeri bu bakış açısından hareketle ele alınıp tartışılmaya çalışılacaktır.

İnsani Gelişim Paradigmasına Doğru: Eğitim, Üniversiteler ve Değerler

Nussbaum'ın eğitim üzerine olan ama özellikle de yükseköğrenim (eğitim) üzerine olan düşünceleri şu üç temel kavram üzerinde yükselir:

1) İnsanın (*insanlığın*) yeşermesi (*cultivating humanity*)
2) Demokratik değerler
3) Eleştirel düşünme

Nussbaum insanın yeşermesini insanın insan olarak sahip olduğu olanakları gerçekleştirmesi olarak tanımlar (Nussbaum, 2011). İnsanın yeşermesinin en önemli dolayımı ise genelde insani bilimler özelde de felsefe, edebiyat ve sanattır. İşte günümüzde tam da bu noktada üniversiteler ciddi bir tehdit ve saldırı ile karşı karşıya bulunmaktadır. Tehdit ve saldırı iki yönden gelmektedir: Konservatifler ve Post-modernistler. Birincilerin en önemli temsilcileri arasında Allan Bloom, G.Will ve R.Kimball anılabilir. Onlara göre, bugün üniversiteler her türlü değeri göreli kılarak onları değersizleştirmeye aracı olmakta ve akla karşı antipatinin gelişmesine kucak açmaktalar. İnsani bilimler de bu gelişmelere kucak açmaktadırlar. Bütün bunlara ek olarak, Büyük Edebi Eserleri küçümseme günümüz üniversitelerinin *politik doğruları* arasında yer almaktadır ki bu da geleneksel değerlerin ortadan kalkmasına neden olmaktadır. Ve son olarak, insani bilimlere ilişkin her türlü olumlu girişimi sorgulayan muhafazakarlar meslek eğitimlerinin önemini her fırsatta gündeme getirmektedirler. Bu ise Nussbaum'a göre elbette liberal eğitime, insani bilimlere karşı derin bir tehdidi ifade etmektedir. Meslek eğitimleri insanın gelişimi için önemlidir; ama eğer esas vurgu meslek eğitimine kayarsa veya onunla yer değiştirirse veya onu geçerse bu gerçekten de liberal eğitim için çok ciddi ve olumsuz sonuçlara yol açar. Çünkü, üniversitenin salt Ekonomik Gelişme Paradigması ışığında ele alınması onun bizzat var-oluş nedenine aykırıdır (Nussbaum, 2010, p.1-13).

Kimlik politikalarının demokratik söylemin merkezine yerleşmesi de aslında tutuculuğun farklı bir giysi altında karşımıza çıkmasıdır. Kimlik siyaseti insanı belli bir "kimliğe" hapseder. O bu bakımdan hem insanlığa ve hem de insanlık bilincinin evrensel bir düzeyde paylaşılmasına izin vermez (Appiah, 2005). Buradaki gerilim insanın kendini insanlık ile ya da insanın kendini yerel kültürü ile tanımlaması arasındadır. Stoacı düşüncede insan bir mikrokozmos evren ise bir makrokozmostur. Bu nedenle; bireysel olan ile evrensel olan arasında bir karşıtlık yoktur. İnsanın evrenle bağını kuran bizzat insanın kendi varlığıdır. Oysa yerel olan ile kendini sınırlayan insan kendini makrokozmosa, başka bir ifadeyle evrensele, bağlayacak hiçbir bağa sahip değildir.

İkinciler, çok geniş bir alanı kapsadıklarından dolayı onların daha çok içinde çalıştıkları kavramsal çerçeveye göndermede bulunmak daha doğru olur. Sonuncular, bizzat üniversite geleneğine karşı çıkarak onu sorgulamaktadırlar. Onlara göre, özellikle Batılı Üniversite geleneği erkeksi akıl, belli bir etnik sınıf (beyaz), ve evrensellik iddiası üzerinde kurulmuştur. Dolayısıyla; her iki bakış açısından da insani bilimler, farklı nedenlerle de olsa, üniversitelerde işlevsizdirler. Nussbaum işte tam da bu noktada insani bilimlerin insanın yeşermesi bakımından taşıdığı önemin altını çizerek üniversitede insani bilimlerin işlevini tanımlar ve her iki görüşe de karşı çıkar (Nussbaum, 2003, p.293).

Demokratik değerlere gelince; hemen şunu belirtmek gerekir. Nussbaum için eleştiri ve sorgulama demokratik değerlerin temelindeki kurucu ilkelerdir. Eleştiri ve sorgulamanın olmadığı bir yerde ne demokrasiden ve ne de demokratik toplumdan söz edilebilir. Bu bakımdan Nussbaum aklın dogmatik bir yapıdan kurtulmasının önemi üzerinde durarak onun ancak ve ancak Sokratik akıl ile aşılmasının olanaklı olduğunu belirtir. Çoğulcu liberal eğitimin temelinde de böyle bir kavrayış bulunur. Sokratik akıl bireyden hareket eden bir evrensel düşünümü talep eder. Dolayısıyla; o Batılı olan ve olmayan dünyayı kapsadığı gibi kendini ne cinsiyet ve ne de herhangi bir ırk ile sınırlar. Bu bakımdan çoğulcu liberal eğitim aslında bireyin kendini özgürleştirmesinin olanağını ifade eder.

Özgür birey demokrasinin hem ontik-epistemik hem de etik-politik var-oluşunun koşuludur. Nussbaum, bu nedenlerle, yükseköğrenimde felsefenin tüm öğrenciler için gerekli olduğunu söyler ama o bunu bir felsefe savu-

nusuna da indirgemez. Onun için felsefenin işlevi ve önemi onun yaşama ile doğrudan sahip olduğu bağdan kaynaklanır. Yani felsefe yaşam ile içsel bir bağa sahiptir. Liberal eğitim felsefesiz olamayacağı gibi üniversite eğitimi de insani bilimler olmadan olamaz. Çünkü, Sokratik akıl yüzeysel, gelişigüzel oluşturulmuş fikirlere ve önyargılara meydan okur. Zihinsel tembellik ve uyuşukluk ancak ve ancak sorgulayıcı akıl ile aşılabilir ve demokrasinin bozuluşunu bertaraf edecek olan da onu bir at sineği gibi sürekli rahatsız edecek olan bu akıldır. "Sorgulanmamış yaşam yaşamaya değmez" diyerek felsefeyi yaşama kökünden bağlayan bu Sokratesçi kavrayış bir bakıma demokratik değerlerin de öz-yapısını aydınlatır (Nussbaum, 2010, p.13-47). Üniversiteler, liberal eğitimin olanağını ifade eden insani bilimler aracılığıyla öğrencilere bilmedikleri şeyleri öğretmenin yanında nasıl sorgulamaları, nasıl araştırmaları ve de nasıl eleştirmeleri gerektiğini de öğretebilmelidir. Üniversite öğrencilerine her şeyi öğretemeyebilir ama en azından onlara güçlü ve eleştirel bir biçimde nasıl tartışabilecekleri konusunda yol gösterebilir. Böylelikle onlar kendi akıllarının öznesi olabilir, başkalarının akıllarının nesnesi değil.

Sokratik Akıl, Hakikat ve Demokrasi

Nussbaum'a göre bugün üniversiteler ideal olanı gerçekleştirme uğraşısında büyük zorluklarla karşı karşıya bulunmaktalar, dün olduğu gibi. Aristofanes *Bulutlar* adlı eserinde Sokrates'i geleneksel eğitimin değerlerini bozmakla suçlar ve bu suçlama gençleri baştan çıkarma, otorite ve geleneğe karşı gelme ile genişler. Nussbaum benzer suçlamaların bugünlerde ve benzer bir biçimde Konservatifler tarafından üniversitelere yöneltildiğini söyleyerek tarihsel bir bağlantı ve sürekliliğin altını çizer. Bu bakımdan Nussbaum'da üniversitelerin savunusu ile Sokratesçi eğitim ve akıl savunusu birleşir: aklın özgür soruşturma olanağına hiçbir sınır çizilemez. Toplumlara, demokrasilere atsineği gerekir. Atsineklerinden ister hoşlanılsın isterse hoşlanılmasın onlar bir toplumun uysallaşmamasının, tembelleşmemesinin ve hatta bozulmamasının koruyucu "ilkeleridir". Nussbaum Sokratik analizin değerini dinsel bağlamda da ele alır. Hakikat arayışı, aklın kendisine yaslanma ve empirik kanıtlardan hareket etme dini inanç için hiçbir tehdit oluşturmaz. Ona göre, kişinin inanç konusundaki seçimi ve ona bağlanması diğer öznelerle Sokratik tarzda tartışmasına, müzakere etmesine engel oluşturmaz. Utah'daki Brigham Young (Mormonlara ait) Üniversitesi ile Notre Dame (Roma Katolik) örnekleri üzerinde durarak Nussbaum bu ve benzeri kurumların eleştirel aklı, sorgulamayı ve farklılıklara saygıyı ihlal etmedikleri sürece sorun olmadıklarını belirtir. Din, özgür düşünmenin temelinde olan demokratik değerlerden ve hoşgörüden çekinmemeli, onu bir tehdit olarak algılamamalıdır. Bugün üniversitelerden çekinmenin önemli nedenlerinden biri de budur çünkü (Nussbaum, 1997, p.257-293).

Nussbaum üniversitelere karşı saldırının, başlangıçta da değinildiği gibi, önemli bir bölümünün kendilerini ilerici, relativist ve kimlik siyaseti yapanlardan, başka bir ifade ile, Post-Modernistlerden geldiğini söyler. Üniversitelere yönelik konservatif eleştiriler daha çok akademi dışından gelirken ikincisi bizzat akademinin içinden dile getirilmektedir. Onlar; aklın önemi, evrensel değerler ve nesnellik konusunda neredeyse tam bir reddiye içindedirler. Ve de bazı fakülteler ve üniversiteler kendilerini belli bir grubun kimlik politikasına, belli bir grubun dinsel ilgilerine veya belli bir grubun belli bir çıkarına/ilgisine terk etmektedirler. Bu hapsetme üniversitelerin evrensel işlevine aykırıdır; çünkü üniversiteler liberal eğitim ışığında insanın özgürleşmesi, insanın özgür bir varlık olarak kendini kurmasına yöneliktir. O nedenle; üniversiteler belli bir parti ya da kilise merkezi gibi kendilerini göremezler. Bazı üniversiteler akılsal tartışmayı ve soruşturmayı ya tamamen şüpheli bulmakta ya da aklın kötü kullanımını sanki aklın özsel doğasıymış gibi göstererek reddetmektedirler. Bugünün ilerici entelektüelleri olarak kendini takdim edenlerin en azından önemli bir bölümü akılsal soruşturmanın Batılı-erkek bir araç olduğunu ve özünde onun kadınların, azınlıkların ve Batılı-olmayan grupların baskı altına alınmasının bir aracı olduğunu iddia etmektedirler. Sokratik sorgulama, aslında felsefe, bir kez daha kendini beğenmiş ve seçkinci olmakla suçlanarak Üniversitelerden kovulmaya çalışılmaktadır.

Nussbaum, deyim yerindeyse, bu Sağdan ve Soldan gelen saldırılara karşı üniversitenin yeni bir kavrayış geliştirmesi gerektiğinin altını önemle çizer. Bu kavrayış Sokratesçidir. O, her halükarda aklın önemini teyit ederken yeni bakış açılarına karşı da açıktır. Böylelikle, hem entelektüel geleneğin korunması ve hem de çeşitli yaşama biçimlerinin saygı ve tolerans temelinde kavranılması olanaklı olacaktır. Bu yaklaşım relativizmin taşıdığı birçok olumsuzluğu aşma olanağını da taşır: Bireyin yerel olana hapsedilme olumsuzluğu yerini evrensel birey olmaya bırakır.

Günümüzde üniversitelerde gerginlik yaratan temel problemlerden bazıları; düşüncelerin özgürce ifade edilmesi ama aynı zamanda nefret suçunu işlememe, etnik çalışmaların ve ilgilerin hızla yayılması, farklı kültürlere ilişkin çalışmaların neredeyse koşul haline getirilmesi, azınlıklar, kadın çalışmaları ve cinsiyet konusunda programla-

rın açılması ve bu alanlarda derece verilmesi ve benzerleri olarak sıralanabilir. Gerginlik yaratan bu ve benzeri tüm konuların çözümüne ilişkin yanıtlar birden fazla olabilir ama Nussbaum için önemli olan yeni bir üniversite kavrayışı geliştirmektir. Bu kavrayış iki temel değer üzerinde yükselebilir: Sokratik akıl ve farklılıklara saygı. Ona göre, bu her iki değer demokratik birey olmanın olmazsa olmaz ilkeleridir, başka bir ifadeyle, onun özsel değerleridir. Aynı zamanda, onlar; insani bilimleri tanımlayan liberal eğitimin temel, kurucu ilkeleridir. Gerçekte, sokratik akıl çeşitli değer ve düşünceleri kendinde toplayan bir kavramdır. Nussbaum'ın Sokrates yorumunun önemi işte tam da burada bir kez daha kendini gösterir. Ona göre, Sokrates aklın değerini, eleştirel düşünmenin, katılımcı etkin aklın ve demokratik müzakerenin felsefedeki ana temsilcisidir. İnsani bilimler bu Sokratesçi kavrayış üzerinde yükselmelidir. Nussbaum'a göre üniversitenin değerinin entelektüel kökeninde de bu vardır. İnsan kendini hem belli bir grubun ve toplumun üyesi olarak ve hem de evrensel insanlığın bir üyesi olarak görebilir. Evrensel insanlığın üyesi olma ile insan olma birbirinde erimek durumunda değil ama yan yana durabilir. İkincisi birincisini dışlamadığı gibi birincisi de ikincisine karşıt değildir. Sorun günümüzde insanın kendini yerel olana mutlak olarak hapsetme eğiliminden kaynaklanmaktadır ki bu "yerellik" kimlik, cinsiyet ve ırk üzerinden kendini gösterebilir. Bu sorun insani bilimler dolayımında kendini gösteren Sokratesçi akıl sayesinde aşılabilir; tikelliğin aşılması olanaklı olabilir ki bu da tikeli yoksamadan onu tanıyarak evrensel insanlığa katılmak anlamına gelir. Böylelikle; Sokratesçi temelde kendini biçimlendiren insani bilimler özgür bireyin, demokratik değerlerin ve evrensel insanlığın yeşermesinin ana-kucağı haline gelebilirler. Üniversiteler; felsefe, tarih, kültür, edebiyat ve dil üzerinden öğrencilerinin yeşermesine ve toplumda insanlığın yeşermesine giden yolu açabilirler. Böyle bir eğitim tarihsel yaratımlar üzerinde eleştirel düşünmeyi, her türden dogmatizmi aşmayı, toplumlarda oluşan kutuplaşma ve gerginliği rehabilite edebilir. Öğrenciler insani bilimler dolayımında başka bir dil, başka bir tarih, başka bir edebiyat üzerinden öyküsel hayalgücünü (*narrative imagination*) geliştirerek insanı daha büyük bir bağlam olan insanlık içerisinde tanıyabilir, diğerleri için empati duygusunu geliştirebilir ve de böylelikle bizzat insanın kendini evrensel insanlık dolayımında bilmesine ve anlamasına giden yolun açılmasına katkıda bulunabilir (Nussbaum, 2003, p.293-305).

Felsefenin tarihine bakmak hatalarımızı görmeye yardım edebilir. Antik felsefe çocukluk ile ilgili çok şey anlatmaz görünür. İnsanın bir şeye tutunmasının, bağlanmasının neden saldırgan bir biçime dönüştüğü bugün de tam anlamıyla açıklanmış değildir. Bu noktada patolojik narsizmin kendisine bakmak gerekir. Patolojik narsizm kişinin kendini her türlü talihsizliğin dışında görmesi ve her şeye egemen olabileceğini düşünmesidir. O nedenle; patolojik narsist iki duygu tarafından yönetilir: kontrol etme ve belirleyici olma. Bu patolojik durum oluş içindeki bireysel dünyamızın içinde kendini sürekli tekrar eder. Aristoteles'te patolojik insan hiç acı çekmeyeceğini düşünen ve bu nedenle de kendisinden başka hiç kimse için merhamet duymayan insan olarak tanımlanır. Böyle bir kişi *hubristike diathesis* olan, yani kendini beğenmiş, acımasız ve hoşgörüsüzdür.

İnsanın Yeşermesi ve Eğitim

Küreselleşmenin zirvelerinin yaşandığı günümüzde kar duygusu neredeyse ülkeleri ve insanları birbirlerine çok ince bağlarla bağlayan ana kavram haline gelmiş bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, küreselleşme üreten ve üretenin nesnesi olan tüketen arasında gidip gelmektedir. Bu küreselleşme sürecinde insan ve yaşamı kar etmenin ana amacı ve böyle olmak bakımından da tek aracı konumuna indirgenmiştir (Brighouse, 2006). Eğer eğitim felsefesi insan yaşamını yeşertme yolunda yeniden bir yapılanmayı gerçekleştiremezse insan ve insan, insan ve dünya arasındaki ilişki tamamen fakir küresel pazar dilinin egemenliğine girecektir. Yani; insan kendi kendini ve diğer insanlarla ilişkisini ticaretin kar ve zarardan ibaret sınırlayıcılığına mahkum edecektir. Kant, insanın bir araç değil bir amaç olduğunu söylemişti. Geldiğimiz durumda ise açık olan kar için her şeyin nesneleştirildiği; dolayısıyla, insan ve insan yaşamının da karın nesnesi haline getirildiğidir. Hem insan ve hem de insan yaşamı bir amaç değil araçtır bugün. Ekonomik Gelişme Paradigması her alanda *liberales* olmayan bireyler yaratarak dünyayı savaşın, yokluğun ve her türlü yoksulluğun yaşandığı bir yer haline getirmiştir. Ve de insan ve insanlık gittikçe soluklaşmaktadır. Bilimlerin liberal eğitim açısından önemi açıktır; ancak tehdit ve tahdit altında olan insan bilimleridir. Yani, sürekli eleştiri altında olan, üzerinden politik tartışmaların yürütüldüğü bilimler insani bilimlerdir (Nussbaum, 2011, p.121-145).

Liberal eğitim terimi bize Seneca'dan gelir. Söz konusu zamanda *liberalis* (özgürlüğe bağlanma) geleneksel Roma toplumunda özgür doğmuş genç insan için eğitimi ifade ediyordu. Ancak; Seneca sözcüğün bu yerleşik tanımını onaylamaz ve onu, yani liberal eğitimi yeniden tanımlar: Liberal eğitim öğrencinin zihnini özgürleştirir, yani insanı kendi adına düşünmeye yöneltir. Bu kavrayış hiç kuşkusuz Sokrates'in yaşamı sorgulamanın konusu kılan ve geleneksel düşünme ve eyleme pratikleri üzerine eleştirel bir tutumu ifade eden felsefesi ile iç içedir. Sene-

ca'ya göre de, yalnızca bu tür bir eğitim insanın sahip olduğu yeteneklerini gerçekleştirmesine ve geliştirmesine olanak tanır. Liberal eğitim kendinin farkında olmayı, kendine hakim olmayı ve diğer insanlara insan olmaları bakımından saygı duymayı temel aldığı için "insanın insanlığını yeşertebilir". Böyle bir insanlık bilinci zamanı ve mekanı ilinekselleştirir. İnsanın nerede doğduğu ve yaşadığı, cinsiyeti, ait olduğu sosyal sınıfı ve etnik kimliği gibi nitelikler ilineksel ayrıntılar kategorisine gönderilir. Seneca, böyle bir bilgelik ruhuyla bize şöyle seslenir: *Yakında son nefesimizi vereceğiz; bu arada, biz hala yaşarken, insanların arasındayken insanlığımızı yeşertelim-let us cultivate our humanity* - (Nussbaum, 2003, p.301).

Sonuç

İnsani bilimlerin temelinde bulunan liberal eğitim bir bakıma korkutucudur. O, demokratik erdemlerin de özünde bulunan, onu tanımlayan sorgulamayı ve değişmeyi talep eder. Bu ise insanın rahatını bozar. Değişmeye direnmek için birçok neden ileri sürülebilir. Eğitime; meslek edinme ve ekonomik kazanım içinden bakılabilir.Yani, insan "doğruya" gözlerini kapatabilir ve bu da rahatlık sağlayabilir. Ayrıca, anlamak, yüreğinin gözleriyle görmek zor ve acı da olabilir. Ama her türden kutuplaşma ve çatışmanın içinden çıkarak dünya barışına ve işbirliğine ulaşmanın yolu da ortak insanlığımızı bize duyurmaya, hissetmeye ve yaratmaya olanak veren liberal yani özcü-hümanist eğitimdir. Böyle bir eğitimin ana kucağı da insani bilimlerdir (Nussbaum, 2010, p. 79- 95). Doğa bilimlerine nazaran daha kırılgan ve hatta zayıf görünen insani bilimler insanlığın yeşermesinin beşiği olabilirler. Bu bakımdan, genel olarak, insani bilimlerin zayıflaması ve bu alana ilişkin harcamaların kesilmesi büyük bir talihsizlik olacaktır ama özellikle ülkemiz bağlamında bu daha da büyük bir talihsizlik olacaktır. O nedenle, Ülkemiz yükseköğreniminin yeniden yapılanma sürecinde bu kaygı, umulur ki, yerini "insani bilimlerin yeşermesine" bırakır.

Kaynaklar

Appiah. Anthony K. (2005), The Ethics of Identity, Princeton University Press, Princeton.

Brigehouse, Harry. (2006), On Education, Routledge, New York.

Nussbaum, M.C. (2003), Cultivating Humanity, Harvard University Press, USA.

- (2011), Creating Capabilities: The Human Development Approach, Harvard University Pres.

- (2010), Not For Profit : Why Democracy Needs The Humanities, The Public Square Book Series, Princeton University Press, Princeton.

Robertson, G. (2006), Crimes Against Humanity, Penguin.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VI / Sayfa 444-452

Yükseköğretim ile İlgili Görüş, İlke ve Hedefler

Prof. Dr. Faruk Yalçın Uğurlu
Çukurova Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Balcalı, 01330 Adana, Türkiye

Özet

Evrensel özellikler konuyu Türkiye değil, dünya ölçeğinde düşündürmektedir. Değişken karakteri, nicel ve nitel sistem özellikleri irdelendiğinde; sorumluluk yükleneceklerin, öncelikle sunulan özgün yapısal karakteri özümseyip, netleştirerek, yeni değerler düzeyini zenginleştirilebilmesi gereklidir. Üniversitelerin bir örnek olması yerine farklılaşmaların hedeflenmesi doğrudur. Öğrencilerin isteklendirmelerle yönlendirilmesi ve kimliklerinin insan onuruna yakışır anlamda geliştirilebilmesi, evrensel olurken ulusal değerlerini kaybetmemeleri beklenir. Öğretim kadar eğitime de yer verilmeli, açık deneysel gözlem ve uygulamalar özendirilmelidir. Önceliği, bilim üretimi ile bilimsel gelişmişlik olmalıdır. Günümüzde, üniversitelerin meslek edindirme kurumları olduklarının da unutulmaması gerekir. Hedeflerin irdelenmesi sonucunda görülmektedir ki; üniversite eğitimi standardındaki temel kalite düzeyi, değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilen, bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen, öğrenme transferini gerçekleştirebilen bireyleri öne çıkarmaktadır. Yaratıcı, çalışkan, ülkesi ile insanını seven, evrensel değerleri özümsemiş, bundan mutluluk duyabilen, kendini tanıyan, sosyal birey kimliğinin de bulunması şarttır. Kendi ekonomik kaynaklarını oluşturabilen üniversite, teori-pratik ilişkisini sosyo-ekonomik anlamda geliştirerek, sönümsüz bir geri dönüşüm sistemini işletebilmelidir. Öğrenciler birikimlerinin bir bölümünü üniversitelerinin gelişimine ayırmalıdır. İdeallere varılabilmesinde, üniversite çalışanlarının yeni heyecanlarla dinamik döngü düzlemine çekilebilmeleri beklenir. Her seviyede, özellikle de karar verici düzeydeki yöneticilerde çok özel bilgi, beceri ve deneyim düzeyi mutlaka aranmalıdır. Geniş görüş, analiz-sentez, hızlı algılama ile doğru karar verebilme potansiyelleri de bilimsel farklılaşmanın ideal sonsuz devinimini rahatça ve evrensel düzeylerde oluşturabilecektir. Çağdaş bir üniversite evrensel gelişmişliğin ön şartıdır. Mezunlar, toplumda, sanayide, idari kademelerde, daima lider konumda olmak üzere yetişmelidir. Öğrenciler; problem tarifi, kritik düşünce, araştırma, paylaşımcılık, liderlik vb. gibi ana hedefler dikkate alınarak eğitilirler.

Anahtar kelimeler: Üniversite, öğretim, eğitim, ilkeler.

Giriş

Öğretim, eğitim sistemleri ele alındığında ülkesel değil evrensel yaklaşım gerektiği açıktır. Özellikle zamanımızda bilimsel çalışma ortamında iletişimin nicel, nitel özellikleri etkileme ve etkilenmeyi kaçınılmaz hale getirmiş ve sonucunda her konuda, olumlu veya olumsuz bilimsel gelişimlerde, buluşlarda ve bunların kullanımında evrensel ölçek önem kazanmıştır. Son zamanlarda bütün ülkelerde, özellikle de gelişmekte olan Türkiye benzeri olanlarında, toplumla üniversite arasında ilginç bağlar gözlenmekte ve üniversitelerin yaşam ve gelişimi için yeni modeller ele alınmaktadır. Bizce insan kaynaklarının üretime en anlamlı yönlendirilmesi, kimlikli bireylerin nite-

likli yetiştirilmesi süreçleri ile aynı zamanda bilimsel araştırma ve üretim ortamlarını oluşturması, çok hızlı evrimsel anlamdaki üniversite hedef ve gelişmelerine açık haldedirler.

Bir üniversitenin kurulması ve gelişmesi ile onun var oluş stratejisinin oluşması herhangi bir amaç için kurulmuş bir fabrikanın yapılanmasına çok yakın benzerlikler gösterir. İkisi de başarılı üretim özelliklerini irdelerken;

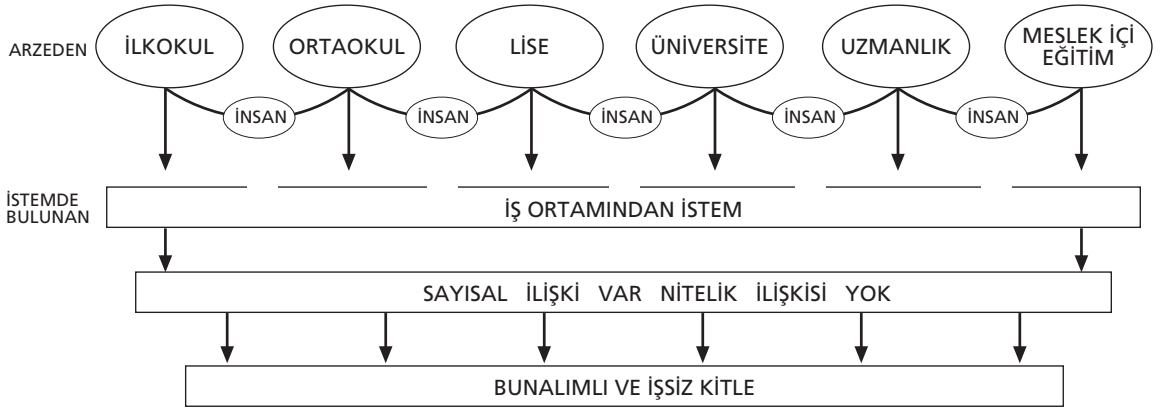
1. Sağlıklı ve dinamik bir üretim hedefi yaratılmasına, hedefe kısa sürede ulaşmanın başarılmasında, bilimsel gerçeklere uygun, ekonomik, sosyal altyapılarla, doğal dinamikleri, üretim hammadde ve kaynakları yok edilmemiş çevrelerde yerleşerek, planlı ve programlı işleyişlerin kurgulanmasına özen gösterirler.
2. İşleyiş planlanmasında, esnek, yeniliklere hızla uyum sağlayabilen, parça-bütün ilişkileri gözetilen, sistematik bağları bulunan yapıların elde edilmesi gerekliliği açıktır.
3. Hedefledikleri üretimin, hizmet sundukları çevreye olumlu katkılarının arttırılması, olumsuz etkilerinin en aza indirgenmesi gerekir.
4. Üretimleri için yapacakları harcamaların, pazarlama geri dönüşleri ve artı değer birikimindeki toplam dengeler açısından, sosyo-kültürel altyapı, fizibilite ve rantabilite kıstasları önemlidir.
5. Kullanılan teknolojiler, çağdaş, yenilenebilir, çevre kirliliği oluşturmayacak niteliklerde olmalıdır.
6. Benzer kuruluşlarla rekabet edebilecek anlamdaki özelliklerinin önemi açıktır.
7. Kuruluş, başka benzer üretimleri yapabilecek nitelikteki kuruluşları ortaya koyabilecek sistematik dinamizm ve doğurganlığa sahip olabilmelidir. Bu özellik oluşturulan teknolojik birikimlerle paralel elde edilecek yeterli nicel-nitel özelliklerdeki insan kaynaklarına gereksinimin olduğu bilincini de beraberinde getirir.

Yukarıda kapsanamayan diğer birçok yan faktör, sağlıklı ölçek ve kapasitedeki bir fabrikanın kurulmasında ortaya çıkan diğer özelliklerdir. Üniversitelerin kuruluş ve işleyişlerinin analizinde de paralel görüş, ilke ve hedeflerin ele alınması olumlu bir yaklaşımdır.

Üniversitelerde Var Olan Sistem

Üniversitelerin hangi ilkelere ve hedeflere göre yaşamlarını sürdürmeleri gerektiğini belirleyebilmek için onların toplam işleyişlerine yakından bakmalıyız. Öncelikle yapısal özellikler, fiziksel altyapı, hizmet sunan idari, akademik insan kaynaklarının özellikleri ile planlanan üretim stratejileri, öğretim – eğitim kurguları, bu anlamdaki temel özellikler olarak sıralanabilir. Halen var olan üniversitelerin hepsinde geçmişten kaynaklanan, zamanımızda hala farkına varılmakta güçlük çekilen çok önemli yapısal eksik ve yanlışlar vardır. Bunlar;

1. Üniversitelerin neredeyse tamamında, idari – akademik birimlerle işleyişlerin arasında kopukluklarla, uyumsuzlukların olduğu taraflarca bilinir ama konuşulup, tartışılamaz, araştırılamaz ve çareler bulunup düzeltilemez.
2. Bu kurumlarda yeterli fiziksel altyapı yoktur. Olanı da yeterince değerlendirecek, akılcı kullandıracak istem ile bunları tasarlayıp, uygulamaya geçirecek nitelikli eleman sıkıntısı vardır.
3. Üniversitelerin üretimlerinde temel ham madde olan öğrencilerin seçim ve uyumlu yerleşiminde anlamsız bir karmaşa süregelmektedir. Karmaşanın aslı öğretim eğitim sistemine bütüncül yaklaşılarak üniversite düzeyinin bilimsel özde irdelenmemesinden kaynaklanmaktadır.
4. İdari ve akademik hizmetli kadrosunun seçim, ilerleme ve çalıştırılma koşullarında iyileşmeler sağlanamamıştır.
5. Öğretim-eğitim kapsamı ve programları; ülke gerçekleri ve gereksinimleri ile öğrencilerin ve toplumun beklentileri paralelinde planlanıp uygulanamamaktadır (Şekil 1).
6. Lisans, yüksek lisans, doktora çalışmalarında ve geçişliliğinde, seçilen çalışma alanlarının ülke gereksinimi ile paralelliğinden ve kullanışlılığından söz etmek çoğunlukla güçtür.
7. Sistem, genellikle çağdaşlığını yitirmiş bilgilerin eksik ve yanlış olarak aktarılmasına dayanan, her dönem değişmeyen ders notlarının temel alındığı, ilköğretimde bile çoktan bırakılmış olması gerekli ilkel yollarla sürdürülmektedir. Bilgiye hızlı ulaşma, onu bireysel ve ekipsel düşünce süzgeçlerinden geçirerek sağlıklı aktarma, kuram – kılgı ikilisi gibi temel yöntemlerden uzak işleyiş sürdürülmeye çalışılmaktadır.



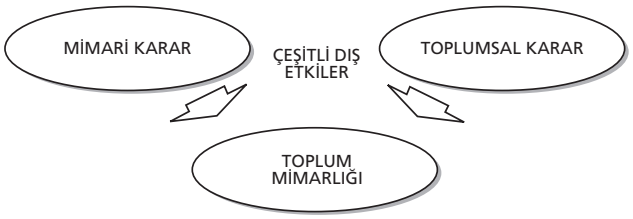
Şekil 1: Öğretim-eğitime toplumsal istemin karşılanması.

Üniversitelerden Toplumsal Beklentiler

Toplumumuz Cumhuriyetimizin kuruluşundan bu yana büyük özverilerle oluşturduğu üniversitelerinden çok yalın ama yoğun beklentiler içindedir. Kendisine bilim ışığını taşıyacak bilgi ve becerilerle yetiştirilmiş, insanına saygılı, çalışkan, üretken, dinamik, yaratıcı gençlerin kısa sürelerde yetiştirilmesini ve toplumsal ilerlemeye katkı sağlamalarını beklemektedir. İlerlemenin temelinin bilimsel araştırmaya dayandığı gerçeğini çok iyi bilen insanımız, cahillikten kaçarken, adeta içine itilmektedir. Ekonomik çıkar temelli öğretim – eğitim sistemini gördükçe umutsuzluğa kapılan toplum, sınırlı karar seçenekleri içinde sıkışıp kalmıştır. Bu açıdan problemi tarif ederek, çözüme yönelmek üzere ele alınması gereken temel konular şunlardır:

Toplum Mimarlığı

Her üniversite öğrencisi, alacağı uzmanlık yönelimi yanında, bu birikimlerinin insan onuruna yakışır şekilde topluma nasıl aktarılması gerekeceği konusunda en erken sürede bilinçlendirilmelidir. Böylece toplumu oluşturan her birey sağlıklı düşünme ve karar verme olgusunu, tasarımın önemini kavrayarak gerçeklerle nasıl yüzleşmesi gerekeceği ve bireysel tutumunun kendisini topluma nasıl bağlayacağı konusunda bu toplum mimarları gençler tarafından bilimsel doğrularla buluşturulacaktır (Şekil 2).



Şekil 2: Toplum mimarlığı yaklaşımı.

Toplumsal Yaşam Standardına Üniversitenin Etkileri

Toplumsal yaşam standardının ekonomik koşulları ne olursa olsun, bir yaşam pratiği olmasından hareketle, ilkeli davranış ve onurlu yaşamın doğal hak olduğu açıklanmalıdır. Temel hukuk, adalet, eşitlik, paylaşım vb. birçok değerlerin üniversitelerdeki toplumsal aktivite alanlarında, sergiler, sanatsal gösteriler, amfilerde oluşacak bilimsel toplantılara katılımların artırılması vb. yollar ile kendilerine kazandırılması gerekir.

Sosyal Etkiler

Sosyal açıdan üniversite çevresinin bütün bireyler tarafından daha fazla kullanılmasının sağlanması gerekir. Böylece bireylere özgüven ve sosyalleşme açısından önemli bir kazanım sağlanmış olacaktır.

Ekonomik Etkiler

Bireylerin karşılaşacakları bütün problemlerde; örneğin sağlık, barınma, işsizlik, vb. hepsinde üniversitenin bireyin gerçek ekonomisine katkısını gözlemesi şarttır. Böylece yükseköğretim kurumuna güven duyacaktır. Halen tam tersi bir süreç, yani ötekileştirme vardır.

Psikolojik Etkiler

Bireyler; hastane, mahkeme, belediye, vb. yerlerde karşılaştığı olumsuz davranışlar sonucunda, devleti ve üst yönetimi sürekli eleştirmektedir. Bu noktada üniversiteler, sergileyecekleri çok farklı ve yararlı tutum ve davranışlarla bir toplumsal sığınak olabilirlerse, gerçek toplumsal psikolojik gelişim sağlanabilir.

Üretim – Teknoloji – Bilgi Anlamında Etkiler

Bireyler her yer ve aşamada üretkenliğin, teknolojinin ve bilginin önemini kavramalı, kolaycılığın, çıkarcılığın sönümlü bir beklenti süreci olduğunun farkına varmalıdır. Bu açıdan üniversiteler çok kısa sürelerde, eğlenceli sertifika programları, yarışmalar organize ederek, katılımcıları mutlu edecek maddi, manevi ödüller vermelidir. Böylece insan ve topluma saygı ve sevgi yerleşip yeşerecektir.

Türkiye'nin Önemli Özellikleri ve Üstün Durumu

Türkiye, coğrafyası ile insan kaynakları ile sosyo-kültürel altyapısı ve tarihi temelleri ile geçmişinden kaynaklanan çok yönlü bilimsel değerlere sahiptir. Bunların en önemlisi ise Doğu – Batı arasında renkli bir kültürel köprü oluşturmasıdır. Bu durum, hem bilimsel üretimini hem de sosyo-kültürel ve ekonomik yapısını etkilemekte, ayrıca yeterince bilimsel araştırmaya konu edilememiş olmasından kaynaklanan bir şaşkınlık yaratmaktadır.

Genç Nüfus ve Kaliteli Demografik Yapı Potansiyeli

Türkiye, gelişmiş birçok ülkede bulunmayan genç ve dinamik bir nüfusa sahiptir. Ancak bizce nüfus artışı, demografik ve coğrafik gelişim riskleri de mutlaka ele alınmalıdır.

Çalışkan ve Üretken İnsan Özellikleri

Bahsi geçen genç nüfus üniversitelerin büyük bölümünde sağlıklı bilimsel araştırmalar yapamamak nedeniyle her geçen gün heyecanları, ümitleri azalan, üretkenlikten alıkoyulmuş bir gençlik haline dönüşmektedir. Bu gidiş hemen durdurulup olumlu hale getirilmek zorundadır. Bu görevi başaracak tek kurum, konuya ilişkin çok özel bilimsel programlar geliştirmesi gereken üniversitelerdir.

Tasarımcı ve Yaratıcı Kimlik

İnsanlarımıza, "ne ekersen onu biçersin" söyleyişindeki kapsam ile öz paralelinde yaratıcı zekâ ve tasarımcı kimlik konularında çabuk kavranabilecek sadelik ve kolaylıkta sunumlarla doğru yönelimler kazandırma sorumluluğu da üniversitelerimizindir.

Ülke Problemleri Karşısında Birlikte Davranış Psikolojisi

Temel bir konu da, bütün insanlarımızı, özellikle de çocuk ve gençlerimizi heyecanlı, sevgi dolu, geleceğe umutla bakan, ülke sorunlarını özü ile kavrayan, ülke çıkarlarını izleyen, gelişme ve ilerleme refleksi olan bireyler olarak yetiştirme gerekliliğidir. Aksi halde gelecekte bilimssel yenilik üreten ve bunun öncüsü olan bir konum yerine, yenilikleri geriden takip etmeye bağımlı kalma tehlikesi gündeme gelebilecektir.

Üniversiteler İçin Temel Alınması Gereken Hedefler

Çağdaş üniversite yapısı, varlığını koruyup geliştirebilmek için kısa, orta, uzun erekli özel hedefler oluşturmalı ve bunları bilimsel çabaları ile gerçekleştirmelidir. Bazıları sıralanacak olursa;

- Yeni değerler düzeyini oluşturup, geliştirebilme,
- Bütün bireylere insan onuru konusunun öz ve içerik olarak anlatımı ve temel yaşam felsefesi olarak öğretilmesi,
- Üniversite öğretim – eğitim sistemin evrensel kapsamda, ama yerel özde olması,
- Öğretim – eğitim dengesinin önemi, uygulamalı öğretim,
- Kuram – kılgı ikilisi,
- Uygulaması gereken temel kurgu ve yöntemler:
  - *Çağdaşlık*,
  - *Bilgi yüklenme yerine, nasıl ulaşılabileceği konusunda yöntem bilen öğrenci*,
  - *Öğrenme transferini özümsemiş, kullanabilen yapı*,
  - *Obje ile bilgisi arasına öğretmen yerine kendisi giren öğrenci*,
- Kimlik özellikleri:
  - *Bilim ve bilimsel düşünceye sevgi ve saygı*,
  - *İnsan ve toplum sevgisi*,
  - *Tasarımcılık*,
  - *Yaratıcılık*,
  - *Dengeli bilgi, beceri, deneyim*,
  - *Özgüven*,
  - *Öngörü ve varsayım yapabilen, karar verme becerisi*,
  - *Dengeli yetki sorumluluk yüklenebilme*,
  - *Her konuyu kendi düşünce süzgecinden geçirebilme*,
  - *İdealizm*,
  - *Titizlik*,
  - *Hassaslık*,
  - *Disiplin*,
  - *Özeleştiri yeteneği*,
  - *Bireysel ve ekip içinde çalışabilme yeteneği*

Üniversitelerde Bulunması Gereken Diğer Özellikler

Üniversitelerin kurulmasında sistematik düşünce ve teknik doğruların bir arada yer aldığı bilimsel veriler paralelinde ilkesel özelliklere uygun planlanmış bir fabrika kuruluşu örnek alındığında;

1. Toplumca tüketilebilecek, ona istem oluşabilecek özelliklerde bir üretim konusu ve sınırı oluşturabilme,
2. Bu konuya uygun bir üretim bölgesi, çevresi ve ortamı ile süreç ve sönümsüz ilişkiler zinciri oluşturulabilmesi,
3. En yeni ve yenilenebilir teknolojileri seçebilme, farklı olabilme özelliği, esneklik, dinamizm, vb.
4. Ekonomik analizleri, fizibilite ve rantabilitesi yapılmış, ham madde, makine parkı, insan kaynakları ile yönetim kadrosu ve birimleri oluşturulmuş olmalı (üniversite için öğrenci, sınıf, atölye, laboratuvar, araç – gereç tamamlanmış, nitelikli yetişmiş idari ve akademik kadro bulunmalı)
5. Ürünler (mezun öğrenciler), yeteri kadar çeşitlenmeli; verimlilik, üretim nitelik – niceliği – pazar (tüketim çemberi) ele alınmalı,
6. Toplumsal öğretim ve eğitimin hızla gerçekleştirilebilmesi için özel reklam ve tanıtımlarının yapıldığı programlar düzenlenmeli,
7. Ürünlere yeteri kadar istem oluşturacak bilgilendirme ve özendirme oluşturulmalıdır,
8. Kısa – orta – uzun vadeli hedefler baştan planlanmalı ve zamanında uygulanabilmelidir,
9. Bütün programlar ve işleyişler değişim – gelişim süreçlerine uygun planlanmalı ve uygulanmalıdır,
10. Ana, yan ve özel ürün anlayışı ve ayrıcalıkları ile ödül ve özendirme yöntemleri geliştirilmelidir,
11. Sertifika, ön lisans, yüksek lisans, doktora vb. diplomalar yanında araştırıcı, öğretici, eğitici, idareci, karar verici, vb. sınıfsal ayırımlara gidilmeli, farklı nitelikli insanlar yetiştirilmelidir.

12. Bilimsel ve ekonomik özerklik (bunun için güven ortamının yaratılması) sağlanmalıdır,
13. Üretkenlik (bunun için kuram-kılgı ikilisinin anlaşılıp uygulanabilmesi) önemsenmelidir,
14. Meslek biçimlenmesinin yaşamdan gelen istemleri karşılaması, (nitelik ve nicelik olarak) gözetilmelidir,
15. Farklı yörelerde bulunan üniversitelerin farklı konularda özelleşmesinin (derinlemesine uzmanlaşmasının sağlanması) hedeflenmesi önemlidir,
16. Bütün bireylerde dengeli yetki – sorumluluk bilinci yerleştirilmeli ve ödüllendirme önemsenmelidir,
17. Üst düzey yönetici ve karar verici olabilmek için sadece bilgi ve beceri birikimi değil, aynı zamanda insana saygı, sisteme bağlılık ve dürüstlük kıstasları temel alınmalıdır,
18. Eğitim-öğretimin sürekliliği ilkesi benimsenmelidir,
19. Üniversite topluma tamamen açık olmalı ve onların güncel problemlerine ilişkin getirileri en önde ele alınıp incelenerek, üniversitelere karşı toplumsal güven standardı en yüksek seviyelere çıkarılmalıdır.
20. Üniversiteler araştırmalarından elde ettiklerini doğrudan uygulamaya ve üretime yönlendirerek, hedeflerine varmada gerekecek ekonomik potansiyeli kolayca oluşturabilirler. Bunun için de araştırmalarından devlet ve özel sektörü detaylı bilgilendirmeleri ve bulgulardan haberdar etmeleri şarttır.
21. Üniversiteler bölgesine ve ülkesine katkı sağlamak için devletten katkı beklemek durumunda olmamalıdır. Kendi yapabilirliklerini üretim amaçlı değerlendirerek standartlarını geliştirecek ekonomik kaynakları kendileri oluşturmalıdır. Bu sistemin sağlıklı işleyebilmesi için devlet denetimi dışında, ekonomik özerklik sağlanmalı ve yatırım, üretim, özendirme harcamaları, vb. hepsi üniversitenin gelecek açılımları ile ilkeleri temelinde yönetim kadrolarına tam güvenilerek oluşabilir. Yönetim, öncelikle kısa vadeli ve sınırlı artı değer oluşturacak yöndeki araştırma ve üretim çalışmalarını küçük yatırım kararları ile gerçekleştirebilir. Daha kapsamlı ve büyük yatırım gerektiren araştırma ve üretim programları ise, uzun planlamalarla analizlere dayalı olarak aşamalar halinde gerçekleştirilir. Böylece başarılı öğrenciler ile nitelikli öğretim kadrolarının beraberliği ile kurulacak ekiplerin girişimleri ile üretim yapılması, bir yandan öğrencilerin uygulamalarını sağlıklı yapmalarını diğer yandan da kendilerini kanıtlamış öğrencilerin etkin ortamlara kolayca kazandırılmaları sonucunu getirebilecektir. Bu anlamda sağlanacak başarılar, toplumun bilime ile üniversiteye ve en önemlisi de iyi yetişmiş elemanlara istemlerini olumlu yönde etkileyecek kapalı devreyi işletecektir.

Yüksek Eğitim Ekonomisi ile Toplam Verimlilik Dengesi

Türkiye gibi gelişmişlik düzeyini artırmayı hedefleyen bir ülke, her alanda olağanüstü ekonomik düşünmek ve toplam verimlilik dengesini daima gözetmek zorundadır. Bu süreçte öncü görev yüklenecek olan kurum, eğitim – öğretim sistemi, özellikle de üniversitelerdir.

Her karar aşamasında olduğu gibi eğitim konusunda da temel yanlış, politik karardan önce planlama yapılmasından kaynaklanmaktadır. Toplam sistem anlayışının temel ilkesi parça - bütün ilişkisidir. Bu ilişkide de öncelikler ile sonralıklar vardır. Öğretim - eğitim sisteminde de temel bilimsel doğruları hedefleyen politik erk, planlama için en doğru verileri sunacağından, problemlerin kalıcı ve akılcı çözümleri için yoğunlaşılması gereken ana nokta politik karar mekanizması olmalıdır. Örneğin; ülkemizin hızlı gelişimi için gençliğimizin temel ham madde oluşturma potansiyeli kesinlikle her politik kararının temeli olmalıdır.

• Politik Karar Verme – Planlama – Tasarım – Uygulama

Doğru politik kararları bilimsel planlama ilkeleri ile birleştirince, uygun değerle başarıyı getirecek tasarım süreci için olağanüstü kalitede olumlu veriler de sağlanmış olur. Eğer yöntemsel hata yapılmaz ise uygulama detayları zaten tasarımın bir parçası olacağından kurgulanan işleyiş aksamadan işleyen bir sürece dönüşür.

• Üretkenlik – Eğitim İlişkisi

İnsanoğlunun temel yaşam pratiği içinde, var olabilme, kaliteli yaşam elde edebilme ile bu süreci uzatabilme içgüdüsü bulunmaktadır. Eğitime istemin ortaya çıkışı üretkenliğin verimli hale getirilmesine dayanır. Kuramsal girdilerin deneysel yaşama geçişindeki sağlıklılık dengesi de eğitimin kalitesini, giderek üretkenliğin nicel ve nitel özelliklerini oluşturur. Sonuçta üretkenlik - eğitim ikilisi birbirine kenetlenmiş, birbirini doğrudan etkileyen ve etkilenen ayrılmaz bir bütün oluştururlar. O halde; toplam eğitimin her kademesinin üretkenlik ve verimlilikle sağ-

lam ilişkileri mutlaka kurulmalı, özellikle de yüksek eğitim organizasyonunda, ona kaynak sağlayan temel eğitimi düzenleme erki ve sorumluluğunun da kendi kendine yeterli bir yüksek eğitim sisteminin parçası olduğu bilinci ile hareket edilmelidir.

• Ekonominin Toplam Sistem İçindeki Yeri ve Bağları (Siyasal, Sosyal, Teknik, Çevresel, Psikolojik, vb.)

Eğitim sisteminin ülke yaşamındaki siyasal, sosyal, teknik, çevresel, psikolojik bağları unutulmamalı, önemsenmelidir. Türk toplumunu oluşturan bireylerin demografik özellikleri yanında sosyal olgunlaşmaları da mutlaka sağlanmalıdır. Üretkenliğin anahtarı sayılan özgün bilgiyi, ağırlıklı olarak teknik konularda üretebilme ile onu çevresel bir duyarlıkla, çevre dengeleri gözeterek kullanabilirsek toplam ekonomik verimliliğe kendiliğinden yönelmiş oluruz.

• Toplam ve Var Olan Ekonomi Anlayışı

Ekonomik sistemde parça – bütün ilişkisi önemlidir. Birbirlerini doğrudan etkilerler. Toplam ekonomik sürecin bir parçasını alıp, diğer parçalarını unutarak ekonomik sistemin öğretim – eğitim sistemi ile olan etkileşimlerini anlayamayız. Var olan sistematik değerlendirmelerde sadece geri dönüşler beklenmekte, ama ilk ve işletme yatırımı yeterince düşünülmemektedir.

• Var Olması Gereken Anlayış

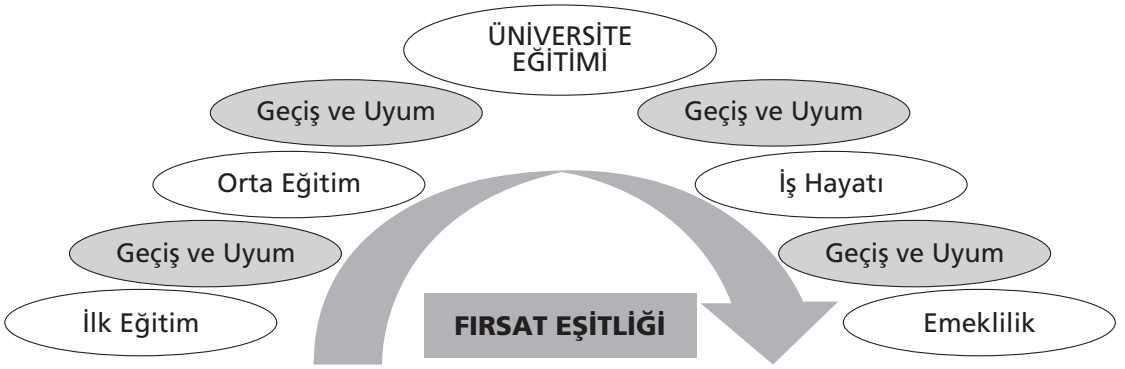
Sistemli bir süreç izlenmelidir. Bunlar; veri toplama, zenginleştirme, problem tarifi, analizi, sentezi, özeleştiri vb. aşamalarla kalıcı çözümler getirmelidir.

• Farklar, Eksikler ve Yanlışlar

En önemli fark durağan yerine, dinamik düşünebilmedir. Temel eksik tasarım konusuna yeterince yer verilmemesi, yanlış ise zaman boyutunu kullanmadan tekrar eden, yaratıcı özelliği olmayan yaklaşımlardır.

• Toplam Verimlilik Kaybı

Toplam verimlilik kaybı, işleyişi baştan yeniden ele almaya bile yetebilecek büyüklüktedir. Bu kaybı önleyebilmek için önerilen sistem öğretim, eğitim aşamaları arasında sağlıklı geçişi gerçekleştirecek uyumu sağlayacak organizasyondur (Şekil 3).



Şekil 3: Eğitim aşamaları arasındaki geçişlilik.

• Çözüm İçin Bazı Düşünceler:

- Genç nüfus bir ülke için en önemli ham maddedir. Her tür varlıktan vazgeçilebilir veya israf edilebilir. Ama genç bireylerin toplumun nesiller arasındaki geçişlilik önem ve özelliği kesinlikle unutulamaz veya ihmal edilemez.
- Nitelik-nicelik ikileminin anlam ve ilişkisi,
- Üniversite sadece meslek edinme yeri değil, ama kimlik kazanımı, nitelikli, çağdaş, üretken ve katılımcı birey olabilmenin sınırlı da olsa kazandırıldığı bir ortam olabilmelidir.
- Ülkenin taklitçi değil, özgün kimliğinde yüksek eğitim içeriğinin, standardının ve sayısal çokluğunun yeri,

- Ekonomik yönlerden, birey, toplum ve devlet olarak bakış açıları ve değerlendirme kıstasları ne olmalıdır?
- Ana hedef sadece ekonomik kalkınma değil, dengeli kültür ve gelir dağılımı ve toplumsal uzlaşma ortamının yaratılabilmesidir. Bunun temeli eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasından geçer.
- Eğitim süresi ile yaşam arasındaki süre dengesinin toplam mutlu yaşam felsefesi açısından önemi vurgulanmalıdır.
- Ekonomik geri dönüş sadece diploma alma aşamasında değil, iş ortamında ve hatta emeklilik ortamındaki aktif ve kaliteli roller üstlenilmesi şeklinde tanımlanmalıdır.
- Eğitimin kalitesi, diploma alma ile yetki-sorumluluk yüklenebilme aşamaları birbirlerinden mutlaka ayrılmalıdır. (diploma, sertifika sistemi ile yeterlilik sınavı veya mesleki uygulama gibi)
- Eğitim sistemine bütüncül yaklaşılmalı, kazanımların özellikleri, yerleri, öncelikleri, birbirleri ve toplam sistem ile ilişkileri önemlidir. Sistem temelden değiştirilmelidir.
- Toplam süreci kısaltabilmenin yolları bulunmalıdır.
- Toplam yaşam süresi ile temel öğretim-eğitim kazanımının elde edilme süresi arasında orantısal uygun değer dengesinin kurulabilmesi, halen 5+6+5=16 başlama 7 minimum lisans mezuniyet yaklaşık 23 yıl. Öneri maksimum 4+3+3=10 başlama 5 minimum lisans mezuniyet yaklaşık 15. Böylece hem toplam, hem yaşam sürecinde ekonomi hedeflenebiliyor. Ama bunun için çok farklı yoğunlaştırılmış program gerekiyor ve çağdaş gereksinimlere yer veriliyor, uzmanlaşma önemseniyor.
- Toplam kalite artırılmalı.

• Üniversite özelinde:

- Araştırma ile meslek insanı yetiştirme sistemlerinin ilişkisi yeniden ele alınmalı.
- Üniversite-toplum, üniversite-üretim, üniversite-siyaset, vb. ilişkiler yeniden düzenlenmeli,
- Ömür boyu sürekli öğretim-eğitim sürecinin başlatılması ve işletilmesi,
- Üniversiteye olan istemin yeni baştan rasyonelize edilmesi, diploma hedefi yerine, uzmanlıkta çeşitlilik ile sertifika sistemine dönüşüm planlanmalı
- Serbest üniversite konusu ele alınmalı,
- Akademik personelin nicel – nitel özellikleri irdelenmeli,
- Kuram-kılgı ikilisi ile burs-ekonomi-ücret politikalarının gözden geçirilmesi,
- Verimlilik tanım ve gelişimi,
- Birey yerine toplum temelli sistemler,
- Çevre, çevrebilim, zaman boyutlu yaklaşımlar,
- Düzeyli insan kaynaklarının oluşturulma gereği, sistemi; bu guruba toplumdan istem oluşturabilmenin gerekliliği, şartları, kuralları
- Böylece hem toplam, hem yaşam sürecinde ekonomi hedeflenebiliyor. Ama bunun için çok farklı yoğunlaştırılmış program gerekiyor ve çağdaş gereksinimlere yer veriliyor, uzmanlaşma önemseniyor.
- Toplam kalite artırılmalı.

Sonuç

Yukarıda sunulmaya çalışılan görüş, ilke ve hedeflerin gerçekleşebilmesi için gereken hukuki, ekonomik altyapı ve birikim vardır. Ama konuya yeterli bir yaklaşım iradesi ve istemi ile organizasyonun varlığı sorgulanabilir.

Bu çalışmada ele alınan birçok konu daha önceden de üzerinde durulmuş konulardır. Ancak anlayış ve çözüme yönelme pratiğinde konuya toplu yaklaşmanın farklı bir fayda getireceği umulmakta, kapsam aynı olmakla birlikte farklı bir ele alış ve sunuş hedeflenmektedir. Böylece var olan parçaların bütünle ilişkilerinin ayırdına varılması ve sürecin çok zor çözülecek parçaları olmadığı gösterilmeye çalışılmıştır.

Açıkça görülmektedir ki; işin özü olarak yaklaşıldığında; üniversiteler ve içinde yer alan bütün çalışmalar çok önemlidir. Ama bu önem yeterince tanıtılamamaktadır. Her başarılı kurum gibi, üniversiteler de önce kendi önemleri konusunu yeterince ele alarak, toplumsal farkındalık yaratmalıdırlar. Bu aşamadan sonra içe dönerek, kendimizi sorgulamalı ve yapılan hataları irdeleyerek, bahsi geçen statik yapının gittikçe artan bir olumsuzluk düzeyine ve ülkemize yakışmayan bir özelliğe dönüşmesini engellemeliyiz.

Bilinmelidir ki; bilim, problemlere yaklaşımda çok özel geçişliliklere sahiptir. Bu yöntemleri ilk önce akademisyenler kullanabilmeli ve öğrenci ve idarecilere somut örnekler sunabilmelidir.

Kaynaklar

Erich S. & Ilin, M. (1998). İnsan Nasıl İnsan Oldu? İstanbul, Say Yayınları.

Erpi, F. (2005). Bir Yaşamdan Fotoğraflar. Ankara, Paragraf Yayınevi.

Gumport, P. J. (2000) Academic restructuring: Orgnizational change and institutional imperatives. Higher Education, 39, 67-91.

Jacobs, B. & van der Ploeg, F. (2006) Guide to reform of higher education: a European perspective. Economic Policy, July 535-592.

Maassen, P. & Cloete, N. (2006) Global Reform Trends in Higher Education. İçinde N. Cloete et al. (Eds.) Transformation in Higher Education (pp. 7-33), Netherlands: Springer.

Tanalı, M. Z. (2002). Sevgili Düşünceler. Ankara, Mimarlar Derneği.

Tanalı, M. Z. Ve Onur, A. Z. (2004). Modern Sonrası. Ankara, TMMOB Ankara Şubesi.

Uğurlu, F. Y. (2001). Mimari Tasarım Sorunlarında Kılgı-Kuram İlişkisi. Ankara, Çankaya Üniversitesi.

Wolfe, T. (1981) Bauhaus ve Sonrası [From Bauhaus to Our House. Türkçesi: Erpi, F. (1996)]. Ankara: Mimarlar Derneği Yayınları.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VI / Sayfa 453-458

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Yükseköğretimde Eğitim Öncelikli Alternatif Yaklaşım

Dr. Zeynep Delen[1], Prof. Dr. Ertuğrul Eriş[2]
[1]Işık Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Şile, 34980 İstanbul, Türkiye
[1]Boğaziçi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Fakültesi, Ataköy, 34342 İstanbul, Türkiye
[2]İstanbul Kültür Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, Ataköy, 34156 İstanbul, Türkiye

Özet

Türkiye'de orta öğretimden kaynaklanan olumsuzluklara, üniversiteye girişteki test sınavı nedeniyle ezberleme alışkanlığı edinen öğrencilerin bu alışkanlıklarını değiştirmede genellikle zorlanmaları ve seçme sınavı puanının meslek seçiminde belirleyici olmasına bağlı öğrenme isteksizliği örnek verilebilir. Diğer taraftan, yükseköğretimde yönetimin ve öğretim elemanlarının orta öğretimden kaynaklanan sorunları giderici önlemleri almada genel olarak yetersiz kalmaları da bir diğer olumsuzluk kaynağıdır. Amerika'da "liberal arts colleges" olarak bilinen, araştırmadan ziyade eğitim odaklı üniversiteler, lisans eğitiminin yöntem ve içeriğinin geliştirilmesine, öğretim üyelerininin kendi alanlarında yürüttükleri araştırmalara göre öncelik verirler. Böylece ülkedeki lisans öğretimine kendini sürekli yenileyen bir alternatif oluşturmaktadırlar. Amerika'nın yanısıra Avrupa ve diğer ülkelerde son yıllarda hızla yayılan bu yaklaşım ülkemizde çok fazla tanınmamaktadır. Söz konusu "liberal arts" yaklaşımı, Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde karşılaşılan olumsuzlukların giderilmesi açısından yararlı bir alternatif olarak değerlendirilebilir.

Anahtar kelimeler: Eğitim odaklı, liberal arts, yenilikçi.

Giriş

Türkiye'de mevcut yükseköğretim sisteminden yararlanan ve hedefine ulaşan öğrencilerin yanısıra bu sistemden yeterince verimli faydalanamayan öğrencilerin de bulunduğu bir gerçektir. Bu makalede tartışmaya açılacak alternatif lisans yükseköğretim önerileri, mevcut sistemden yeterince verim alamayan öğrenci grubuna yöneliktir. Yükseköğretimde öğrencilerin çeşitli konulardaki memnuniyet ya da memnuniyetsizliklerinin neler olduğunu saptayan akademik çalışmalardan sonra önerilerin tekrar değerlendirilmesi daha gerçekçi olacaktır.

Türkiye'de Yükseköğretim ve Sorunlar

Türkiye'de 2008-09 akademik yılına göre yükseköğretimin okullaşma oranı %27'dir (TÜİK). Yükseköğretimde gözlenen en temel sorun, öğrencilerin ve toplumun yüksek talebini karşılayan ve onların memnuniyetini sağlayan yeterli arzın sunulamıyor olmasıdır.. Arzı artırabilmek için üniversiteler açılmış, kontenjan artırılmıştır. 2010 yılı için toplam üniversite sayısı 166, yükseköğretimdeki öğrenci sayısı 2009 yılında 3,5 milyona ulaşmıştır (TÜİK). TÜBİTAK tarafından başlatılan "Doktora Sonrası Geri Dönüş Burs Programı" ile yetkin öğretim elemanı açığının azaltılması yönünde sistemi rahatlacak düzeyde olmasa da sevindirici bir adım atılmıştır. Yüksek talebi ve

orta öğretimden gelen seviye farklılığını karşılamak için uygulanabilen adil çözüm, merkezi test sınavı olmaktadır.

Arzın artırılması konusunda olumlu gelişmelere rağmen öğrenciler, merkezi test sınav sistemi nedeniyle, sonradan değiştirmekte oldukça zorlandıkları ezber kültürüne, istemedikleri halde alışmışlardır. Uzun yıllar boyunca bu sınava odaklanan öğrenciler yükseköğretime yorgun başlamakta, öğrenme isteksizliği göstermektedirler. Buna bir de meslek seçiminde başarısızlık eklenmişse, minimum çaba ile bir an önce diploma alıp mezun olmayı arzu etmektedirler. Diğer taraftan birincil ağırlığı bilgi beceri olan programlar, sözü edilen öğrenci gruplarının memnuniyetsizliğini giderici biçimde düzenlenememektedir. Öğretim elemanları ise akademik yükselme kaygısıyla öğrencinin eğitim ve öğretimine yeteri kadar zaman ayıramamaktadır. Mezuniyetten sonra da bu öğrenciler öğrenim gördükleri mesleğe uygun, kendilerini mutlu edecek iş bulmakta zorlanmakta veya meslek dışı işlerde çalışmak zorunda kalıp aldıkları ücretten memnun olmamaktadırlar. Bu sistem içerisinde bir çok öğrencinin yeteneği boşa harcanmakta, potansiyeller yeterince verimli kullanılamamaktadır. Bu durum, birey için olduğu kadar toplum için de büyük kayıptır (Tablo 1).

Bologna (YÖK Bologna Süreci) süreci kapsamında akreditasyon ve kalite güvenceleri, tüm dünyada olduğu gi-

Tablo 1: Yükseköğretimden memnun olmayan öğrenci grubu için durum.

Giriş			**Yükseköğretim**			**Çıkış**
Ön koşul/ mevcut durum	**Uygulanan Çözüm**	**Sonuç**	**Öğrenim durumu**	**Uygulanan programın durumu**	**Öğrenim elemanlarının durumu**	**Sonuç**
Arz/talep dengesizliği orta öğretim seviye farklılık	Merkezi test sınavı	Ezber kültürü Meslek seçimi sorunu Sınav yorgunluğu	Diploma odaklı İsteksiz	Bilgi Beceri bencil ağırlıklı program Kişisel yetkinlikler ikincil ağırlıklı Memnun olayan öğrenci propiline göre değiştirilmeyen program	Akademik kaygı nedeniyle eğitime yeterli zaman ayırmama	Meslek dışı işte çalışma Ücret düşüklüğü Memnuniyetsiz birey ve toplum
			Bologna süreci/kalite/akreditasyon			

bi Türkiye'de de yaygın bir biçimde tartışılmakta, olumsuzluklar ve eksiklikler bu süreç kapsamında giderilmeye çalışılmaktadır. Çeşitli yükseköğretim seviyeleri için Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (TYUYÇ) yayımlanmıştır. Bu yeterlilikler bilgi/beceri(knowledge/skills) ve kişisel kazanımlar (competencies) olarak iki temel başlık altında gruplandırılmıştır. Yükseköğretim kurumları, yeterlilikler çerçevesine uygun nitelikte insan kaynağı yetiştirebilmek amacıyla programlarını yenilemeye çalışmaktadırlar. Diğer taraftan sürekli iyileştirme mekanizmalarının kurulması ve denetleme çabaları da sürdürülmektedir. Yükseköğretimde genel olarak mesleki bilgi/becerilerin aktarılması (öğretim) birincil ağırlıkta görülmekte, TYUYÇ'deki kişisel yetkinlikler (eğitim), yeni karşılaşılan konular olarak ele alınıp yetkinliklerin kazanılmasını sağlayacak değişiklikler ikincil ağırlıkta yapılmaktadır.

Bu makalede Tablo 1'de açıklanan öğrencinin ihtiyacını karşılayabilecek alternatif iki çeşit lisans öğretimi önerilecektir. Birincisi yükseköğretimde eğitim odaklı kitlesel lisans öğretimidir. İkincisi ise toplumun gereksinim duyduğu liderleri yetiştirmeyi hedefleyen ve öğretim üyesi başına öğrenci sayısının az olduğu bir lisans öğretimidir.

Şimdi kısaca eğitim odaklı yüksek eğitim denince ilk akla gelen "Liberal Arts" anlayışının ne olduğunu ve dünyada bu anlayışla gerçekleştirilmeye çalışılan lisans öğretimleri konusundaki gelişmeleri kısaca gözden geçirelim.

Liberal (ARTS) Eğitimi

Tarihçe

Batı medeniyetlerinde liberal arts yaklaşımıyla eğitim antik döneme kadar uzanmaktadır. Terim orijinalinde özgür insan için eğitim anlamına gelir. Orta çağda öğrenmenin yedi dalı olarak algılanmaya başlamıştır. Bu dallardan gramer, mantık ve retorik üçlüsü "Bachelor of Arts", bunun üzerine eklenen aritmetik, geometri, astronomi ve müzik dörtlüsü "Master of the Arts"a denk gelmekteydi. Rönesans döneminde terim, meslek ve uzmanlaşma tersine elit kesimin tercihi genel eğitim anlamında kullanılmaya başlandı. 1945-2000 yılları arasında Amerika Birleşik Devletlerinde liberal arts college olarak bilinen lisans düzeyinde eğitim veren yükseköğretim kurumları veya büyük üniversiteler içinde "Onur Programları" (Honors Program) açılarak hızla arttı. Böylece liberal eğitim, yetenek ve becerileri yeten herkesin erişebileceği bir eğitime dönüştü. (Bok, 2007) Bologna süreci kapsamında Avrupa'nın yükseköğretim sistemini elden geçirmeye başlamasıyla birlikte liberal eğitim Avrupa'da tekrar duyulmaya ve yaygınlaşmaya başladı. Avrupa'da halen 26 üniversitenin ortak olduğu Liberal Arst and Sciences Konsorsiyumu (ECOLAS) kuruldu.

İsim Karmaşası

"Liberal eğitim" ve "liberal arts eğitimi" bu bildiride alıntı yapılan kaynaklarda kullanıldığı şekilde eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Bu kavramın Türkçe'de tam karşılığı yoktur. Liberal kelimesi politik veya olumsuz anlaşılmamalıdır. Bahsi geçen eğitim belli bir kültürü veya eğitim yöntemini empoze etmeyi değil, yerel kültüre uygun, özgün eğitimin geliştirilmesini savunur. Sonuç olarak Türkçe bir isim bulunması ve bu ismin uluslararası üniversiteler ağında tanınması önemlidir. Makalenin geri kalanında Türkiye'de geliştirilmesi önerilen liberal arts anlayışlı eğitim için "Eğitim Öncelikli" (EÖ) denilmiştir.

Tanım

Liberal eğitim, insanı hızla değişen dünyada sorumluluk sahibi, üretken ve yaratıcı bir hayat sürebilmek için hazırlar. Güçlü bir entellektüel altyapı, yaşamboyu öğrenme becerisi, fikir ve eylemlerin ahlaki sonuçlarını düşünme becerisi verir. Doğa, kültür, toplum hakkında bilgi ve araştırmayı temelden anlamayı, algılama, analiz ve ifade edebilme yetilerinde ustalaşmayı; doğru bilgiye saygı duymayı; tarihin ve kültürün önemini anlamayı; örgün eğitimle yurttaşlık ve topluma hizmet arasındaki bağlantıyı kurmayı öğretir. (AACU 1998) Tanımdan da anlaşıldığı gibi bu eğitimin ideali, hayat kazanmak için meslek edinmenin ötesindedir.

Amerika'da bir çok kişi için liberal arts eğitimi, yükseköğretimde pedagoji, amaç ve sonuç açısından mükemmelliyet ile eşdeğer anlam taşır (Blaich 2005). Genel olarak Amerika'da "Üniversite" ve "Liberal Arts College" arasındaki temel fark birincinin araştırma odaklı olması, ikincinin ise öğrenci odaklı olmasıdır denebilir. 10 Mayıs 2007 tarihli bir The New York Times makalesinde, Harvard Üniversitesi'nin lisans öğretimi söz konusu olduğunda Amerika'nın en prestijli liberal arts college'larından Amherst College'ı örnek aldığı belirtilmiştir.

Avrupa'da Bologna sürecinin özünü oluşturan Sürdürülebilir Kalkınma (COPERNICUS 2010) için eğitimin de liberal eğitim ile benzer temellere dayandığı söylenebilir. Burada bahsedilen sürdürülebilir kalkınma gezegenin kaynaklarını tüketmeden, çevreyi ve canlıları yoketmeden gelecek nesillere daha iyi şekilde bırakılmasıdır ki bu geniş ve sağlam entellektüel bir altyapı, yoğun disiplinler ve kültürler arası iletişim, yaygın eğitim tekniklerini örgün eğitime entegre edebilme, önerilen veya gerçekleştirilen eylemlerin ekolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel sonuçlarının sorumluluğun farkında olmak gibi beceriler gerektirir.

Liberal arts eğitiminin en önemli özelliği sabit bir yönteminin olmaması, her kültürün kendine has bir yöntem geliştirmesi ve bunu sürekli yenilemesi gerekliliğidir. Her bölge için en uygun liberal arts eğitimi o bölgenin kendi değerleri, kültür ve tarih yapısı içerisinde gizlidir.

Öneriler

Bu makalede mevcut yükseköğretim düzeninde yeterince verim alamayan öğrencilere (Tablo 1) yönelik liberal arts anlayışında eğitim öncelikli iki lisans öğretim şekli önerilmektedir. Bunlardan birincisi hizmet sektörüne

insani/toplumsal değerleri sağlam insan gücü sağlayacak, ikincisi ise ilgilendikleri konularda liderlik yapabilecek kişiler yetiştirme amaçlıdır. Her iki öneride de dinamik bir yönetim anlayışının ön koşul olması kaçınılmazdır. Denetim, kalite kontrol ve akreditasyon, Bologna süreci kapsamında sağlanmalıdır.

1. EÖ-Kitlesel Lisans Öğretimi Önerisi

Ürünlerin/ticaretin hızla globalleşmesine karşılık insani/sosyal değerler daha yavaş globalleşmektedir. Teknolojiler geliştikçe rutin işler daha az insan gücü kullanılarak, hem daha az maliyetle hem de çok daha hızlı yapılabilmektedir. Buna karşılık insan emeği yeni teknolojilerin geliştirilmesinde ve hizmet sektöründe yoğunlaşmaya doğru kaymaktadır. Hizmet sektörü, yoğun bilgi beceriden ziyade insani/toplumsal değerlere dayalı bir insan profiline ihtiyaç duymaktadır. Bu tip insan gücünün yetiştirilmesi için lisans düzeyinde "EÖ Kitle" anlayışında yükseköğretim kurumları önerilmektedir. Bu bağlamda, bilgi/beceri ağırlıklı mevcut lisans yükseköğretim kurumlarının yanısıra liberal arts anlayışına uygun hazırlanan lisans eğitim/öğretimlerinin devreye girmesi geleceğe yatırım olarak da değerlendirilebilir. Öğrencilerin mesleki bilgi/beceriden önce kişisel yetkinliklerini geliştirebileceklerini anlamaları, onların öğrenmeye istekli, çaba harcayan, ezber kültürü azalmış, meslek seçimini daha bilinçli ve özgürce yapabilen, aldığı yükseköğretimden keyif alan öğrenciler olmalarını sağlayacaktır. Buna karşılık öğretim elemanlarının da öğrencilerine daha fazla zaman ayırabilen, onların kişisel gelişimlerine olumlu katkıda bulunabilecek nitelikte yetiştirilmeleri gerekecektir. Öğrenim programlarının öğrencilere birincil olarak kişisel yetkinlikler, ikincil olarak mesleki bilgi ve beceriler kazandırması şeklinde yeniden düzenlemesi gerekecektir.

2. EÖ-Lider Lisans Öğretimi Önerisi

"EÖ Lider" anlayışında alternatif lisans öğretimi önerisi, ülkenin lider nitelikli insanlarının yetiştirilmesini hedefleyen yepyeni bir lisans eğitim/öğretim anlayışıdır. Bu önerilen lisans öğretimi, diğerinin aksine kitlesel olmayıp az sayıda üstün nitelikli öğrenciyi kapsamaktadır. Orta öğretimde ortalamanın çok üstünde başarı gösteren, ilgi alanları geniş, öğrenmeye istekli ancak klasik düzende meslek seçme döneminde erken uzmanlaşmak zorunda kalan öğrenciler bulunmaktadır. İşte bu öğrenciler "liberal arts" anlayışında bir eğitim/öğretimden sonra çeşitli konularda topluma liderlik yapabilecek kişiler olarak yetiştirilebilirler. Lisans öğretimini tamamlayan bu gruptaki öğrenciler isterlerse mevcut klasik uygulamaların yapıldığı üniversitelerde lisansüstü öğrenimlerine devam edebilirler. Toplum lideri olacak öğrencilerin yetiştirilmesi için "öğrenci/öğretim elemanı" oranının düşük olması ve öğretim elemanlarının üstün nitelikli öğrencileri yetiştirebilecek düzeyde olması zorunludur. Topluma liderlik yapabilecek yetenekte kişilerin eğitilmiş olması, orta vadede reform niteliğinde toplumsal değişimlere katkıda bulunabilir.

Mevcut ve Önerilen Lisans Öğretimlerinin Karşılaştırması

Başta belirtildiği gibi mevcut sistemden verim alan öğrencilerin yanısıra verim alamayan öğrenciler de mevcuttur. Mevcut sistemden yüksek verimle faydalanabilmek için, öğrencinin meslek seçimini yapmış, mesleğine ilişkin bilgiyi almaya, mesleki ve bireysel becerinini geliştirmeye hazır olması gerekir. Önerilen sistemler ise gerçekçi meslek seçimini yapamamış mesleki becerilerinin gelişmesine hazır olmayan, ağırlıklı olarak bireysel yetkinliklerinin geliştirilmesine gereksinim duyan öğrencileri kapsamaktadır. EÖ Kitle'nin hedefi hizmet sektörüne insan gücü yetiştirmek, EÖ Lider'in hedefi ise toplumun gereksinim duyduğu liderleri yetiştirmektedir. Hedefe ulaşılması, programlarda ve öğretim elemanlarında yapısal değişiklikleri gerektirecektir. Öyle ki programlar, giren öğrenci profiline göre yeniden düzenlenecektir. Mevcut sistemdeki araştırma niteliği ağırlıklı öğretim elemanlarının yanısıra, önerilen sistemler için eğitim niteliği ağırlıklı öğretim elemanlarının yetiştirilmesi gerekecektir. Bu ayrımın yapılması ve doğru öğretim elemanlarının doğru programlarda olması hem öğrenci hem de öğretim elemanı için tatmin edici olacaktır. Sonuncu fakat önemli bir karşılaştırma, programların mevcut sistemde öğretim ağırlıklı, önerilen sistemlerde eğitim ağırlıklı olmasıdır. EÖ Lider sisteminde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının özellikle az olması ve kısa vadede uygulamaya geçebilmesi beklenmelidir. Burada açıklanan karşılaştırma aşağıda yer alan Tablo 2'de özetlenmeye çalışılmıştır. Son üç sütun lisans öğretimimin seviyelerine göre çeşitliliğinim göstermektedir.

Tablo 2: Mevcut durum ve önerilerin karşılaştırılması.

		Yükseköğretim Karşılaştırma		
		EÖ-Kitle	**Mevcut**	**EÖ-Lider**
Paydaşlar		Verim almayan öğrenci	Verim alan öğrenci	Verim almayan öğrenci
Öğrenci	Ögrenci profili	Meslek seçiminden emin değil Diploma odaklı isteksiz Ezber kültüründe sınav yorgunu	Meslek seçiminden memnun Belli bir alanda teknik Bilgi/beceri ve uzmanlaşma isteyen bilgi odaklı	Meslek seçimi yapmaya/ uzmanlaşmaya hazır olmayan Yaratıcı Lider ruhlu Bilgi odaklı
	Amaçlanan kazanımlar	Birincil kişisel yetkinlikler birincil ağırlıklı İkincil mesleki bilgi beceri	Birincil mesleki bilgi beceri İkincil kişisel yetkinlikler ağırlıklı	Genel eğitim Disiplinler-üstü yetkinlikler
			Uzmanlaşma Lisansüstü/Doktora	
	Çalışma alanı	Hizmet sektörü	Tanımlanmış meslek/ uzmanlık alanlarında başarı	Tanımlanmamış meslek/ uzmanlık alanları liderlik
Öğretim Elemanı		Birincil eğitim İkincil araştırma	Birincil araştırma İkincil eğitim	Birincil eğitim İkincil araştırma
Program		Birincil eğitim İkincil öğretim Giren öğrenci profiline uygun program hazırlama	Birincil öğretim İkincil eğitim	Birincil eğitim İkincil öğretim Giren öğrenci profiline uygun program hazırlama

Sonuç

Bu makalede önerilen alternatif *"EÖ lider"*, *"EÖ kitlesel"* lisans öğretimleri, hem Milli Eğitim Bakanlığı (2010-14 Stratejik Planı) hem de Yükseköğretim Kurumunun (Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma Açıklaması) gündeminde bulunan lisans eğitim/öğretiminin çeşitliği kapsamında değerlendirilebilir. Söz konusu önerilerin uygulanması, nitelikli yeni öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ve yeni programlar oluşturulması gibi yapısal değişiklikleri zorunlu kılmaktadır.

Kaynaklar

Kitap

Bok, D. (2006) Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More, New Jersey, Princeton University Press

Elektronik Referanslar

Blaich C., Bost, A., Lynch, R. (2005) Defining Liberal Education Center of Inquiry Wabash College. Received from http://www.liberalarts.wabash.edu/defining-liberal-education#4 erişim tarihi: 03.11.2011

Coleman, Liz (2009). Liz Coleman's call to reinvent liberal arts education. Received from http://www.ted.com/talks/liz_coleman_s_call_to_reinvent_liberal_arts_education.html erişim tarihi:03.11.2011

COPERNICUS - Guidelines for Sustainable Development in the European Higher Education Area. How to incorporate the principles of sustainable development into the Bologna Process. (2010) Received from http://www.unece.org/env/esd/information/COPERNICUS %20Guidelines.pdf erişim tarihi: 04.01.2011

Hovland K. (2009). Shared Futures Global Learning and Liberal Education, Association of American Colleges and Universities. Received from www.aacu.org/SharedFutures/documents/Shared_Futures.pdf erişim tarihi: 03.11.2011

Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı. Received from http://sgb.meb.gov.tr/ Str_yon_planlama_ V2/MEBStratejikPlan.pdf erişim tarihi: 04.06.2011

Statement on Liberal Learning adopted by the Board of Directors of the Association of American Colleges and Universities, AACU (1998). Received from http://www.aacu.org/About/statements/liberal_learning.cfm erişim tarihi: 04.01.2011

The Framework of Qualifications for the European Higher Education Area. Received from http://www.ond.vlaanderen.be/ hogeronderwijs/bologna/qf/overarching.asp erişim tarihi: 04.01.2011

The Task Force on Higher Education and Society by the World Bank (2000) Higher Education inDeveloping Countries Peril and Promise. Received from http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/peril_promise_en.pdf erişim tarihi:03.11.2011

Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) Received from http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?tb_id=14&ust_id=5 erişim tarihi: 04.01.2011

Yükseköğretim Kurulu Bologna Süreci Received from http://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=0&i=91 erişim tarihi: 04.01.2011

Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Komisyonu ve Çalışma Grubu Türkiye

Yükseköğretim Ulusal Yeterlikler Çerçevesi (TYUYÇ) Ara Raporu (2009). Received from http://bologna.yok.gov.tr/files/ 1fd58513c8ad79fe43ca1b7c1adc4a8b.pdf erişim tarihi: 04.01.2011

Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma Açıklaması. Received from https://basin.yok.gov.tr/?page=duyurular&v=read&i=248 erişim tarihi: 04.06.2011

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VI / Sayfa 459-467

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Yükseköğretimde Temel Bir Sorun Olarak Yönetsel Özerklik ve Bilimsel Özgürlük Üzerine Bir Tartışma

Prof. Dr. Ahmet Özer
Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Isparta, Türkiye

Özet

Türkiye'de, resmi ideoloji, sadece, siyaset hayatında önemli olan bir kurum değil aynı zamanda üniversite ve hukuk hayatında da önemli bir kurumdur. Resmi ideolojiyi eleştirmeden bilimi geliştirmek, üniversiteye saygınlık kazandırmak mümkün değildir. O nedenledir ki bilim üretmenin en önemli koşulu, özgür düşünce ortamıdır. Böyle bir ortam yoksa bilimi üretenler riskleri göğüsleyip bu ortamı yaratmak durumundadırlar. Çünkü nerden gelirse gelsin direktiflerle, emirlerle, yasaklamalarla bilimsel çalışma sürdürmek mümkün değildir. Bunlarla ancak resmi ideoloji üretilir, bilim üretilemez. O halde ne yapmak gerekir? Burada işin temel felsefesini özetleyen iki önemli anahtar kavram devreye giriyor: Özerk yönetim, özgür bilim. Bu bildirinin temel amacı, üniversitede araştırma ve bilimsel çalışma yaparken ya da öğrenci yetiştirirken kullanılan yöntem ne olursa olsun, özgür düşüncenin ve özerk yönetimin önemini, özgürlük ve yaratıcılık arasındaki fonksiyonel ilişkiyi ortaya koymaktır. Ne ki özgür insan yaratıcı insandır; yaratıcılık üretimi, üretim zenginliği, zenginlik ise refahı yaratır. Buna rağmen bilim insanı yaratıcılığı engelleyen üç temel bariyer (otorite, gelenek ve kişinin kendisi) ile karşı karşıya gelebilir. Bu çalışmada yukarıda belirtilen bu üç ana nokta ile bilimsel yaratıcılık arasındaki bağlar dünyadan ve Türkiye'den örneklerle ortaya konulacak, bilimsel çalışma yapan kurumların kurumsallaşarak kişilik kazanmasının önemi üzerinde durulacaktır. Nitel bir araştırma olarak literatür taramasına dayanan bu bildiri öncelikle çağdaş bir üniversitenin zorunlu olarak sahip olması gereken iki özelliğine dikkat çekerken, üniversitenin gerçek fonksiyonları üzerinde duracak, bu anlamda Türkiye'deki mevcut paradigma ve kurumsal yapı irdelenip sorun alanları ortaya konulduktan sonra dünyadaki yeni yönelişler de dikkate alınarak yeni bir model üzerinde duracaktır.

Anahtar kelimeler: Üniversite, özgür bilim, özerk yönetim, özgürlük; yaratıcılık; Türkiye'de yaratıcılığın bariyerleri, yeni bir model ihtiyacı.

Giriş

Üniversitenin başat işlevi bilimsel araştırma yapmak, bilim adamı yetiştirmek ve nihayet üniversiteye girmiş olan öğrencilere eğitim ve öğretim yoluyla bir dalda uzmanlık ve formasyon kazandırmak; daha doğrusu, belli bir mesleğin öğrenilmesi için temel nitelikteki bilimsel bilgileri aktarmaktır. Böyle bir üniversiter yapının her şeyden önce yönetsel ve mali açıdan özerk, bilimsel açıdan da özgür olması gerekir. Çünkü akademik özerkliğin ve bilimsel özgürlüğün olmadığı yerde gerçek bilim göç ederek kendine değer verilen yere gidip yerleşir ve gelişir. Dolayısıyla arkada bıraktığı "çorak" vasatta yaratıcılık olmaz. Yaratıcılığın olmadığı yerde ise bilim gelişmez. Bilimin olmadığı yerde çağdaş üretim ve refahtan söz edilemez. Bütün bunların olmadığı yerde nitelikli araştırma yapılamaz, nitelikli öğrenci yetiştirilemez, nitelikli bir gelecek yaratılamaz.

Türkiye coğrafya ve nüfus açısından dünyanın ilk otuz ülkesi arasında olmasına rağmen, evrensel bilime yapmış olduğu katkı bu ölçülerin çok altında bulunuyor. Üniversiteyi Darülfünunun 1863'te kuruluşuyla başlatırsak, bunca yıllık geçmişine rağmen bilimsel hayatımızda ve üniversitelerimizde (özellikle sosyal bilimler alanında) dünya çapında özgün fikirlerin, teorilerin, buluşların ortaya çıkmamasında bu anlayışın payı büyüktür. Hatta söz gelimi, Türkiye'den kimsenin şimdiye kadar bilim alanında Nobel Ödülü almaması sorgulanması gereken manidar bir durumdur. Bu durum, aynı zamanda içinde bulunduğumuz bilişim çağında, bilginin ve bilimin giderek egemen olduğu bir dünyada başta üniversite eğitimi olmak üzere eğitim sistemimizin sorgulanarak yeniden gözden geçirilmesi gereğini ortaya koymaktadır. Çünkü çağımızda tartışılan kalkınma ve gelişmenin temel kaynağı insandır. İnsanı değiştirip dönüştürmenin en etkili yolu ise eğitim ve öğretimdir. Eğitim – öğretimin en önemli üst aşaması ise üniversite eğitimidir.

Bu çalışma, bu anlayışla, öncelikle üniversiter yapıyı irdeleyecek, "yaratıcı, çağdaş ve demokratik bir üniversite ve üniversite eğitimi nasıl olmalı?" sorusuna cevap arayacak, yeni perspektifler geliştirmeye ve bazı öneriler sunmaya çalışacaktır.

Üniversiter yapıyı ve üniversite eğitimini tartışmadan önce üniversitenin çıkış kaynaklarını tarihi bir perspektif içinde kısaca ortaya koymak gerekir. Çünkü hangi alanda olursa olsun dünü (yani tarihi geçmişi) doğru bir biçimde ortaya koymadan bu günü doğru anlamak, bu günü doğru anlamadan geleceği doğru şekillendirmek zordur. Bu zorluğu aşmanın ilk yollarından biri tarihsel bilinçle geçmişe bakmak geleceği bu bilinçle kurmaktan geçer. Biz de bu çalışmada böyle bir yöntem izleyeceğiz.

Bu anlamda öncelikle üniversitenin tarihi süreç içerisindeki yeri ve gelişimini, ortaya çıkışını, Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerinde üniversitelerin durumunu, yerini ve konumunu kısaca ortaya koymaya çalışacağız. Daha sonra da günümüzü anlamak ve açıklamak bakımından YÖK Sistemi, getirdikleri ve götürdükleri irdelenecek, bu anlamda bir durum tespiti yapılacaktır.

Son bölümde ise nasıl bir üniversiter yapı ve üniversite eğitimi sorunu üzerinde durulacak; çağdaş, demokratik ve bilimsel üniversitenin fonksiyonları tartışılacaktır. Bu bölümde, sosyal bilimler alanında, eğitim - öğretim başta olmak üzere Üniversitenin bilimsel araştırma fonksiyonu ve üniversite - halk diyalogu karşılıklı etkileşim içinde ele alınarak bir model ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Üniversitenin Tarihi Süreç İçindeki Yeri ve Gelişimi

Üniversitenin Ortaya Çıkışı

Üniversite kavramının kullanılması Ortaçağda kentlerin özerkliklerini ilan ettiği 11. yüzyılın sonları ile 12. yy'ın başlarındaki dönemde başlar. Bu dönemde özerk kent yönetimleri, birçok alanda olduğu gibi eğitim hizmetlerinin yürütülmesi alanında da etkili olmaya başlamıştır. Üniversite isminin geldiği "universiter" kavramı bu dönemde kendi içinde loncalar şeklinde örgütlenen meslek gruplarına verilen addır. Bu meslek grupları kendi kurallarını koyan, iç denetimlerini kendi yapan ve daha da önemlisi kendi alanlarında yargılama yetkisine sahip olan organizasyonlardır. Bu özelliklere sahip "üniversiter" kavramı, daha sonra aşamalı olarak eğitim kurumu alanında kullanılmaya başlanmıştır. Bu anlamda Bologna, Erfurt, Bale ve Paris üniversiteleri modern üniversitelerin prototipini oluşturan ve kentli unsurlar tarafından ortaya çıkarılan ilk üniversitelerdir, denilebilir.

Üniversitelerin kuruluşunda hoca ve öğrencilerin haklarını güvence altında alan, öz yönetimi oluşturan kendi yasalarını kendisi koyan ve bunları yazılı olarak belgelere bağlayan (ki bu hükümleri içeren belgelere "carta" denirdi) bir özerk sistem oluşturulmuştur (Kılıçbay, 2000).

Bu çerçevede üniversitelerde hocalık yapanlara "doktrin sahibi" anlamına gelen "doctor" denirdi. Her doktrin sahibi "doctor hoca" öğrencilerine farklı doktrinler, farklı perspektifler sunar, öğrencilerde bu ortam içinde yaratıcılıklarını ortaya koyar ve gelişimlerini sağlarlardı.

Osmanlıda Genel Olarak Durum

Bilindiği üzere, Osmanlı İmparatorluğu yapısı gereği özgün bir kültüre sahip olmamıştır. Esasında fetih, genişleme ve gaza geleneği üzerinde yükselen bu düzen özgün bir kültürün ortaya çıkmasına elvermemiştir. Bu yapı özgün kültürün ortaya çıkmasını engellemiş; o nedenle Osmanlı daha çok Asya steplerindeki kavimlerin göçebe, İranlıların yazın, Arapların İslam-i, Bizanslıların yerleşik kültürlerinin bir bileşkesi olmuştur.

İslam ülkelerinde düzenli bir eğitim – öğretim kurumu niteliği taşıyan ilk medrese, Osmanlı İmparatorluğunun kuruluşundan 200 yıl önce, Selçuklu veziri Nizamülmülk tarafından kurulmuştur. Bu yerleşik eğitim kurumlarından biri Bağdat'ta Nizamiye Medresesi, öteki ise Urfa'daki Harran Medresesidir. Osmanlı bu kurumla tanıştıktan sonra onu almış, zamanla bir eğitim aracı olarak onu imparatorluğun sınırları içinde hızla yaymıştır. Cumhuriyeti kuran kadro tarafından 1926 yılında kapatılıncaya kadar, 625 yıl Osmanlı, 200 yıl da Osmanlıdan önce Selçuklularda olmak üzere 825 yıl bu kurum, yani medrese kurumu, etkinliğini sürdürmüş, bu tarz üzeri "bilim" yapılmıştır. Dolayısıyla Osmanlıda bilimin sınırları İslam dininin değişmeyen, statik postulalarının sınırlarının "cevaz" verdiği yere kadar uzanabiliyordu.

Klasik Osmanlı Döneminde Üniversite / Medreseler

Osmanlının merkeziyetçi ve bürokratik yönetim yapısı içinde özerk lonca, özerk kent ve dolayısıyla özerk üniversiteden bahsetmek mümkün değildir. Medrese özel kişilerce kurulmuş olsa bile devlet gelirleriyle işler, onun denetim ve yönetimi altındadır. Her medresenin bir vakıf senedi vardır. Yönetimin oluşma biçimi, atama, denetim ve işleyiş kuralları bu senette yazılır, medresenin hocaları olan "müderrisler" kazaskerler tarafından atamaları yapılırdı. Yönetim, Nazır ve merkezi idarenin atadığı mütevellilerce yürütülürdü. Denetim ise İmparatorluğun üst düzey görevlisi olan kadılar tarafından yapılırdı.Vakfın gelirleri vergiden muaf olduğu gibi bu gelirlere devletçe el de konulamazdı. Bu nedenle medreselerin kısmi bir idari ve mali özerkliğe sahip olduğu ileri sürülebilir. Ancak klasik medreselerin bütün özellikleriyle şekillendiği Kanuni döneminde çıkarılan "Kanunnameyi Ehl-i İlim" (1557) adlı hukuk belgesinde medresenin bağlı olacağı disiplin, hiyerarşi, eğitim ve yönetim yapıları merkezi yapı tarafından düzenlenmiş, bilginin üretimi – yayımı ve denetimi merkezi kurallara bağlanmıştır. Böyle bir yapıda üniversite özerkliğinin temel taşı olan "bilimsel özgürlükten" bahsedilemez. Bilimsel özgürlüğün olmadığı yerde ise üniversite özerkliği de olamaz.

Osmanlının Batılılaşma Sürecinde Medreseler

Tepeden inmeci Osmanlı modernleşmesinin temel amacı devleti(n uçmakta olan çatısını) kurtarmaktır. Devletin kurtarılması için öncelikle askeri alanın ıslah edilmesi fikrine inanılmıştır. Çünkü Osmanlı bu dönemde Batı karşısında askeri üstünlüğünü kaybetmiş, yenik düşmüştür. Orduyu ıslah ederek devleti kurtaracağını düşünenler ister istemez idari, mali, adli, dini ve eğitim alanlarına da el atmışlardır. Çünkü Osmanlı'nın merkezinde Ordu vardır ve her şey onun etrafında cereyan etmektedir ve askeri alan her zaman eğitimden önce gelmiştir. Bu yüzden Darülfünundan önce askeri okullar açılmıştır. 1773 yılında Mühendishane-i Bahr-i Humayun, 1796 yılında Mühendishane-i Berr-i Humayun, 1834 yılında Mekteb-i Harbiye kurulmuştur. "Bu okullar ordu için gerekli olan uzman ve elemanları yetiştirecek ve böylece devlet kurtulacaktır" diye düşünülmektedir. Devlete ve bürokrasiye egemen olan bu yukarıdan aşağıya "devleti kurtarma psikolojisi" cumhuriyet döneminde "devleti koruma ve güçlendirme psikolojisine" dönüşerek sürecektir.

Tanzimat Döneminde ise medreselere karşılık modernleşmeyi gerçekleştirecek Yüksek Okullar açılmış, ancak özünde bu okullarda medrese metoduna bağlı kalarak eğitim ve öğretimlerini bu tarzda sürdürmüşlerdir.
Maksadı hasıl etmeyen bu gelişme karşısında 1846 yılında İstanbul'da bir üniversite kurulmasına karar verilmiştir. Ancak o dönem Avrupa'daki üniversite öğrencilerinin monarşilere karşı verdiği mücadele sarayı ürkütmüş, bu da üniversitenin açılışını geciktirmiştir. Daha sonra, nihayet 1864 yılında İstanbul'da Darülfünun açılmış, ancak sık sık kapatılmıştır. Bu sık kapatmalardan ötürü Avrupa'ya öğrenci akını başlayınca Darülfünun 1900 yılında kapatılmamak üzere kalıcı olarak tekrar açılmıştır.

II. Meşrutiyetin ilanına kadar Darülfünun çok önemli bir varlık gösterememiş; II. Meşrutiyetin ilanıyla oluşan göreceli özgürlük ortamından (1908 – 1913) Darülfünun da nasibini alarak biraz daha gelişmiş ve etkin hale gelmiştir. II. Meşrutiyetin üniversite hayatına yaptığı en önemli katkı özerklik tartışmalarını başlatmış olmasıdır. Bu yaklaşım, dönemin iktidar partisi İttihat ve Terakki Partisinin baskılarına maruz kalmış (1913 – 1918) ve özerklikle ilgili yaklaşımlar çiğnenmek istenmiştir. İttihat ve Terakki iktidarından sonra 12 Ekim 1919'da ilk kez Darülfünun tüzüğüyle birlikte "özerklik" kavramı üniversite mevzuatına girmiştir. Bunun sonucunda Darülfünun Emirinin (rektörün), müderrisler (profesörler) arasından seçilmesi esası getirilmiş, "Darülfünun Divanı"nın (üniversite senatosunun) kurulması kabul edilmiştir. Ne var ki Darülfünun ne teknik donanım ne mali imkanları ne de akademik kadroları itibariyle özerkliğin gereğini yapacak durumda değildi. Dolayısıyla bu özerklik kağıt üstünde kalmaktan öteye gidememiştir. Belki de bu eksiklik dolayısıyla ve etkisiyledir ki Cumhuriyet döneminde de üniversiteler hiçbir zaman özerk hale gelememiştir.

Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyet modernleşmesi de Tanzimat, Islahat, Meşrutiyet dönemlerinde olduğu gibi "toplum mühendisliği" projesi çerçevesinde yukarıdan aşağıya uygulanmış bir modernleşme projesidir. Bu sürece öncülük edenler ise devletçi – seçkinci, sivil - asker bürokrasisidir. Toplum için neyin iyi neyin kötü olacağına yukarıdaki bu kesim karar verecek, aşağıdakiler buna mecburen uyacak, toplum böyle yönetilip yönlendirilecektir. Seçkinci anlayışın "ötekileştirildiği" "çevre"ye (ahaliye) biçtiği rol, susup dinlemek ve tabi olmaktır. Bunu gerçekleştirecek önemli kurumların başında eğitim – öğretim kurumu gelmiştir. Bu çerçevede eğitim – öğretim kurumlarına büyük görevler düşmüş; bu görevlerin başında ülkeyi yönetecek ve yönlendirecek aydınlanmış insanları yetiştirmek, uzun vadede seçkinler arasındaki birliği pekiştirmek gelmiştir. Yönetici kesime göre Darülfünun bu görevleri yerine getirmediği gibi, yararlı bilimsel çalışmalar da yapmamış, hatta devrimlere karşı kayıtsız davranmış, kimi zaman eleştiri yapmış, olumsuz bir tutum takınmış olduğu için 31.05.1933 tarih ve 2252 Sayılı kanunla kapatılmış, yerine "İstanbul Üniversitesi" açılmıştır. Darülfünun öğretim kadrosu ise büyük ölçüde tasfiye edilmiştir. 151 öğretim elemanın görevine son verilmiş, 59 öğretim elemanının ise kadrosu İstanbul Üniversitesine aktarılarak görevlerine devam etmelerine müsaade edilmiştir.

İkinci Dünya Savaşından sonra en çok tartışılan konuların başında "kalkınma sorunu" geliyordu. "Kalkınmış ülkeler bunu nasıl başarmış?", "Biz nasıl kalkınabiliriz?". "Önce insanlarımızı eğitelim onlar mı bizi kalkındırsın?" yoksa "önce kalkınalım sonra eğitim arkadan gelir" tarzı mı doğru? Bu soruların cevabı politikacıların, uzmanların ve bilim adamlarının dikkatlerini insan kaynaklarına yöneltti. Yapılan onca çalışmanın sonucunda anlaşıldı ki kalkınmanın en değerli kaynağı insandır. Bu tespitten sonra ve bununla ilgili cevaplanması gereken ikinci bir soru gündeme geldi: "Peki kalkınmanın en değerli kaynağı olarak tespit edilen insan, bu iş için nasıl en elverişli ve uygun hale getirilecektir?". Bu sorunun cevabı kısa süre içinde "eğitim" olarak verildi. Bu kez de "nasıl bir eğitim?" sorusu gündeme geldi hiç kuşkusuz kalkınmayı gerçekleştirecek, insanı yetiştirecek, eğitecek bir eğitimdi söz konusu olan. Eğitimin en üst kurumu ise üniversitelerdi, o halde üniversitelere bu yapı içinde ayrı bir nizamat verilmeliydi. Böylece ülke kalkınması için ihtiyaç duyulan insanların yetiştirilmesi için düğmeye basıldı, eğitim süreci bu anlayış gereğince organize edildi, örgütlendi.

Bu kalkınmaya endeksli eğitim öğretim sistemi belki ülkenin ihtiyacı olan meslek adamlarını kısmen de olsa yetiştirdi ama beri taraftan bilimsel gelişme ve araştırmayı da köstekledi. Böylece bilgisayar tuşlarına hızla basan çok sayıda bilgisayar elemanı, mühendis, teknisyen, programcı yetişti ama bilgisayar yapan insan bu üniversitelerden hiçbir zaman mezun olmadı. Matematik problemlerini daha hızlı çözebilen öğrenciler mezun oldu ama "matematik yapıcıları" çıkmadı. Tercüme metinlerle Sosyoloji, Felsefe, İktisat okuyanlar oldu ama hala bu ülkenin bilim adamlarına ait, özgün bir sosyoloji, özgün bir felsefe yok. Sağdan-soldan kopya edilen (ülkenin özgün konumunu dikkate almayan) iktisat dersleri ile yetişen iktisatçıların model ithali sonucu ülkeyi getirdikleri nokta ise ortada. Böylece ezberci, kopyacı, kestirmeci eğitim sistemi sorunlara kalıcı çözüm getirmek yerine geçici çözümlerle zamanı geçirmeye çalıştı, sorunların daha da büyümesine yol açtı.

İkinci Dünya Savaşı sonrasında, dış dinamiklerin etkisiyle, 1946 yılında çok partili sisteme geçilmesinin getirmiş olduğu yenilik ve etkiler üniversitelere de kısmen yansımaya başladı. 13.06.1946 tarih ve 4936 Sayılı "Üniversiteler Kanunu"yla üniversiteye resmen "özerklik" verilmiştir. Ancak bu özerklik büyük ölçüde kağıt üzerinde kalmış, pratik yaşamda uygulanmamıştır. Nitekim 1948 yılında Ankara Üniversitesi senatosu kararı ile düşüncelerinden ötürü Muzaffer Şerif, Niyazi Berkes, Behice Boran, Pertev Naili Boratav, Adnan Cemgil, Ekrem Karpat gibi bilim adamları üniversiteden uzaklaştırılmışlardır. (San, 1992) 1961 Anayasası ile üniversitelere verilen özerklik (m.120) de kullanılmak yerine merkeze ait değer ve söylemlere uymayan her türlü düşünceyi denetlemek biçiminde algılanmış ve uygulanmıştır. 12 Mart 1972 muhtırası sonrasında gerçekleştirilen Anayasa değişikliği ile bu sınırlı özerklilik de kaldırılmış, 1961 Anayasasında yer alan "bilimsel ve idari özerklik" kavramları Anayasadan çıkartılmıştır. Böylece, üniversiteler gelmiş olduğu noktada evrensel değerlerden kopartılarak "millici" bir ideolojik anlayışın dar kalıplarının içine sokulmak istenmiştir.

Nihayet 12 Eylül 1980 darbesi bütün bu gelişmelere rahmet okutacak olan ve ondan sonraki olumsuz gelişmelerin önünü açan 2547 Sayılı YÖK Yasasını 4.11.1981 tarihinde çıkarmıştır. İlginç olan şu ki, bu yasa çıkarıldıktan sonra 1982 yılında yeni Anayasa çıkarılmış (YÖK Yasası Anayasaya değil) Anayasa YÖK Yasasına uyarlanmış ve uydurulmuştur (m.130,131,132). Böylece üniversiteler, hem bilimsel bilgiden hem modern dünyadan hem de bilimsel özgürlük, akademik ve idari özerklikten an be an kopmuş, kopartılmıştır.

YÖK Sisteminin Getirdikleri

Türkiye'de YÖK anlayışını, özellikle de K. Gürüz döneminin dayattığı YÖK sistemini tanımlamak gerekirse, tek tipçi, merkeziyetçi, vesayetçi, dayatmacı, anti demokratik ve ideoloji(k) kavramlarını anmak gerekecektir.

YÖK Sistemi Tek tipçidir; çünkü bütün üniversite kurumlarını tek bir tipe sokmakta ve hepsine aynı tip elbiseyi, uysun uymasın giydirmektedir."Çocuk eğitiminden, bahçe peyzaj işlemlerine, ev ekonomisinden hekimliğin her alanına; bu arada sanayinin ihtiyaç duyabileceği ve daha önceki zamanlarda doğrudan meslek pratiğinde edinilen bütün eğitimler için artık üniversite içinde birer birim vardır ve giderek toplumsal işbölümünün her hangi bir alanında yer almanın asgari şartı, ilgili alana tahsis edilmiş bir üniversite eğitiminden geçmek olmaktadır." (Aktay, 2003). Clark Kerr'in de çok yerinde tespitiyle bir "multiversite" pratiğine doğru yol almıştır (Kerr, 1995 & Aktay, 2003). Oysa üniversitelerin asıl amacı bilimsel araştırma ve geliştirmeyi yapmak ve bunun da ötesinde bu işlemi sürekli hale getirmektir. Meslek Yüksek Okullarının temel amacı ise piyasaya (sanayi – hizmet ve diğer sektörlere) ara eleman yetiştirmektir. Amaçları birbirinden farklı olan iki kurumu aynı çatı altında toplamak, aynı ilke ve kurullarla yönetmek, elmalarla armutları toplamaya benzer ki bu toplama işlemi hiçbir zaman bileşenlerden birinin miktarından daha fazla etmez.

YÖK merkeziyetçidir. Bu merkeziyetçilik, katı, bürokratik, otoriter, müdahaleci ve vesayetçi bir merkeziyetçiliktir. YÖK bu sistemde istediğini yapabilmekte ve bundan dolayı hesap vermemektedir. Öğretim üyelerini sürmekte işine son vermekte hatta bütün akademik unvanlarını elinden alabilmektedir. Bu uygulamalar 20 yıllık YÖK sürecinde, özellikle de Kemal Gürüz döneminde yığınla yaşanmıştır.[1] Böylece, bilim iktidarı lehine yaratıcı bir alan yaratması gereken YÖK devlet otoritesi adına gençliğin ve bilim adamlarının dünyasında "mahfuz" bir alan yaratarak kendisi de işin öznesi olarak bir dokunulmaz "mahfuz" alan haline gelmiştir.

Vesayetçidir; çünkü her ne kadar atamayı Cumhurbaşkanı yapsa bile rektör olmak YÖK' ten geçmektedir. Dolayısıyla YÖK başkanının rektör yaptığı kişi kuruma ve bilimden ziyade değil YÖK başkanına bağlı sadık bir bende haline gelmeye zorlanmaktadır. Dekan kendisini atayan rektöre, bölüm başkanı kendisini atayan dekana biat eder hale gelmektedir.

Bu sistem müdahalecidir. YÖK'ten verilen talimatlar aynen yerine getirilmekte; üniversitelerin özelliği olması gereken aykırı seslerin başına (diğerlerine ibret olsun diye) getirilmeyen bırakılmamaktadır. (2000 yılından sonra Mersin Üniversitesi'nde yaşanan uygulamalar bunun en önemli örneklerinden biridir). Şimdi sormak lazım böyle bir sistemde bilim gelişir mi? Yaratıcı öğrenci yetişir mi? Bilim ışık saçabilir mi? Üniversitesi böyle olan bir ülke kalkınır mı?

YÖK sisteminin en önemli özelliklerinden birisi de "demokratik" olmamamsıdır. Bir sistemin demokratik olması ne kadar özgürlükçü ve katılımcı olup olmadığı, eşitlik ve şeffaflığın bulunup bulunmadığı; seçim ve denetimin yapılıp yapılmadığı ile ölçülür. Ancak böyle bir üniversite ortamında "bilimsel özgürlükten", "yönetsel ve mali özerklikten" bahsedilebilir. Seçimle geldiği varsayılan rektörlerde esasında atamayla iş başına gelmektedir.

Hal böyle olunca kimse yönetime özgür iradesiyle katılmamaktadır. Böyle bir yönetimin öğretim elemanlarına, öğrencilere ve üniversite çalışanlarına hesap verme zorunluluğu olmadığı için şeffaf da olmamaktadır. Bu sistem şeffaf olmadığı gibi eşitlikçi de değildir. Çünkü rektör istediği öğretim üyelerinin kadrosunu ilan edip istemediğinin kadrosunu ilan etmeyebilmekte; istediği öğretim üyesini geçici görevlendirme ile üniversitenin bir başka birimine gönderebilmekte; hiçbir objektif kritere dayanmadan kendine yakın kişileri belli görevlere getirebilmekte ve taltif edebilmektedir.Sistem objektif kriterlere ve üniversiter anlayışa göre işlemeyince katılımcılık, özgürlük ve eşitlik ilkeleri çiğnenmekte, özgür ve şeffaf olmayan ortamda yaratıcı beyinler susmakta para, prestij, makam ve otorite öne geçmektedir.

Bu sistemin en önemli özelliği ideolojik olmasıdır. İdeolojilere karşı savaştığını söyleyen bu sistemin kendisi, özü ideolojiktir. YÖK Yasası başta olmak üzere her safhada "belirlenmiş ideolojinin dışına çıkarsan seni sürerim, seni üniversiteden atarım, hatta akademik unvanlarını bile elinden alırım, bir daha hiçbir kamu kurum ve kuruluşunda çalışamazsın" demektedir. Bu ideolojik karakter bilimi sınırlamakta, bilimsel gelişmeyi de engellemektedir.

[1] Sadece 1997-2002 yılları arasında, toplam 151 öğretim elemanına kamu görevinden ve üniversite öğretim mesleğinden çıkarma cezaları verilmiş; bunlardan 90'ı kamu görevinden çıkarma, 61'i da üniversite öğretim mesleğinden çıkarma cezası almiştır. Gene 1999-2002 yılları arasında toplam 357 öğrenci, çeşitli disiplin suçları nedeniyle üniversitelerden atılmıştır.

Genellikle bütün öğretim üyelerini teke-tek bağlayıcı olmasa bile üniversitelerden beklenen bu görevler, en azından yayınlanan görüş ve genelgelere aykırı bir bilimsel görüşün ortaya konulmasına karşı üniversite mensubu üzerinde, meşru bir mazeret olmasa da, bir baskı oluşturmaktadır (Aktay, 2003). YÖK'ün bu ideolojik dayatması ve onunla ilgili kullandığı araçlar 28 Şubat sonrası daha da artmış, büyük boyutlara ulaşmıştır. 28 Şubat konsepti üniversiteleri "bölücülerden" ve "irticadan" arındırma adı altında Mac Carthi'ci bir anlayışla kıyımlara girişmiş, yüzlerce sürgün, ilişik kesme, binlerce öğrencinin üniversiteden atılması bu dönemde yaşanmıştır. Üstelik trajik olan, üniversite öğretim üyelerinin bu duruma sessiz kalarak, adeta suça iştirak etmiş olmalarıdır.

Nasıl Bir Üniversite?

Sadece kalkınmanın değil, sorunları çözmenin kaynağı da insandır. İnsanı değiştirdiğinizde dünyayıda değiştirebilirsiniz. Üniversite de bu değişimin baş aktörü olabilir. Peki, bu denli önemli olan üniversite nasıl olmalıdır? Fonksiyonları, yönetimi nasıl biçimlenmelidir?

Çağdaş anlamda bir üniversitenin üç önemli fonksiyonu vardır. Bunlar, bilimsel araştırma yapmak; eğitim–öğretim yapmak ve halk – üniversite diyalogunu gerçekleştirmektir. Şimdi bunlara sırayla bir bakalım.

Bilimsel Araştırma Yapmak

Her şeyden önce bir üniversitenin en önemli özelliği, yani onu diğer kurumlardan ayıran temel fark bilimsel araştırma yapmasıdır. Bu da bilimsel bir nosyona, bilimsel bir ortama sahip olmayı gerektirir. Oysa zamanla üniversiteler dejenere olunca parlak beyinler üniversite yerine özel sektörü tercih eder oldukları gibi üniversitedeki parlak beyinlerin çoğu bazı nedenlerle (özellikle de maddi koşullar ve baskılar nedeniyle) üniversite dışına kaçtılar.

İkincisi, alınan araştırma görevlileri daha başından itibaren "üst rütbeliler", "yetkili ve yöneticiler" tarafından ezilmeye başlanıyor. "İyi araştırma görevlisi" olmak hocanın çantasını taşımaktan, her emri harfiyen yerine getirmekten ve özellikle de hiç bir şeye ses çıkarmamaktan ve "terbiyeli, uslu çocuk" olmaktan geçiyor. Kurulan sistem baş eğmeyi getiriyor ve yaratıcılığı öldürüyor. Kişi daha başından ezilmeye mahkum ediliyor; kişiliğinden koparılarak, birilerinin istediği kişilikte bir insan olmaya zorlanıyor. Sonra basamaklar sessiz sedasız bazı usuller ve kaideler yerine getirilerek tırmanmaya başlanıyor. Bir ömrün sonunda, Üniversitelerin tozlu odalarında, sesini soluğunu çıkartmadan oturabilenler sonunda Doçentlik, Profesörlük payesine ulaşıyorlar.

Gelişmiş ülkelerde yaratıcılık arkasına özgürlüğü alarak gelişir. YÖK sisteminde ise "titr- kariyer" öyle bir şey ki uğruna verilen mücadele, ona vardıktan sonra, gereğini yapma takatini ve mecalini bırakmıyor "bilim insanları"nda. Üniversiteler, kışla değildirler. Bu nedenle üniversitelerde saygınlığın ölçütü rütbe, titr, unvan gibi standartlarla değerlendirilemez. Hiyerarşi zihniyetinin olduğu yerde ne entelektüel ortamdan ne de özgür düşünceden bahsedilebilir. Hiyerarşik titr zihniyeti otokrasi ve pragmatizmden beslenir" (İnal, 1996:144). Oysa yaratıcılık, özgürce düşünmeyi sever. Eğer bilim insanı özgürce düşünmezse YÖK başkanın, Rektörün, dekanın istediği gibi düşünürse, yöneticileri, savcıları, polisi rahatsız etmeyecek şeyleri sadece araştırıp ortaya koyarsa nasıl yaratıcı olacak? Bilim, devleti yönetenlerin istediği oranda yapılarak değil, bilimsel doğruları neyi gerektiriyorsa o çerçevede yapıldığı takdirde ancak gelişebilir.

Bilim adamının üstünde kurulan baskılar, kafasında yaratılan evhamlar her şeyden önce onun kendi beyninde kurmuş olduğu karakollara neden olur. Bütün korku ve karakollardan sıyrılsa bile kendi kafasındaki karakollardan ve korkulardan sıyrılması zordur. O takdirde farklı bir şey üretemez. Ancak daha önce yaratılanları yeniden üretir. Bugün Türkiye üniversitelerinde yapılan biraz da budur. Çeviri ve eskiyi yeniden üretme, malumu yeniden ilan etme "bilim" sayılıyor.

Bugünkü sistem içinde öğretim üyeleri araştırma için yeterli zamana sahip değiller. Çünkü her birinin zorunlu olan ders yükleri, idari, ve yönetsel görevleri, araştırma için ayrılabilecekleri zamanın önemli bir kısmını almaktadır. Ayrıca öğretim üyelerinin yeterli derecede bir ücret alamamaları onları ek ders vermeye itmektedir. Bir de eğer gece eğitimi varsa öğretim üyesinin gecesi – gündüzü ek dersten alabileceği üç beş kuruş adına ipotek altına alınmış olmaktadır.

Ayrıca, özellikle, taşrada derme çatma binalarda siyasal amaçlarla, acele kurulmuş üniversitelerde öğretim elemanlarının oturacakları, çalışacakları doğru dürüst bir odaları bile yoktur. Birçok kişi bir odada sıkışık bir düzende oturmaktadır. Böyle bir ortamda verimli bir çalışma beklenilebilir mi?

Sonuçta öğretim üyeleri, bilimi ilerletmek, çoğaltmak, yenilikler ortaya koymak yerine, akademik yükseltme için aranan asgari koşulları yerine getirmek için yaparlarsa evrensel bilim için önemli bir olanak olan üniversiteyi amaçları doğrultusunda değerlendirmek yerine güncelin geçici kazançlarına feda etmiş olur.

Eğitim – Öğretim

Üniversitelerin ikinci önemli fonksiyonu eğitim – öğretim yapmalarıdır. Her sene 1,5 milyonun üstünde kişi üniversite sınavına girdiği halde bunların ancak beşte biri (yaklaşık 300-350 bin kişi) yükseköğretim kurumlarına (üniversite, açık öğretim ve yüksek okullara) yerleştirilmektedir. Geri kalanı ise açıkta kalmakta, her hangi bir yükseköğretim kurumuna girememektedir. Dolayısıyla gün gittikçe lise mezunu işsizler ordusu çığ gibi büyümektedir. Bu sorun başlı başına çözülmesi gereken bir sorun olarak "Milli Eğitim Sisteminin" önünde durmaktadır. Ayrıca ismi Mili Eğitim olan bu sistem, gerçekte milli olmaktan ziyade hükümetlerin değişmesine bağlı olarak sürekli değişmektedir.

Bütün bariyerleri aşarak üniversiteye gelebilen "şanslı azınlık" ise üniversitede yepyeni sorunlarla karşılaşıyor. Her şeyden önce üniversiteye girenlerin önemli bir kısmı tercihleri ve istekleri doğrultusunda değil de sistemin öngördüğü dayatmalar sonucu ve çoğu zaman istemedikleri dallara ve bölümlere savruluyorlar.

Üniversiteye gelen öğrenci çoğu kez üniversite ortamı içinde yeterli bir eğitim alamamaktadır. Çünkü üniversitede yetişmek bir usta – çırak ilişkisi işidir. Öğrencileri yetiştiren ustalar, öğretim üyeleri, gerçekten usta olacaklar ki çıraklar da usta adayları olarak yetişebilsin. Bunun için öğretim üyesinin iyi yetişmiş olması lazım. Bir üniversite hocasını lise öğretmeninden ayıran en önemli fark, kendi alanında yapmış olduğu araştırmalarla yetkinleşmiş olması, özümsediği bilgileri kendi bilincinin süzgecinden damıtarak, kendine has, öznel hale getirmesiyle olur. Aksi halde elinde başkasına ait bir kitapla derse giren, onu okutan, yazdıran sonra sınavda buradan öğrenciyi sorumlu tutarak sınayan ve bu durumda sınavı öğrencinin tepesinde "demoklesin kılıcı" gibi sallayan hoca öğrenciye ne verebilir ki? Onu ezberciliğe sevk etmekten, sınava endekslemekten, sırf iş olsun diye bu süreci yürütmekten başka... Böylece üniversitelerden yaratıcı, geleceğin bilim ve araştırma adamlarından ziyade ezberci, öğrenciler mezun olmaktadır.

Ayrıca üniversite öğrenci için sadece bina ve derslik demek değildir. Bu dersliklerin dışında, kampus ortamının ne kadar üniversiter bir özellik sergilediğiyle de yakından ilgilidir. Seminerler, forumlar, paneller, konferanslar, kongreler ve sempozyumların sunmuş olduğu bilgi ve etkilenme ortamı üniversite ile paralel yürümesi gereken bir süreçtir. Bu süreç içerisinde öğrenciler birbirleriyle, hocalarıyla tartışmalar, polemikler yaşamalı öğrendiklerinin ışığında yeniden karşılaştırma ve değerlendirme yapabilme yetisine kavuşmalıdırlar. Oysa bugün yazdığı kitaptan dolayı öğrencilerinin zor soruları ile karşılaşan, öğrencileriyle polemik düzeyinde tartışmalara varan diyaloglara giren hocalar pek azdır. Üniversitelerdeki ders dışı konferanslarda izdihamlar yaşanmamaktadır. İzdiham yaşanan yerler kantin ya da kafeler olmaya başlamıştır.

Üniversite – Halk Diyalogu

El Ceziri diye bir bilim adamı bundan yaklaşık 300 yıl önce "Uygulamaya geçmeyen bilim doğru ile yanlış arasında bir yerdedir" demişti. Bu güzel sözün de belirtmiş olduğu gibi bilimsel bilginin bir fonksiyonu da insanoğlunun yaşamını giderek artan oranda kolaylaştırmasıdır. Bunun için de elde edilen bilgilerin uygulamaya geçirilmesi gerekir. Bu da ister istemez üniversite ile çevre ilişkilerini(Üniversite-sanayi, üniversite-ticaret, eğitim-üretim ilişkilerini) gündeme getirmektedir.

Kuşkusuz bilim sadece bugünün pratik sorunlarını çözmeye yönelik pragmatik bir etkinlik değildir. O aynı zamanda geçmişte çözülmemiş ve gelecekte çözülmesi muhtemel sorunları da obje edinir. Bunu yaparken illa bir günlük yarar ve çıkar beklentisi içinde de değildir. Ama böyle değildir diye bugünü ve onun sorunlarını da es geçmesi gerekmez. Zaten salt böyle bir amacının olmaması bu anlama da gelmez. Bilim hem dikey (geçmiş ve gelecekte) hem de yatay (mekanda – dünya ve hatta evrende) geçerli olma amacını güder. O halde dikey geçerlilik bugünü de kapsadığından, günümüz sorunlarını da problem edinmesi ve çözmeye çalışması kaçınılmazıdır. Bir sorun ya da durum, olay ya da olgular bütün belli bir zamanda ve belli bir mekânda yaşandığına göre toplumsal bir bakış gerektirir. Toplum ise muğlak değil halk kesimlerinden oluşur. O halde bir sorun aynı zamanda direkt ya da dolaylı halkın ya da toplumun da sorunudur.

Fakat üniversite ile halkın diyalogunu sadece sermaye – üniversite diyaloguna indirgemek yanlış olur. Günümüz üniversitelerinde üniversite – halk ilişkisinden daha çok bu anlaşılmakta, üniversiteler böylece giderek sermayenin eline ve emrine girmektedir. Sermaye sahipleri son yıllarda kurdukları özel ve vakıf üniversitelerini mütevelli heyetleri aracılığıyla piyasaya bağlamakta, sonuçta üniversiteler piyasadaki dengelere, arz ve talebe göre eğitim ve araştırma yapan, döner sermaye işleten, piyasada proje peşinde koşan, yarı zamanını özel sektörde geçiren akademisyenleri ile birlikte bir işletme ya da şirket düzeyine indirgenmektedir.

Sonuç

Türkiye'nin bu güne değin bunca potansiyellerine rağmen hak ettiği ekonomik gelişmeyi sağlayamaması ve demokratik bir yapılanmayı gerçekleştirememesi, birçok yönetim sorununun ötesinde, bir nedeni de genel olarak eğitim sistemini özel olarak üniversiter yapının işin öznesine uygun oturtamamış olmasıdır. Dolayısıyla gelişmemiş bir üniversiter yapı gelişmemiş bir toplumsal yapıya neden olurken aynı zamanda gelişmemiş bir toplumsal yapı da üniversiter yapıyı zayıf bırakmaktadır. Bu durumda bilim ve onun kurumları ikili bir fonksiyona sahiptir. Burada eğitim-öğretim ve onun en üst aşaması olan üniversiteler bir neden olarak işlev gördüğü gibi, neden olarak rol oynadığı toplumsal koşulların aynı zamanda bir sonucu olarak da ortaya çıkabilmektedir.

Üniversiter yapının henüz oturmamış olması; yönetsel özerklik ve bilimsel özgürlüğün olmaması ve işlememesi önemli bir sorun olarak önümüzde durmaktadır. Kısacası, evrensel ölçülerde demokratik, bilimsel üniversitelere ulaşmanın önünde engeller vardır. Bu engellerden biri de Yükseköğretim Kurumunun (YÖK'ün) bu günkü yapısı ve işleyişidir.

Bu sorunlar çözülmediği sürece bilimsel araştırmalardan istenilen sonuçların alınması, yaratıcı eğitim ve öğretimin hayata geçirilmesi ve dolayısıyla nitelikli öğrencilerin yetiştirilmesi zor görünmektedir. O halde sorunu etraflıca ele alıp sorgulamak ve gerekirse bu alanda radikal değişikliklere gitmek gerekir. Bu da sistemi sorgulanmamızı gerektirir.

Artık anlaşılmıştır ki bilgiyi üretenler ile onu tercüme ya da transfer edenler aynı safta ve düzeyde olmayacaklardır. Bilgi çağında bilgiyi üretenler yönetecek, onu ithal edenler ise yönetilmek durumunda kalacaklardır.Türkiye bu bağlamda AB süreciyle birlikte bir yol ayrımındadır. Ya evrensel bilimin kural ve kurumlarını içselleştirerek yoluna devam edecek, ya da bilim kuruluşu olan üniversiteyi iktidar erkinin aracı olarak kullanarak geleceği kendi elleriyle heder edecektir.

İşe YÖK'ü değiştirmekle başlanmalı; YÖK ise ilgili toplumsal ve kurumsal kesimlerin ortak oydaşması ile değiştirilmelidir. Bu aşama kısır döngüyü kırmanın ilk adımı olabilir..Bu çerçevede üniversite bir toplumsal kurum olarak yeniden ele alınıp değerlendirildiğinde; hemen atılması gereken adımları şöyle sıralayabiliriz: Üniversitenin gerçek anlamı ve amacı netleştirilmeli.

Üniversite olmanın asgari koşulları belirlenmeli; Üniversite ile yüksek okul arasındaki fark açığa çıkarılmalı ve buna uygun yeni bir uygulamaya gidilmeli; Coğrafi, demografik koşullar ve ihtiyaçlar göz önüne alınarak belli bir alana yoğunlaşmış uzman üniversiteler kurulmalı. (Sağlık Bilimleri, Sosyal Bilimler, Teknik, Mühendislik gibi); Devlet üniversite ilişkileri yeniden düzenlenmeli; Üniversiter yapıya uygun bir özerklik ve bilimsel özgürlük ortamı oluşturulmalı; Üniversitenin asli unsuru olan araştırmaya kaynak ayırmalı yer ve değer verilmeli ve teşvik edilmeli; Üniversite orta öğretim ilişkileri yeniden ele alınarak düzenlenmeli, üniversiteye giriş eğitimde fırsat eşitliği temelinde yeniden düzenlenmeli; Üniversitenin geleceği, devlet ideolojisi ve pazar tercihleri ile değil, evrensel üniversite kriterleri ile belirlenmeli; Pazar tercihlerine yönelik eleman ve ara eleman yetiştirecek yüksek okul ve meslek yüksek okullaşmaları üniversite dışında yeni bir yapılandırmayla ortaya çıkarılmalıdır.

Sonuç olarak Üniversite başat işlev olarak inceleme, araştırma ve bilim adamı yetiştirme ereğine odaklanmalı, ikincil hedef olarak özgür bir ortamda üretilen bilimsel bilgilerin yayılması ve yaygınlaştırılması sağlanmalı, yayın ve eğitim faaliyetleri yeniden yapılandırılarak yaratıcı verimli ve nitelikli hale getirilmelidir. Bunları sağlayabilmek için de üniversite özerkliğinin bir gereği olarak üniversite mensupları demokratik bir ortamda kendi içlerinden seçtikleri kişilerden oluşan organlarca yönetilmeli, bilimsel faaliyetler sağlanacak ortamlarda özgürce yapılmalıdır. Mali olarak döner sermaye ve benzeri durumlarda söz konusu olabilecek mali özerklik, üniversite amaçlarının gerçekleştirmek için merkezi hükümetten alınan kaynaklar oranında (ödeyen denetler kuralı gereğince), şeffaflık ilkesi çerçevesinde kamunun denetimine açık olmalıdır. Özcesi, üniversite yönetsel olarak özerk, mali olarak bütçeden aldıkları kaynaklar oranında denetime açık (yarı özerk), bilimsel açıdan ise tamamen özgür olmalıdır.

Kaynaklar

Altan, Ç . (1991). Öldürülmüş Şehzadeler ve Devrilmiş Padişahlar, İstanbul, Afa Yayınları

Akyol, T. (1998). Bilim ve Yanılgı, İstanbul, Milliyet Yayınları

Aktay, Y. (2003). "Taşra Üniversitelerine Sosyolojik Bir Yaklaşım Denemesi-Üniversiteden Multiveristeye Taşra- Merkez Diyalektiği", Toplum Bilim Dergisi, Sayı 97.

Erdem, Fazıl H. "Türkiye'de Devlet-Üniversite İlişkisinin Tarihsel-Siyasal Analizi", Toplum Hukuk Dergisi, Kış 2003, (8), ss.3-30.

Eyüboğlu, İsmet Z. (1999). Cumhuriyet Kitap, 10.06.1999.

İnal, K. (1996). Eğitimde İdeolojik Boyut, Ankara, Doruk Yayınları.

Kılıçbay, M. Ali. (2000). Dinin Fiziği, Demokrasinin Kimyası, Ankara, İmge Yayınları.

San, C.(1992). "Bir Toplumsal Kurum Olan Üniversitede Özerklik ve Bilim Özgürlüğü", III. Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi.

ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM
KONGRESİ:
YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
27-29 MAYIS 2011
İSTANBUL / TÜRKİYE

INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION
CONGRESS:
NEW TRENDS AND ISSUES
27-29 MAY 2011
İSTANBUL / TURKEY

Bölüm VII

KÜRESELLEŞME VE ULUSLARARASILAŞMA

Globalization and Internationalization

27 - 29
MAYIS
2011
İSTANBUL
TÜRKİYE

www.uyk2011.org

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 471-477

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

2009-2011 Dönemi Bologna Uzmanları Ulusal Takım Projesi Çalışmalarının Türkiye Üniversiteleri Üzerine Etkinliğinin Analizi

Prof. Dr. Fahri Yavuz, Araş. Gör. Mustafa Terin
Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Tarım Ekonomisi Bölümü, 25240 Erzurum, Türkiye

Özet

Türkiye Yükseköğretiminin yeniden yapılandırılmasında Bologna Süreci Türkiye için önemli bir araç olacağından Türkiye 2001 yılında sürece dahil olmuştur. 2004 yılından beri yürütülen AB Komisyonu destekli Bologna Sürecinin Türkiye'de Uygulanması Projelerinin sonuncusu 2009-2011 dönemi için devam etmektedir. Bu çalışmanın amacı, 2009-2011 Dönemi Bologna Sürecinin Türkiye'de Uygulanması Projesi kapsamında üniversitelerde diğer üniversiteler davet edilerek bölgesel ve ulusal düzeyde yapılan akademik personel, idari personel ve öğrenci toplantılarına iştirak eden katılımcılardan alınan değerlendirme anketlerinin istatistikî analiz sonuçlarını yorumlayarak, bu faaliyetlerin üniversitelerdeki Bologna Süreci faaliyetlerine katkı anlamında etkinliğini analiz ederek ileride yapılacak faaliyetlere ışık tutmaktır. Çalışmanın materyali, 2009-2011 Dönemi Bologna Sürecinin Türkiye'de Uygulanması Projesi kapsamında yapılan toplantılarda katılımcılara yöneltilen anket sorularına verilen cevaplar oluşmaktadır. Araştıma sonuçlarına göre toplantılara katılan akademik personelin %76'sı idari personelin %77'si ve öğrencilerin %64'ü toplantıların üniversitelerdeki Bologna Süreci uygulamalarına katksı olacağını düşünmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre akademik personelin toplatıya ilk defa katılmış olması toplantı ve/veya faaliyetlerin üniversitedeki Bologna Sürecine katkısı var fikrini artırırken, birden fazla katılmış olması ise katkının olduğu fikrini azaltmaktadır. Bu sonuç, toplantı ve faaliyetleri aynı kişilerle yapma yerine, yeni muhataplara ulaştırmanın daha etkin olacağını göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Bologna süreci, Türkiye üniversiteleri, Bologna uzmanlar takımı.

Giriş

Bologna Süreci ilk kez 1998 yılında Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere Eğitim Bakanlarının Sorbonne'da gerçekleştirdikleri toplantı sonrasında yayımlanan Sorbonne Bildirgesi ile ortaya çıktı. 1999 yılında Bologna Bildirgesi'ne 29 Avrupa ülkesinin imza atmasıyla Bologna Süreci resmen başlamış oldu ve Türkiye bu sürece 2001 yılında dahil oldu. Gelinen noktada Avrupa Birliği sınırlarını aşarak Bologna Süreci şu an 46 ülkenin dahil olduğu geniş kapsamlı bir alana yayılmış durumdadır (Erdoğan, 2010). Her iki yılda bir, sürece dahil yükseköğretimden sorumlu Bakanların bir araya geldikleri toplantılar düzenlenmekte, bu toplantılarda "durum tespiti" sonuçları değerlendirilerek yeni hedefler saptanmaktadır. Bu hedefler her ülkede Bologna Follow-Up Group (BFUG) temsilcileri tarafından uygulanmakta ve takip edilmektedir. Bu bağlamda Bologna Süreci, sürekli izlenerek değerlendirilen ve geliştirilen bir süreçtir.

1999 Bologna Bildirgesi'nden 2007 Londra Bildirgesi'ne kadar her iki yılda bir gerçekleşen yükseköğretimden sorumlu bakanlar toplantılarında belirlenen hedefler şu şekilde özetlenebilir. *Kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir*

bir akademik derece sistemi için 2/3 kademeli (Lisans / Yüksek Lisans / Doktora) yükseköğretim sistemi, kademeler arası geçiş, ulusal yeterlilikler çerçevesi hedeflenmektedir. *Kalite güvencesi* için Avrupa ilke standartları ile uyumlu ulusal kalite güvence sistemi, öğrenci katılımı ve uluslararası katılımın sağlanması önemsenmektedir. *Diplomaların ve Öğrenim Sürelerinin Tanınması açısından* Diploma Eki (DE/DS: Diploma Supplement), Lizbon Tanıma Sözleşmesi ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS/ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System) öne çıkmaktadır (Anonim, 2009). *Yaşam Boyu Öğrenmenin yaygınlaştırılması için* tecrübeye ve diğer okul dışı öğrenmelere dayalı yeterliliklerin tanınması amaçlanmaktadır. Son olarak ortak derecelerin oluşturulması ve tanınmasının yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Bologna Bildirgesi ile 2010 yılına kadar gerçekleştirilmiş olması gereken hedeflerin tüm üye ülkelerde tam olarak uygulanması daha fazla çaba ve zaman gerektirdiğinden dolayı 2010 sonrasında da çalışmalar devam edecektir.

Türkiye'de yükseköğretimde ulusal yeterlilikler çerçevesi oluşturulmasına yönelik ilk çalışmalar, Yükseköğretim Kurulu tarafından 2005 yılında Bergen'de gerçekleştirilen ve Ulusal Yeterlilikler Çerçevelerinin oluşturulmasını karara baglayan Bakanlar Toplantısı sonrasında başlatılmıştır. Yükseköğretim Kurulu tarafından 2006 yılında kurulan ilk Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu (YYK) üyeleri Yükseköğretim Kurulu ve yükseköğretim kurumları temsilcilerinden oluşturulmuş ve çalışmalarını daha sonra "Yükseköğretimde Yeterlilikler Çalışma Grubu" oluşturularak devam ettirmiştir. Belirlenen takvim doğrultusunda Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) için Avrupa Hayat Boyu Öğrenme (EQF-LLL) yaklaşımı referans alınarak; lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde yükseköğretim yeterlilikleri taslak olarak belirlenmiştir.

Yükseköğretim Kurulu'nun 21.05.2009 tarihli Genel Kurul Kararı uyarınca mesleki eğitim yeterlilikler çerçevesi çalışmaları için Milli Eğitim Bakanlığı ve Mesleki Yeterlilikler Kurumu'ndan ilgili temsilcilerin de içinde bulundugu "Yükseköğretim Mesleki Eğitim Yeterlilikler Çalışma Grubu'nun, sanat eğitimi yeterlilikler çerçevesi çalışmaları için Güzel Sanatlar Fakültesi ile Konservatuar temsilcilerinin içinde yer aldığı "Yükseköğretim Sanat Eğitimi Yeterlilikler Çalışma Grubu' nun oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu karar doğrultusunda çalısma grupları oluşturulmuş ve bu gruplar çalışmalarını tamamlamışlardır. Bu süreçte ayrıca orta ögretim düzeylerindeki yeterliliklerle ve mesleki yeterliliklerle uyumu sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı ve Mesleki Yeterlilikler Kurumu ile çalıştaylar gerçekleştirilmiştir. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'nin Yükseköğretim Kurulu tarafından tamamen onaylanması 21.01.2010 tarihli Genel Kurul kararı ile olmuştur. Türkiye'deki 2 üniversite AKTS ve 11 üniversite Diploma Eki etiketi almıştır. Bu rakamlar diğer AB ülkeleriyle kıyaslandığında iyi olduğu ifade edilebilir. Önümüzdeki yıllarda AKTS ve Diplona Eki etiketi için de çok sayıda üniversite müracaat için hazırlıklarını yürütmektedir.

Bologna Sürecinin Türkiye'de Uygulanması Projelerinin sonuncusu 2009-2011 dönemi için devam etmektedir. Bu proje çerçevesinde farklı üniversitelerden 15 Bologna Uzmanı öğretim üyesi ve bir öğrenci temsilcisi, Türkiye'deki üniversitelerde Bologna Sürecinin uygulamasına yapılan faaliyetlerle katkı vermektedirler. Yükseköğretim Kurulu tarfından koordine edilen bu faaliyetlerde konferans, seminer, yerinde ziyaret ve çalıştaylar yapılmaktadır. Bu toplantılara iştirak eden katılımcılar tarafından yapılan faaliyetlerle ilgili düşünceleri ve bun düşüncelerden çıkarılacak sonuçlar, projenin ilerideki yıllardaki uygulamalarına veri oluşturması açısından önem arzetmektedir. 2009-2011 proje faaliyetleri sırasında katılımcılarla yapılan anket çalışmalarının materyal olarak kullanıldığı bu çalışmanın amacı, bu faaliyetlerin üniversitelerdeki Bologna Süreci faaliyetlerine katkı anlamında etkinliğini analiz etmek ve ileride yapılacak faaliyetlere ışık tutmaktır. Bu amaca yönelik olarak çalışmanın ikinci kısmında materyal ve yöntem açıklanmış, üçüncü kısımda deskriptif ve regresyon analizlerinin sonuçları tartışılmış ve son kısımda da öne çıkan sonuçlar vurgulanmış ve öneriler sunulmuştur.

Materyal ve Metot

Materyal

Çalışmanın materyali, 2009-2011 Dönemi Bologna Sürecinin Türkiye'de Uygulanması Projesi kapsamında üniversitelerde yapılan toplantılara katılan 666 akademik personel 283 idari personel ve 281 öğrenciye yöneltilen anket sorusuna verilen cevaplardan oluşmaktadır. Anket formları, katılımcıların özellikleri, mensup oldukları üniversitenin özellikler ve proje kapsamında yapılan faaliyetlere yönelik soruları içermektedir. Bu cevaplar kodlanarak excell dosyasına yüklenmiş ve analizler için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Metot

Ekonometrik çalışmalarda çok değişkenli bir modelde bağımlı değişken kualitative veya kategorik ölçekli ve bağımsız değişkenlerde de aynı tip ölçek mevcutsa, bu veri setine en uygun model tipi probit, lojistik, doğrusal olasılık ve tobit modelleridir (Long & Freese, 2006). İki durumu gösteren bağımlı değişken bir olayın olma veya olmama durumunu ifade etmektedir. Olayın olma durumunda bağımlı değişken bir, olmama durumunda ise sıfır değerini almaktadır. Bağımlı değişkeni açıklayan birçok bağımsız değişken olabilir (Gujarati 1995; Yavuz, 2001).

Araştırmanın temel amacı, üniversitelerdeki Bologna süreci faaliyetlerine katkı vermektir. Bu nedenle katılımcılara "Yapılan toplantının (faaliyetin) üniversitenizin Bologna Süreci çalışmalarına katkısı var mı?" sorusu sorulmuş ve bu soruya verilen "var ve yok" cevapları bağımlı değişken ve bu düşüncenin sahibi katılımcıların özellikleri de bağımsız değişken olarak modelde kullanılmıştır. Sınırlı bağımlı değişken probit regresyon analizinin çözümünde LIMDEP ekonometri paket programı kullanılmıştır.

Model 1: $\mathbf{y = f (x_1, x_2, x_3, x_4)}$

y: Toplantının üniversitenizin Bologna Süreci çalışmalarına katkısı (1: var, 0: yok)

x_1: Toplantıya hangi görevi temsilen katılıyorsunuz (1: yönetici, 0: diğer)

x_2: Bologna Süreci ile ilgili toplantılara kaçıncı katılışınız (1: bir, 0: iki ve üzeri)

x_3: Yükseköğretim kurumunuzun yaşı (1: <20, 0: >20)

x_4: Toplantıların daha etkin ve verimli geçmesi için öneride bulunanlar (1: evet, 0: hayır)

Model 2: $\mathbf{y = f (x_1, x_2, x_3, x_4, x_5, x_6, x_7, x_8, x_9)}$

y: Toplantının üniversitenizin yeniden yapılanmasına katkısı (1: evet, 0: hayır)

x_1: Cinsiyet (1: kadın 0: erkek)

x_2: Katılımcının yaşı

x_3: Eğitim durumu (1: ön lisans ve lisans, 0: yüksek lisans ve doktora)

x_4: Bulunduğunuz programdaki kaçıncı yılınız

x_5: Toplantıya hangi görevi temsilen katıldınız (1: öğrenci konseyi bşk ve öğr. kon. yön kur. üyesi, 0: kakülte temsilcisi, bölüm temsilcisi, sadece öğrenci ve diğer)

x_6: Üniversitenizde aldığınız eğitim kalitesi nasıl (1: iyi, 0: iyi değil)

x_7: Bologna ile ilgili toplantılara kaçıncı kez katılıyorsunuz (1: bir, 0: iki ve üzeri)

x_8: Toplantı ile ilgili eksikliklere cevap verme (1: evet, 0: hayır)

x_9: Üniversitenin bulunduğu bölge; 1: Batıdaki üniversiteler (Muğla, Bursa, Ankara, Karabük), 0: Doğudaki üniversiteler (Kahramanmaraş, Trabzon, Batman)

Araştırma Bulguları

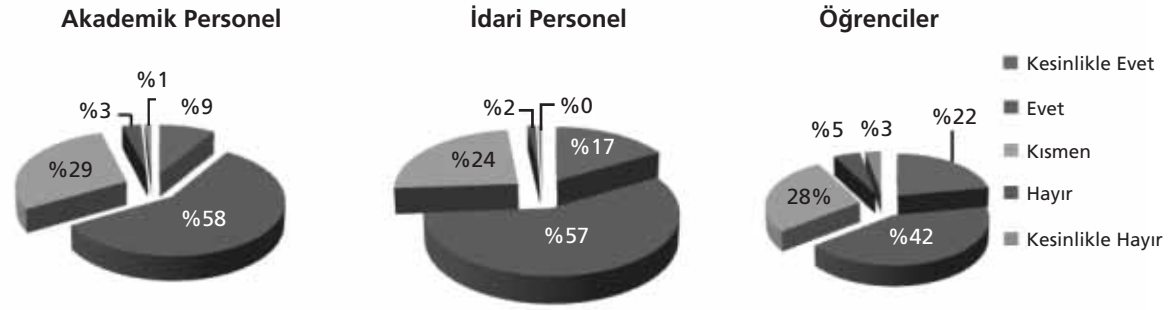
İstatistikî Özetler

Toplantıların ve toplantılarda yapılan faaliyetlerin uygulamaya katkısı olabilmesi, yapılan faaliyetlerin katılımcıların ihtiyaçlarını gidermesi, sunum ve çalıştıyların anlaşılır olması ve katılımcıların beklentilerini karşılaması, gibi faktörlerin önemli ölçüde karşılanmasına bağlıdır. Bu bölümde katılımcıların toplantılarda yapılan faaliyetlerin ihtiyaçlarına uygunluk durumu, beklentileri karşılama durumu ve toplantılardan elde edilen bilgilerin uygulamaya katkı durumları incelenmiştir.

Faaliyetlerin İhtiyaçlara Uygunluk Durumu

Toplantıların katılımcıların ihtiyaçlarına uygunluk durumları incelendiğinde, kesinlikle evet ve evet tercihlerinin akademik personelde %67, idari personelde %74 ve öğrencilerde %64 olduğu görülmektedir (Şekil 1). Kesinlikle evet ve kesinlikle hayır oranının diğer katılımcı gruplarına göre öğrencilerde yüksek olmasının nedeni genç olmalarından kaynaklandığı ifade edilebilir.

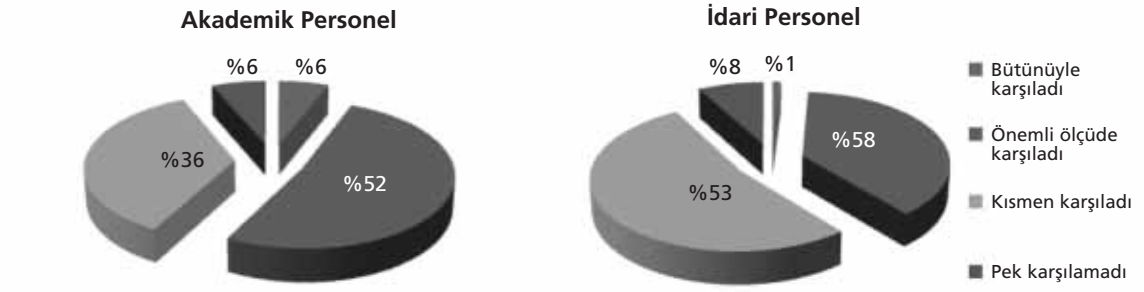
Elde edilen sonuçlar dikkate alındığında toplantılarda yapılan faaliyetlerin katılımcıların ihtiyaçlarına uygun olduğu genel eğilim olarak ifade edilebilir. Ancak bu oranların daha yüksek olması Bologna Sürecinin üniversitelerde uygulanmasına daha fazla katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda yine katılımcıların belirlediği eksiklikler doğrultusunda önlemler almak gerektiği söylenebilir.



Şekil 1: Çalıştayda verilen bilgilerin katılımcıların ihtiyaçlarına uygunluk durumu.

Faaliyetlerin Beklentileri Karşılama Durumu

Toplantılarda yapılan faaliyetlerin katılımcıların beklentilerini karşılama düzeyleri akademik ve idari personel arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Akademik personelin %58'i beklentilerinin bütünüyle ve önemli ölçüde karşılandığını ifade ederken bu oran idari personelde %39'dur. Beklentilerin kısmen karşılanması akademik personel de %36 iken idari personelde %53'tür (Şekil 2).



Şekil 2: Çalıştayın beklentileri karşılama düzeyi.

Elde edilen sonuçlara göre toplantıların katılımcıların beklentilerini karşılama düzeyleri arasında önemli farklılıklar vardır. Akademik personelin beklentilerinin karşılanma oranı idare personele göre daha yüksektir. Ancak beklentilerin kısmen karşılanması tercihi her iki katılımcı grubu için de oldukça yüksektir. Bu oranın olumlu yönde düşürülmesi sürecin uygulanması açısından önem arz etmektedir.

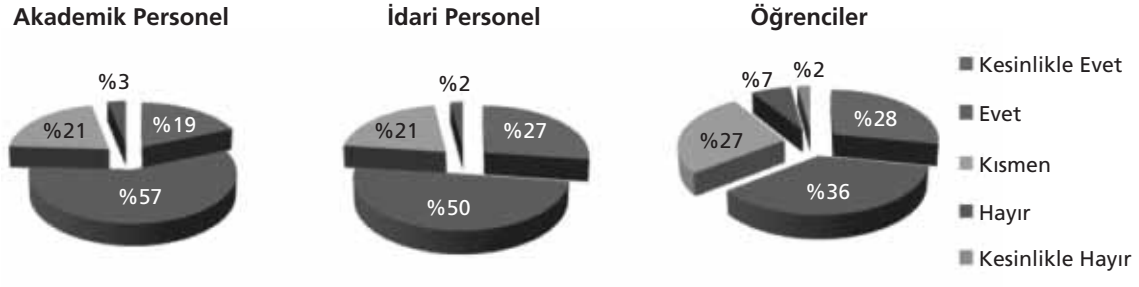
Faaliyetlerin Üniversitelerdeki Uygulamalara Katkısı

Toplantılarda yapılan faaliyetlerin uygulamaya olan katkılarının yüksek olması sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesinde oldukça önem arz etmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri toplantıların başarılı olup olmadığının da bir göstergesi olarak ortaya konulabilir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre kesinlikle evet ve evet seçenekleri dikkate alındığında akademik personelin % 76'sı, idari personelin %77'si ve öğrencilerin %64'ü toplantılarda yapılan faaliyetlerin uygulamaya katkısının olduğu görüşündedir (Şekil 3).

Sonuçlara bakıldığında toplantılarda yapılan faaliyetlerin uygulamaya önemli oranda katkı sağladığı görülmektedir. Toplantılardaki faaliyetlerin uygulamaya olan katkısı artıkça sürecin başarılı olma olasılığı artacaktır.

Çalıştaylarda Katılımcıların Gözlemlediği Eksiklikler

Toplantılarda görüldüğü ifade edilen eksiklikler, bundan sonraki toplantıların planlanması açısından önemli ipuçları vermektedir. Aslında bunlar genellikle toplantılarda gözlemlenen hususlardır. Ancak, hem katılımcılar tarafından ifade edilmesi hem de hangi sıklıkla dile getirildiği yani önceliği önem arzetmektedir. Bunların önemlileri ifade edilme sıklık sırasına göre aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.



Şekil 3: Çalıştayın üniversitenizdeki Bologna çalışmalarına katkısının olma durumu.

1. Sunumlarda çok geliştirilmeden aynı ve torik bilgilerin sunulması,
2. Somut uygulama ve örneklerinin çok fazla yer verilmemesi,
3. Toplantıların yarım veya bir gün gibi kısa ve yeterli olmayan bir sürede yapılması,
4. Çalışmaları için katılımcılara toplantı öncesi ilgili materyallerin sağlanmaması ve
5. Bologna Süreci açısından farklı yerlerdeki üniversitelerin aynı toplantıda olmasıdır.

Türkiye'de Üniversitelerde Bologna Süreci Uygulanmasının Önündeki Engeller

Bologna Sürecinin önündeki önemli engeller genelde bilinmekte ve zaman zaman toplantılarda dile getirilmektedir. Katılımcıların sıraladıkları engellerin önemlileri sırasıyla aşağıdaki gibidir.

1. Değişime direnç gösterme ve eski alışkanlıklar,
2. Fiziki altyapı eksikliği ve ekonomik yetersizlikler,
3. Üniversitelerdeki üst yönetimlerin isteksizliği ve ilgisizliği,
4. Öğretim üyelerinin aşırı ders yükü ve
5. Sürecin gerekliliğinin her kesim tarafında algılanmamasıdır.

Bu engellerden ilki daha çok büyük üniversitelerin, ikincisi küçük üniversitelerin sorunu olurken son üç madde tüm üniversitelerin Bologna Süreci açısından önündeki engeller olarak görülüyor.

Regresyon Analiz Sonuçları

Akademik Personel

Bağımlı değişken olan "Yapılan toplantının (faaliyetin) üniversitenizin Bologna Süreci çalışmalarına katkısı var mı? (var, yok)" düşüncesine hangi katılımcı özelliklerinin etkili olduğu bu modelde tespit edilmeye çalışılmıştır. Analiz sonuçlarına göre üç değişkenin istatistikî olarak önemli olduğu görülmektedir (Tablo 1).

Bunlardan katılımcının toplantıya ilk defa katılmış olması, toplantı ve/veya faaliyetlerin üniversitedeki Bologna Sürecine katkısı var fikrini artırırken, birden fazla katılmış olması ise katkının olduğu fikrini azaltmaktadır. Bu

Tablo 1: Akademik personel regresyon sonuçları.

Değişkenler	Katsayı	Standart Hata	P değeri
Sabit	0.193	0.175	0.2704
x_1	0.134	0.146	0.3584
x_2	0.279*	0.130	0.0329
x_3	0.264*	0.132	0.0456
x_4	0.312**	0.118	0.0084
Loglikelihood = -302.675	McFadden R-squared = 0.039	$X^2(4) = 24.400$	

*P<0.05, **P<0.01 önem düzeyinde anlamlıdır.

sonuç, toplantı ve faaliyetleri aynı kişilere yapma yerine, yeni muhataplara ulaştırmanın daha etkin olacağını göstermektedir.

İkincisi, kurumun yaşı yani katılımcının eski üniversiteden olması, toplantı ve/veya faaliyetin o üniversitenin Bologna Süreci faaliyetlerine "katkısı var" fikrini olumsuz etkilemektedir. Bu sonuç, proje kapsamında yapılan toplantı ve faaliyetlerin yeni ve genç üniversitelere katkısının daha fazla olduğuna işaret etmektedir. Daha genç üniversiteler üzerine ağırlık vermenin sonuç alma yönünden daha kestirme bir yol olacağı sonucu çıkarılabilir.

Üçüncüsü ise toplantıların ve/veya faaliyetlerin daha etkin ve verimli geçmesi için öneride bulunanlar faaliyetlerin üniversitedeki Bologna Sürecine katkısı var fikrini arttırırken öneride bulunmayanlar ise katkının olduğu fikrini azaltmaktadır. Bu sonuca göre, toplantı ve/veya faaliyetlere katılan ve öneride buluna katılımcıların sürece daha ilgili ve alakalı olduğu göstermektedir. Öneride bulunan katılımcıların sayısının arttırılması sürecin başarısını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Öğrenciler

Bağımlı değişken olan "Yapılan toplantının (faaliyetin) üniversitenizin yeniden yapılanmasına katkısı olacağını düşünüyor musunuz? (evet, hayır)" düşüncesine hangi katılımcı özelliklerinin etkili olduğu bu modelde tespit edilmeye çalışılmıştır. Analiz sonuçlarına göre beş değişkenin istatistikî olarak önemli olduğu görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 2: Öğrencilere ait regresyon sonuçları.

Değişkenler	Katsayı	Standart Hata	P değeri
Sabit	-0.4622	0.0675	0.4938
x_1	0.3618*	0.2032	0.0750
x_2	0.0259	0.1364	0.8490
x_3	0.6686*	0.3486	0.0552
x_4	0.0567	0.1763	0.7477
x_5	-0.3787**	0.1653	0.0220
x_6	0.2058	0.2395	0.3901
x_7	-0.0954	0.1595	0.5498
x_8	0.3618*	0.2191	0.0987
x_9	-0.3155*	0.1668	0.0586
Loglikelihood = -173.345	McFadden R-squared = 0.0524	$X^2(9) = 19.174$	

*P<0.10 ,**P<0.05 önem düzeyinde anlamlıdır.

Bunlardan birincisi katılımcının cinsiyetinin bayan olması toplantı ve/veya faaliyetlerin üniversitenizin yeniden yapılanmasına katkısı olacağını düşünüyorum fikrini artırırken, cinsiyetin erkek olması ise katkının olacağı fikrini azaltmaktadır. Bu sonuç, toplantı ve faaliyetlere daha fazla bayan katılımcının katılmasının daha etkin olacağını göstermektedir.

İkincisi, katılımcının hali hazırdaki eğitim düzeyi ile ilgilidir. Katılımcının eğitim düzeyinin ön lisans ve lisans olması toplantı ve/veya faaliyetlerin üniversitenizin yeniden yapılanmasına katkısı olacağını düşünüyorum fikrini artırırken, eğitim düzeyinin yüksek lisans ve doktora olması ise katkının olacağı düşünüyorum fikrini azaltmaktadır. Bu sonuca göre ön lisans ve lisans seviyesinde eğitime sahip olanların sürece daha ilgili oldukları ve toplantılara daha fazla ön lisans ve lisans seviyesinde katılımcının davet edilmesi sürecin etkinliğinin arttırılmasına katkı sağlayacaktır.

Üçüncüsü, katılımcının hangi görevi temsilen toplantı ve/veya faaliyete katılması ile ilgilidir. Katılımcının öğrenci konseyi başkanı ve öğrenci konseyi yönetim kurulu üyesi olması toplantı ve/veya faaliyetlerin üniversitenizin yeniden yapılanmasına katkısı olacağını düşünüyorum fikrini azaltırken, katılımcının fakülte temsilcisi, bölüm temsilcisi ve sadece öğrenci olması ise katkının olacağını düşünüyorum fikrini arttırmaktadır. Bu sonuca göre toplantı ve/veya faaliyetlere öğrenci konsey başkanları ve öğrenci konseyi yönetim kurulu üyesi katılımcılardan daha fazla diğer birim temsilcilerinin katılımı süreci daha verimli hale getirebileceği söylenebilir.

Dördüncüsü, üniversitede alınan veya verilen eğitimin kalitesi ile ilgilidir. Üniversitelerinde kaliteli eğitim verildiğini düşünen katılımcılar, toplantı ve/veya faaliyetlerin üniversitenizin yeniden yapılanmasına katkısı olacağını düşünüyorum fikrini arttırırken, üniversitelerinde eğitim kalitesinin iyi olmadığını düşünen katılımcılar, katkının olacağını düşünüyorum fikrini azaltmaktadır. Bu sonuca göre eğitim kalitesinin yüksek olduğu (göreceli bir durum) üniversitelerden toplantılara katılacak katılımcıların sayısını arttırmak gerekmektedir.

Beşinci ve son önemli değişkenimiz üniversitenin bulunduğu bölge ile ilgilidir. Üniversitenin batı bölgesindeki illerde bulunması toplantı ve/veya faaliyetlerin üniversitenizin yeniden yapılanmasına katkısı olacağını düşünüyorum fikrini azaltırken, üniversitenin doğu bölgesindeki illerde bulunması ise katkının olacağını düşünüyorum fikrini arttırmaktadır. Bu sonuca göre batı illerinde yer alan üniversitelerin göreceli olarak gelişmiş olduğu düşünüldüğünde sürecin etkinliği açısından doğu da yer alan üniversitelerden katılımcılara daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bologna Süreci Uygulama projesinin temel amacı, sürecin üniversitelerde uygulanmasına katkıda bulunmaktır. Çalışma da proje faaliyetlerinin bu anlamda etkinliği analiz edilmiştir.

Genel temayül olarak proje faaliyetlerin ihtiyaçlara uygunluğu, beklentileri karşılama durumu, üniversitelerdeki uygulamalara katkısı küçük çekincelere rağmen ileri düzeydedir.

Proje faaliyetlerindeki eksikliklerin daha çok faaliyetlerde uygulama ve örnek azlığı, toplantıların çok kısa planlanması katılımcıların gruplandırılmaması olarak sıralanmaktadır.

Sürecin önündeki en önemli engellerin büyük üniversitelerde alışkanlıklar dolayısıyla direnç, yeni üniversitelerde fiziki altyapı, tüm üniversitelerde üst yönetimlerin ilgisizliği, aşırı ders yükü ve sürecin doğru algılanamaması olduğu önem sırasına göre ifade edilmiştir.

Akademik personel üzerindeki etkinliğini belirlemek üzere faaliyetlerin üniversiyelerdeki Bologna sürecine katkısı olup olmadığı sorusuna ilk defa katılım yapanların daha çok evet, üniverditenin eski olmasının ve süreçle ilgili öneride bulnmasının olumlu etkilediği belirlenmiştir.

Öğrenciler üzerinde yapılan faaliyet sonuçlerına göre; bayan olmanın, konsey yönetiminde olmaktansa sadece öğrenci olmanın ve batı yerine doğudaki üniversitelerde olmanın bakış açısını olumlu etkileyeceği belirlenmiştir.

İfade edilen eksikliklerin giderilmesi, engellerin ortadam kaldırılması ve daha etkin olabilmek için muhataplaın iyi seçilmesi önerimektedir.

Kaynaklar

Anonim, (2009). ECTS Users' Guide, European Comission, Brussels, Belgium.

Erdoğan, A. (2010). Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 soruda Bologna Süreci Uygulamaları. 2 Baskı Akara.

Gujareti, N.D. (1995). Basic Econometrics. Third Edition. McGraw-Hill USA.

Long, J.S. & Freese, J. (2006). Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata. SEcond Edition. College Station:Stata Pres. Texas.

Yavuz, F. (2001). Ekonometri Teori ve Uygulama Ders Notları. Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Ders Yayınları No: 185, Erzurum.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 478-482

Bologna Süreci Kapsamında Sakarya Üniversitesi Örneği Eğitim Öğretim Programlarını Güncelleme Rehberi*

Prof. Dr. Mehmet Durman[1], Prof. Dr. Muzaffer Elmas[2], Doç. Dr. Ali Osman Kurt[3], Yrd. Doç. Dr. Nesrin Kenar[4]

[1]Sakarya Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Metalurji Mühendisliği Bölümü, Eski Rektör, Esentepe Kampüsü, 54187 Sakarya
[2]Sakarya Üniversitesi, Rektör, Mühendislik Fakültesi, İnşaat Mühendisliği Bölümü, Esentepe Kampüsü, 54187 Sakarya,
[3]Sakarya Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Metalurji Mühendisliği Bölümü, Uluslararası İlişkiler Genel Sekreteri, Esentepe Kampüsü, 54187 Sakarya,
[4]Sakarya Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü, Erasmus Kurum Koordinatörü, Esentepe Kampüsü, 54187 Sakarya

Özet

Yükseköğretimde küreselleşmenin ve uluslararasılaşmanın somut göstergelerinden birisi de üniversiteler arası hareketlilik / mobilitedir. Sakarya Üniversitesi (SAÜ) 2004 yılında pilot uygulama olarak Türkiye de yürürlüğe giren, 2005 yılı itibariyle Erasmus Üniversite Beyannamesinin alınmasını takiben Avrupa Birliği Erasmus Programı kapsamında bugüne kadar toplam 12 milyon Avro'luk mali boyuta ulaşan yurt dışı hareketlilik projesi gerçekleştirmiştir. Programın SAÜ de resmi olarak 2004-2005 döneminde başladığı dikkate alındığında 6 yıl gibi kısa denebilecek bir sürede bu büyük başarı elde etmiş olmasının ana nedenlerinden birisi ve belki de en önemlisi üniversitenin 2002 yılından bu tarafa uygulamakta olduğu Toplam Kalite Yönetimi anlayışı ve bu kapsamda yapılmış (ve yapılmakta) olan planlı kurumsal faaliyetlerdir. Üniversitemiz Vizyonunda ilk sırada yer alan "Eğitim, öğretim ve araştırma kalitesi ile Türkiye ve Dünyada tanınmış ve ilk sıralarda tercih edilen..." ifadesine uygun olarak bugün itibariyle SAÜ 26 ülkede 450 yükseköğretim kurumu ile yaklaşık olarak 1500 adet aktif ikili eğitim iş birliği programı yürütmüş / ve yürütmektedir. Bu anlaşmaların bir kısmı Erasmus Programı dışında kalan diğer ülke işbirliklerine aittir. SAÜ yükseköğretimde artan oranda yurtdışı hareketliliğin gelecekte üniversitenin uluslararası boyutta tanınırlığı ve tercih edilirliğini arttıracağını öngörmektedir. SAÜ son yıllarda almış olduğu ulusal (Ulusal Kalite Büyük Ödülü) ve uluslararası ödüllerle (DS ve ECTS Label) vizyonuna doğru atmış olduğu adımların doğruluğu teyit etmiştir.

Anahtar kelimeler: Uluslararasılaşma, mobilite, Erasmus, Bologna süreci, kalite.

Giriş

Yükseköğretim alanında son yıllarda dünyada ortaya çıkan yeni değişimler, Avrupa'da Bolonya süreci kapsamında hızlanan yeniden yapılanma çalışmaları ve bunlara paralel olarak ülkemizde yaşanan gelişmeler, eğitim öğretimde uyum ve güncelleme çalışmalarını zorunlu hale getirmiştir. Bu değişiklikler, genel olarak öğrenciyi ve gereksinimlerini ön plana çıkaran yeterliklere bağlı çıktı temelli bir anlayışı kapsamaktadır. Bu anlayışın temel amacı da, verilen eğitimin içeriğinin ve etkinliğinin evrensel ölçülerde öğrencinin ve çalışma hayatının beklentilerini karşılamasıdır.

***Danışma Kurulu**
Prof. Dr. Muzaffer Elmas
Prof. Dr. Mehmet Ali Yalçın
Prof. Dr. Engin Yıldırım
Prof. Dr. Hüseyin Ekiz
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Turan
Yrd. Doç. Dr. Ali Osman Kurt
Yrd. Doç. Dr. Özcan Erkan Akgün

Bu alanda son yıllarda Üniversitemizde altyapı, bilgilenme ve uyum kapsamında yoğun çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların en önemli aşamalarından birini, mevcut eğitim öğretim programlarının gelişmelere paralel olarak güncelleştirilmesi oluşturmaktadır. Yapılan hazırlık çalışmaları sonunda, 27 Aralık 2007'de bilgilerin paylaşıldığı ve rektör, rektör yardımcıları, dekanlar, müdürler ile bölüm başkanlarının katıldığı bir gün süreli toplantı yapılmıştır. Toplantı sonunda, her program için a*maç ve hedef belirleme*, *yeterliklerin ve çıktıların belirlenmesi*, *ders planlarının oluşturulması ve sürdürülebilir gelişme* adımları için uygulama takvimi kabul edilmiştir. Aşağıda ayrıntısı verilen takvime göre, çalışmaların önemli bölümü *Haziran 2008*'de tamamlanmıştır. İyileştirme süreci ise belirli zaman dilimleriyle devam edecektir.

Stratejik yapılanmamızda da belirtildiği gibi sürecin işlemesinden Rektör/Rektör Yardımcısı, Dekan/Dekan Yardımcısı, Müdür/ Müdür Yardımcısı, Bölüm - Program Başkanı / Bölüm - Program Başkan Yardımcıları sorumlu olacaklar, kalite elçileri de sürecin işlemesine destek vermektedirler.

Bu sürecin düzenli işlemesine yardımcı olan bu rehber, Üniversitemizdeki mevcut eğitim programlarının yeniden yapılandırılmasına destek sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Bu rehber, mevcut programların yeniden yapılandırılması sürecinde, akış takvimine paralel olarak tamamlanmaktadır.

Sürecin yürütülmesinde ortaya çıkabilecek her sorunun çözümünde ve bilgilendirmede aşağıda oluşturulan kurul tüm birimlere destek olacaktır.

Planlanan çalışmaların eksiksiz ve özenle yapılması durumunda üniversitemizdeki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin açık, şeffaf ve kendi kendini sürekli sorgulayarak iyileştiren bir yola gireceği açıktır.

Bu sürecin başarısı tüm öğretim elemanlarının aynı heyecanla katkı ve desteğine bağlıdır.

Eğitim Öğretim Programlarını Güncelleme Süreç Takvimi

Programların yeniden yapılandırılması sürecinin dört aşamada gerçekleştirilmesi planlanmıştır (Tablo 1). İlk olarak programların tanımlı hale getirilmesi hedeflenmekte olup, verilen dört aşamalı yapı, Üniversitemiz Stratejik Planlı ve Süreç Yönetimi çerçevesinde periyodik olarak tekrarlanarak iyileştirilecektir.

Eşgüdüm ve yapılan çalışmaları gözden geçirmek amacıyla, her bir iş paketi öncesinde toplantılar düzenlenecektir.

Tablo 1: Yeniden yapılanma takvimi.

Aşama	Yapılacaklar	Tamamlanacağı Tarih
1	Programların eğitim amaç ve hedeflerinin belirlenmesi	31.01.2008
2	Programların yeterliliklerinin belirlenmesi	28.02.2008
3	Ders planlarının oluşturulması	30.05.2008
4	Sürdürülebilir gelişme ölçütlerinin belirlenmesi ve değerlendirme	26.06.2008

Terimler

Avrupa Yükseköğretim Alanı için Yeterlilikler Çerçevesi

(The overarching framework for qualifications of the EHEA)

"QF - EHEA": Bologna Süreci-Bergen Kararı

DACUM

Program geliştirmede kullanılan yöntemin adı

Program

Eğitim programı/Bölüm…

Program Yeterlilikleri

Program Alt Yeterlilikleri

Öğrenme Çıktıları

Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi

Ülkelerin toplumsal, kültürel ve ekonomik gerçeklerine en yakın tanımları ve yaklaşımları içeren, Yükseköğretim kurumları tarafından kabul gören ve uygulanabilen, Ulusal ve Uluslararası paydaşlarca tanınan ve ilişkilendirilebilen derecelerin verilebileceği bir sistem.

Yeterlilik

Bir eğitim kademesini başarı ile tamamlayan bir kişinin neleri bileceği,neleri yapabileceği ve nelere yetkin olacağının tanımıdır. Yeterlilikler çerçevesi bunları organize eden ve sınıflandıran yapıdır.

Programların Eğitim Amaç ve Hedeflerinin Belirlenmesi

Programların eğitim amaçlarının belirlenmesine ilişkin aşamalar, gerek programların tanımlı hale getirilmesi için ve gerekse yeni program açılması süreçlerine destek sağlaması için bir dizi işlem ile gerçekleştirilecektir.

Yeniden yapılanma sürecinin ilk çevriminde olabildiğince paydaş görüşleri dikkate alınmalıdır. Bu paydaşlar;

Dış Paydaş

Mezunlar, İşverenler, Meslek Odası Temsilcileri, Danışma Kurulu

İç Paydaş

Öğretim Üye / Elemanları, Bölüm Personeli, Öğrenciler olarak tanımlanabilir. Bölümünüzün eğitim amaç ve hedeflerini belirlerken paydaş görüşünün geniş katılımlı olması uygun olacaktır.

Programın Amacı

Bölüm ya da programın misyonundaki eğitime ilişkin ifadedir. Kurumsal olarak öğrenciye verilmek istenilen eğitim kısaca belirtilir. Aşağıda bazı birimlerin amaçları sadece Örnek olarak verilmiştir.

Örnek 1.1

Bilgi Yönetimi (Önlisans Programı)

İşletmelerin yapısı, yönetimi ve kurumsal bilgi akışı konularında bilgili, işletmelerde kullanılan güncel yazılımları etkin ve verimli kullanarak kurumsal bilgiyi yeni teknolojilerle işleyip değer üretebilme becerisine sahip, takım çalışmasına yatkın ve bilgisayarla ileri düzeyde tanışık meslek elemanları yetiştirmektir.

Örnek 1.2

Endüstriyel Elektronik (Önlisans Programı)

Elektronik konusunda temel bilgilere sahip, endüstriyel elektronik alanındaki güncel yazılımları kullanabilen, endüstride kullanılan elektronik sistem ve donanımları tanıyan, özelliklerini bilen, programlanabilir cihazları kullanabilen teknik elemanlar yetiştirmektir.

Örnek 1.3

İlâhiyat Fakültesi - İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi (lisans programı)

Din eğitimi ve öğretimi alanında yeni bilgi, ihtiyaç ve eğilimleri takip edebilen, İslâm dini hakkında detaylı, diğer dinler hakkında yeterli bilgiye sahip, yetenekli, yaratıcı, toplumu ile bütünleşmiş, mesleğinin gerektirdiği kişilik özelliklerine sahip ve pedagojik formasyon kazanmış öğretmenler yetiştirmektir .

Örnek 1.4

İşletme Fakültesi - İşletme Bölümü (lisans programı)

İşletmeciliğe ilişkin genel bir bakış açısı ile finansman, muhasebe, üretim, pazarlama ve yönetim gibi temel işletme fonksiyonlarını ayrıntılı bir biçimde işlemek ve öğrencilerine uzmanlık kazandırmaktır.

Örnek 1.5

İşletme Bilişim Sistemleri (İkinci Öğretim Tezsiz Yüksek Lisans Programı)

Farklı disiplinlerde eğitim almış kişilerin iş dünyasındaki bilişim uygulamalarında uzmanlaşmasını ve işletmelerin hemen her ana işlevinde çeşitli uygulama alanları bulunan bilişim sistemlerini verimli biçimde yönetecek altyapı ile donatılmalarını sağlamaktır. Bu programı tamamlayan kişiler, bilişim sistemleri yönetimi görüşünü edinecek ve her sektörde her boyuttaki işletmede bu sistemleri uygulayacak bütünsel bakış açısını kazanmış olacaktır .

Programın Hedefi

Yukarıda belirlenmiş amaca yönelik hazırlanmış eğitim programını tamamlayacak mezunların, kazandıkları ile mesleklerinde neleri bilecekleri ve neleri yapabileceklerinin ifade edilmesidir. Aşağıda bazı birimlerin hedefleri sadece Örnek olarak verilmiştir.

Örnek 1.6

Bilgi Yönetimi (Önlisans Programı)

İşletmelerin ihtiyacı olan bilgi işlem ve iletişim araçları kullanarak kurumsal bilgiyi oluşturma, düzenleme, iletme, sunma, paylaşma, takım çalışmalarını elektronik ortamlarda yürütme, sorgulama ve saklama problemlerine çözüm üretme becerisini kazandırmak

Örnek 1.7

Endüstriyel Elektronik (Önlisans Programı)

Elektronik cihazların bakım, arıza ve ölçümlerini yapabilme

Endüstriyel elektronik alanındaki simülasyon programlarını kullanabilme

Elektronik devreleri kullanabilme ve analizlerini yapabilme

Mikrobilgisayar sistemlerinin yapısını ve programlamasını yapabilme

Kontrol ve Kumanda sistemlerini ve Programlanabilir Lojik Denetleyicileri kullanabilme ve uygulama yapabilme becerisi kazandırmak

Örnek 1.8

İ.İ.B.F. – Kamu Yönetimi Bölümü (lisans programı)

1. Kamu yönetimi ve politik sistemin işleyişi hakkında ayrıntılı bilgi vermek,
2. Devletlerin esaslarını belirleyen, kuruluş metinlerini oluşturan ve işleyişlerini düzenleyen temel hukuk belgelerini göstermek,
3. Politik ve idari sistemin karşılaştığı çevre sorunları ve kentsel gelişim süreçleri ile bunlara ilişkin modelleri üretmek,
4. Yerel ve küresel anlamda, politik sistemin sorunlarını bilen ve buna uygun çözümler üreten, tarafsız şekilde eleştiri yapma yeteneği kazanmış bireyler yetiştirmek

Örnek 1.9

Tasarımda Bilgi Teknolojileri Tezsiz Yüksek Lisans Programı

Tasarımdaki gelişmeler, bilişim teknolojisi ve ilgili alanlarda üst düzeyde uzmanlık kazandırmak.

Programların Yeterliliklerinin Belirlenmesi

Bologna Uzmanları Sunusu v1.2 dosyasının 27. sayfasından itibaren, Yükseköğretim kademeleri için hazırlanmış Ulusal Yeterlilikler bulunmaktadır. Güncellenecek öğretim programı, ilgili ulusal yeterlilikleri sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır.

Program Yeterliliklerin Oluşturulması

1) Öncelikle, programın bulunduğu kademeye uygun yeterlilikleri inceleme altına alınız.
2) Ulusal yeterlilikler genel olarak yazılmıştır. Pek çok madde "alanında" gibi genel ifadelerle başlamaktadır. Programınıza ilişkin özelleştirme yapmak için "alanında" gibi kelimelerin altını çiziniz.
3) Güncellenen programın ulusal yeterlilikler haricinde içermesi gereken yeterlik ve sektörel yeterlilik olup olmadığını değerlendiriniz.

Yeni Tablonun Oluşturulması

4) Yeni bir tablo yaparak, bu tabloda da belirtilen özelleştirmeleri yapınız. Örneğin; "alanında" kelimesi yerine "Makine Mühendisliğinde" gibi özelleştirmeleri yapınız. Ulusal yeterliliklerin yazımını özelleştirmeleri yaparak tamamlayınız.
5) Eklenmesi gereken başka yeterlilik varsa, bunlara da yeni numara vererek ekleyiniz. Eklenecek maddelerin özel uygulamalara ilişkin değil de, genel kavramsal olarak farklı konularda olması gerektiğine dikkat ediniz.
6) Programın sağlaması gereken özel sektörel yeterlilikler varsa, planlayacağınız bu yeterliliklere de yeni numaralar verip ekleyerek,

Güncelleme yaptığınız programın yeterlilikler tablosunu tamamlayınız.

Dünyadaki uygulamalarda yeterlilik sayısı genel olarak 10-15 arasında kalmaktadır.

Ders Planlarının Oluşturulması

Derslerin Belirlenmesi ve Yarıyıllara Dağılımı

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 483-487

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Nevşehir Üniversitesi Örneğinde Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (AKTS) Uygulamaları

Prof. Dr. Filiz Kılıç
Nevşehir Üniversitesi Rektörü, 50350 Nevşehir, Türkiye

Özet

Yükseköğretimin son yıllardaki değişim ve dönüşümünün bir sonucu olarak ülkeler, kendi yükseköğretim sistemlerini karşılaştırmak ve benzer sorunlara çözüm üretmek amacıyla oluşturulan bölgesel işbirliklerinin en kapsamlısı Bologna Sürecidir. Bu süreç içerisinde ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin farklı olmasının, hareketlilik ve tanınmanın önündeki engellere çözüm getirmek amacıyla geliştirilen en önemli araç AKTS'dir. AKTS, bir diploma programının veya dersin öngörülen öğrenme çıktılarını ve yeterliliklerle ifade edilen hedeflerini başarabilmesi için gereken iş yükü göz önüne alınarak hesaplanan bir kredi sistemidir. AKTS kredilerinin hesaplanmasında öğrenci görüşlerinin alınması esastır (YÖK, 2010). Bu araştırma Nevşehir Üniversitesinde görevli öğretim elemanlarının belirlediği AKTS kredileri ile öğrenci görüşlerine dayalı olarak hesaplanan AKTS kredileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, derslerin başarılmasında öğretim elemanları ve öğrenci görüşlerine göre ortaya çıkan iş yüklerini tartışmak ve uygulama ile ilgili öne çıkan noktaları açıklamak amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın yürütülmesinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 2010-2011 güz döneminde öğrenimlerini sürdüren seçkisiz olarak atan 1000 öğrenci seçilmiş, iş yükü esasına dayalı olarak iki fakülte ve iki meslek yüksek okulunda okutulan 50 ders dahil edilmiştir. Elde edilen bulgular Nevşehir özelinde değerlendirilmiş, sonrasında Türkiye ve uluslararası genelinde yorumlanarak, AKTS uygulamaları konusunda standardizasyonu sağlamaya yönelik öneriler yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Bologna süreci, AKTS, Nevşehir Üniversitesi, yükseköğretim.

Giriş

Globalleşen dünyada değişen koşullar yönetim süreçlerinin bilimsel ve evrensel açıdan ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu süreçte yükseköğretim kurumları da uluslararası düzeyde kendisini göstermek durumundadır. Ülkelerin birbirleri ile iç içe girmeleri ve ülkelerin arasındaki sınırların ortadan kalkması, bireylerin kendi ülkelerinin dışında da çalışma ve yetkinliklerini ortaya koymak istemeleri, her ülkede verilen eğitimin aynı niteliklerde ve kalite düzeyinde olmasını gerekli kılmaktadır. Bu durum da uluslararası üniversite kavramını öne çıkarmaktadır (Hoy and Miskel, 2010; Şale, 2005). Bu noktadan hareketle ülkeler kendi yükseköğretim sistemlerini karşılaştırmak, benzer sorunlara ortak çözümler üretmek üzere bölgesel işbirlikleri oluşturmaya başlamışlardır. Bunlardan en kapsamlısı Avrupa bölgesinde ortak bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturmak üzere başlatılan Bologna sürecidir (YÖK, 2011).

Bologna Süreci'nin Türkiye'de uygulanması aşamasında, AKTS en önemli çalışma alanlarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Son yıllarda, Türkiye'deki birçok üniversite kendi kredi ve notlandırma sistemlerini AKTS prensiplerine uyumlaştırma çalışmalarını yoğunlaştırmış durumdadırlar. Aynı zamanda, Bologna Ulusal Takımı, Yükseköğretim Kurulu ile birlikte, özellikle yeni kurulmuş olan üniversitelerdeki akademisyenleri AKTS'nin doğ-

ru şekilde hesaplanması konusunda bilgilendirmek amacıyla ulusal ve/veya bölgesel düzeyde toplantılar, çalıştaylar düzenleyerek üniversitelerdeki AKTS çalışmalarını hızlandırmaktadırlar (YÖK, 2011).

AKTS çalışmaları, ülkeler arasındaki eğitim ve notlandırma sistemlerindeki farklılıkları gidermek amacıyla, öğrencilerin ders yüklerinin belirlenmesinde ve aldığı notların transferinde bir çeşit ortak dil kullanmayı gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik her ders için AKTS kredisi (ECTS credit) belirlemeyi, alınan notları AKTS notlandırma sistemi (ECTS grading scale) yardımıyla harf notuna dönüştürmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu zorunlulukta öğrenci merkezli, öğrencinin iş yüküne dayalı bir kredi sistemi olan AKTS kredisi, öğrencinin bir dersi başarıyla tamamlayabilmesi için yapması gereken çalışmaların tümünü (teorik ders, uygulama, seminer, bireysel çalışma, sınavlar, ödevler, vs.) ifade etmektedir (Ehea, 2011; YÖK, 2011).

Bologna sürecinde ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin farklı olmasından dolayı hareketlilik ve tanınmanın önünde engel oluşturan sorunlara çözüm getirmek üzere geliştirilen Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sisteminde (AKTS), öğrencinin bir dersi başarıyla tamamlayabilmesi için, öğrencinin yapması gereken çalışmaların tamamını kapsayan iş yükünü temel alan bir değerlendirme yapılmaktadır. Bu değerlendirme, her dersin, bir yükseköğretim kurumunda bir akademik yılın tam zamanlı olarak tamamlanması için gereken toplam çalışma yükünün ne kadarlık bir bölümünü kapsadığını esas almaktadır (Ehea, 2011). Bu iş yükünün hesaplanmasında öğrenci görüşünün alınması esastır. Öğrenci görüşlerinin önemli görüldüğü Bologna sürecine taraf olarak Avrupa Yükseköğrenim Alanı oluşturulma sürecinde yer alan Türkiye'de de öğrenci görüşlerinin alınması önemli görülmektedir. Bu araştırmayla Bologna Sürecinde AKTS uygulamaları konusunda sadece öğrenciler değil, öğretim elemanlarının da görüşleri alınarak ilişkisel tarama yapılmıştır.

Türkiye, Bologna süreciyle Avrupa Yükseköğrenim Alanı oluşturulma sürecine 19 Mayıs 2001 tarihinde müdahil olmuştur. Bologna süreciyle, yükseköğretimde Bologna Bildirgesi'ne uygun bir standartlaşmanın sağlanabilmesi için, öncelikle ülkemizdeki üniversitelerin kendi içerisindeki bölümler arasında olmak üzere, ülke genelindeki üniversiteler arasında standartlaşmanın sağlanması gerekmektedir. Bu standartlaşmanın sağlanabilmesi için ise tarafların bu konudaki düşüncelerinin öğrenilerek ilişkilendirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırma ile yeni kurulmuş bir üniversite olan Nevşehir Üniversitesi özelinde Avrupa Yükseköğretim Alanı çerçevesinde, üniversitelerdeki öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşleri sonucunda hesaplanan AKTS kredileri arasındaki ilişki ortaya konulmuş, uygulama sırasında ortaya çıkan sorunlar tartışılarak çözüm önerileri sunulmuştur.

Birçok alanda olduğu gibi yükseköğretim alanında da ulusal veya uluslararası kuruluşlar tarafından kabul gören kriterlerin tanımlandığı bazı standartlar bulunmaktadır. Akreditasyon olarak tanımlanabilen bu standartlara uymak, tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu standartlar, genellikle uygunluk değerlendirmesi hizmetlerinin verildiği serbest piyasa ekonomileri ve belgelendirme kuruluşlarını akredite olmaya sevk eder (SK, 2011; WCS, 2011).

Bologna Sürecinde de böyle bir gönüllülüğe dayalı uluslararası standartlaşma gayreti bulunmaktadır. Yalnız bu standartlaşmada üye ülkelerin eğitim sistemlerinin tek tip yükseköğretim sistemi haline getirilmesi hedeflenmemektedir. Buradaki asıl hedeflenen, çeşitlilik ile birlik arasında bir denge kurulmasıdır. Amaç, yükseköğretim sistemlerinin kendilerine özgü farklılıkları korunarak, birbirleriyle karşılaştırılabilir olmaları ve uyumlu hale getirilmeleridir (Gülşen, 2010). Bu uyumluluk sağlandığı takdirde üye ülkeler arasında genelde yükseköğretimde, bir ülkeden ya da yükseköğretim sisteminden bir diğer ülke ya da yükseköğretim sistemine geçişin kolaylaşması ve böylece öğrenciler ve öğretim elemanlarının hareketliliği ve istihdamının artırılması planlanmaktadır. Bologno Süreci ile taraf ülkeler arasında eğitimde uyumluluk ve standartlaşma hedeflenmektedir (YÖK, 2011).

Bir nitelik veya niceliğin örnek veya temel olarak alınabilen, bütün ilgili tarafların yardım ve işbirliği ile kabul edilmiş, normları ve kullanıma uygun şekli olarak kabul edebileceğimiz standartlar, insanoğlunun yaratıldığı günden itibaren, karışıklıktan kurtulma ve belirli bir düzen tesis etme amacıyla yaşantısında yer almaya başlamıştır. Yeryüzünde kıt olan iktisadi kaynakları optimum değerlendirme çabalarının bir ürünü olan standardizasyon, insanlık için bir lüks değil, bilakis "olmazsa olmaz" mutlak bir gerekliliktir (Artıbel, 2011). Bu gereklilik eğitim kurumlarında kendisini daha çok hissettirmektedir (Bonstingl, 2000; Drucker, 1998; Hoy and Miskel, 2011).

Bu gereklilikten hareketle henüz çok yeni bir üniversite olmasına rağmen Nevşehir Üniversitesi genç ve yeniliklere açık akademisyenlerin bulunmasını avantaja dönüştürerek, uluslararası bir üniversite olma vizyonuyla hareket etmektedir. Bu vizyonla da Bologna süreci doğrultusunda bizzat üniversite rektörünün başkanlığında AKTS uygulama çalışmaları başlatılmıştır. Bu çalışma sürecinde öğretim elemanları ve öğrenciler Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) konusunda bilgilendirilmiş; destekleri alınmaya çalışılarak çeşitli etkinlikler uygulamaya konulmuştur. Gelinen aşamada üniversitedeki bütün paydaşların AKTS uygulamaları konusunda standartlaşmanın

gereğine inancının yüksek olduğu görülmüştür. Nevşehir Üniversitesi olarak AKTS uygulamaları konusunda standart oluşturabilmek için öncelikle uygulamaya doğrudan taraf olan öğretim elemanları ve öğrencilerin bu konudaki görüşlerinin öğrenilmesi önemli görülmüştür. Bu öneme binaen de böyle bir araştırma yapılarak öğretim elemanlarının belirlediği AKTS kredileri ile öğrencilerin belirlediği AKTS kredileri arasındaki ilişki araştırılarak uygulamaya konulacak AKTS çalışmalarının sağlam zemine oturtturulması hedeflenmiştir. Bu araştırmayla Nevşehir Üniversitesi özelinde AKTS çalışmalarına yeni bir ivme kazandırılması hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma Nevşehir Üniversitesine görevli öğretim elemanlarının belirlediği AKTS kredileri ile yine aynı üniversitede 2010-2011 döneminde fakülte ve meslek yüksek okullarında öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin belirlediği AKTS kredileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel tarama modelindedir.

Araştırma Grubu

Bu çalışmada araştırma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Nevşehir üniversitesi fakülte ve meslek yüksek okullarında öğrenimlerini sürdüren ve seçkisiz olarak seçilen 1000 öğrenci ile yürütülmüş, ilgili alanlarda belirlenen 50 ders araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğrenci, ders ve bölümlerin dağılımı Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1: Araştırmaya katılan öğretim elemanı, öğrenci ve bölümlerin dağılımı.

Fakülte	Bölüm	Ders	Öğrenci
Fen Edebiyat Fakültesi	Matematik	5	100
	Kimya	7	140
	Biyoloji	6	120
	Tarih	1	20
	Türk Dili	4	80
	Sosyoloji	5	100
	Arkeoloji	1	20
İktisat	İşletme	7	140
Hacı Bektaş Veli MYO	Bilgisayar Teknolojileri	10	200
Ürgüp MYO	Elektronik Haberleşme	4	80
Toplam	10	50	1,000

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Nevşehir Üniversitesi Bologna Eşgüdüm Komisyonu Ölçme ve Değerlendirme Komisyonu tarafından hazırlanan AKTS İş Yükü Belirleme Anketi kullanılmıştır. Anket, bir dersin hedeflerinin kazanılması veya başarılması için gerekli iş yükünü kredi olarak belirleyen 12 maddeden oluşmaktadır. Bu 12 madde, dersle ilgili çeşitli etkinliklerin öncelikle yapılıp yapılmadığını, yapıldıysa kaç defa yapıldığını ve her etkinlik için kaç saat harcandığını ortaya koyan ifadeleri de içermektedir.

Bologna sürecinde ders kredilerinin belirlenmesinde öğrenci görüşlerinin de alınması esastır. Bu kapsamda Nevşehir Üniversitesinde öncelikle öğretim elemanları ders kredilerini belirlemiş, daha sonra 2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz döneminde öğrenimlerini sürdüren 13,834 öğrenciye AKTS iş yükü belirleme anketi uygulanarak görüşleri alınmıştır. Uygulanan anketler incelenmiş, tam ve doğru olarak doldurulan 4,416 anket değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen rakamlar, anketlerin doğru kodlanma oranının %32 olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada öğrencilerin doğru olarak kodladıkları 4,416 anket içinden 1,000 tanesi tesadüfi olarak seçilmiş ve araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler daha sonra bilgisayar ortamında SPSS 13.0 programına aktarılmış, değişkenler arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı ile hesaplanmış ve anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde analiz edilen verilerden elde edilen bulgular, ilgili araştırma sorusunu takiben verilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının belirlediği AKTS kredileri ile öğrenci görüşleri sonucu elde edilen AKTS kredileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretim elemanlarının belirlediği AKTS kredileri ile öğrencilerin belirlediği AKTS kredileri arasındaki ilişki; r= 0.098 (p=0.330>0.05) olarak belirlenmiştir. Bir başka ifade ile Öğretim elemanlarının belirlediği AKTS kredileri ile öğrenci görüşleri sonucu hesaplanan AKTS kredileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre öğrenciler ve öğretim elemanları derslerle ilgili iş yükleri konusunda farklı düşünmektedirler.

2. Araştırmaya katılan öğrencilere göre derslerin işlenişinde ne tür etkinlikler kullanılmakta ve bunların kullanım sıklıkları nasıldır?

Araştırmaya katılan öğrencilere göre öğrencilerimizin %29'u derslere ön hazırlık yaparak gelmekte, %19'u dersin hedeflerine ulaşmak için ödev veya rapor hazırlamakta, %6'sı derslerde sunum-seminer yaptığını ve sadece %1'i derslerde proje çalışması yaptığını belirtmiştir (Tablo 2).

Bu bulgulardan yola çıkarak derslerin öğretmen merkezli olarak işlenmeye devam ettiği, derslerin hedeflerin kazanılmasında öğrenci katılımının oldukça sınırlı olduğu öğrenci görüşleri sonunda belirlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerimize göre derslerin başarılmasında en önemli faktörün vize ve final sınavları olduğu bu araştırmanın göze çarpan bir diğer bulgusudur.

Tablo 2: Araştırmaya katılan öğrencilere göre derslerin işlenişinde kullanılan etkinliklerin kullanılma oranları.

Etkinlik	Evet (%)	Hayır (%)
Ön Hazırlık	29	71
Ödev-Rapor	19	81
Sunum-Seminer	6	94
Proje	1	99

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile Bologna sürecinde yer alan AKTS kredilerinin belirlenmesinde öğretim elemanları ile öğrencilerin görüşleri arasındaki ilişki ortaya konmak istenmiş ve uygulamalarda karşılaşılan aksaklıklar belirlenmeye çalışılarak bir sonraki veri toplama çalışmaları için ışık tutulmaya çalışılmıştır.

Yöntem bölümünde de bahsedildiği üzere derslerin AKTS kredilerinin belirlenmesi çalışmalarında öğrenci görüşlerinin alınmasında 13,834 uygulama yapılmış, bu uygulama sonucunda 4,416 anketin öğrenciler tarafından tam ve doğru olarak doldurulduğu belirlenmiştir. Elde edilen rakamlar, anketlerin doğru kodlanma oranının *%32* olduğunu göstermektedir. Uygulama sonucunda doğru kodlanma oranının düşük olmasının olası nedenleri üniversitemizin çeşitli kurullarında tartışılmış ve ulaşılan bulgular aşağıda sıralanmıştır:

- Bu anketin önemi, uygulamadan sorumlu olan öğretim elemanları ve gözetmenlere yeterince açıklanamamıştır.
- Aynı dersi alan öğrencilerin dersin sınav veya farklı görevlerinde önemli farklılaşmaya gittikleri görülmüştür. Bazı öğrenciler ara sınava girdiklerini, bazı öğrenciler girmediklerini, bazı öğrenciler proje-ödev aldıklarını, bazıları ise almadıklarını belirtmişlerdir. Yani, öğrenciler de anketleri yeterli ciddiyette doldurmamışlardır.
- Bir fakülte hariç, fakülte öğrencileri meslek yüksek okulu öğrencilerine göre anketleri daha iyi doldurmuştur. Lisansüstü düzeyinde eğitim gören öğrenciler ise diğer fakülte ve meslek yüksek okulu öğrencilerine göre anketleri daha doğru olarak kodlamışlardır. Sonuç olarak; öğrencilerin eğitim düzeyi artıkça anketleri doğru olarak doldurma oranının arttığı görülmüştür.
- Öğrencilerden vize veya finale ne kadar saat çalıştıkları sorulmasına rağmen, önemli bir bölüm abartılı bir biçimde gün/hafta/ay gibi ifadeler yazmışlardır.

- Uygulamanın finalden hemen önce veya sonra yapılması, öğrencinin anket sorularına karşı ilgisini en az düzeye indirmiştir.
- Anket uygulaması sonucunda elde edilen %32'lik oran düşük olarak gözükse de, bu sonucun sebeplerinin artık biliniyor olması, bir sonraki herhangi bir bilgi toplama uygulaması için nelere dikkat edileceğinin fark edilmesi adına önemli bir kazanım olduğu düşünülmektedir.
- AKTS kredileri açısından bakıldığında öğretim elemanlarının belirlediği krediler ile öğrencilerin görüşleri doğrultusunda hesaplanan AKTS kredileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bir başka ifade ile derslerin hedeflerinin kazanılmasında öğrenciler ile öğretim elemanları farklı düşünmektedirler. Anketler incelenirken elde edilen en çarpıcı bulgunun; öğrencilerin dersleri sadece vize ve final ekseninde düşünmeleri bu görüşleri destekler niteliktedir. Elde edilen bulgular derslerde ön hazırlık, ödev, sunum, proje gibi öğrenci merkezli etkinliklerin oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir.
- Bu çalışmadan çok önce üniversitemizde yoğun bir ders yükünün olduğu idare tarafından biliniyor olup bu konuda birim ve bölümler bazında çalışmalar başlatılmış idi. Bu anketler sonucunda elde edilen verilerle çalışmalara hız verilmiştir.
- Özellikle yükseköğrenimde öğrencinin insiyatifi ve çabasının olmadığı bir eğitim düşünülemez. Öğrenci her türlü eğitim faaliyetinde aktif katılımcı olmalı, kazanımlarını anlamlı öğrenmelere dönüştürebilmelidir. Bu noktadan hareketle derslerde çeşitli ve ikiden fazla ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, öğrencileri farklı etkinliklere (ödev, proje, sunum,…vb) yöneltilmesi üzerinde durulmalıdır. Bu yapılırsa, öğrenciler o dersin kazanımlarını elde etmek ve o dersi başarmak için daha fazla çaba gösterecek, öğrenilenler de daha değerli ve kalıcı olacaktır. Bu noktadan hareketle üniversitemiz akademik kadrolarının genç akademisyenlerden olmasını da göz önüne alarak, öğretim elemanlarımıza proje geliştirme, raporlaştırma, ödev-sunum hazırlama ve sunma gibi öğrencileri öğretim sürecinde etkin kılınmasını sağlayacak faaliyetler konusunda gönüllü katılım esasıyla seminerler verilmesi, seçmeli dersler konulması kararlaştırılmıştır. Bu amaçla Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Bölümü ve Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi aracılığıyla üniversite genelinde aktif öğretim metotları, verimli ders çalışma yöntemleri, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı konularında çeşitli kurs, seminer ve etkinliklerin yapılması, seçmeli ders olarak öğrenci ve öğretim elemanlarının hizmetine sunulması da öğrenci merkezli eğitim-öğretim faaliyetlerini güçlendireceği düşünülerek bu tür faaliyetlerin yapılması da çalışma programlarına alınmıştır.
- Bu araştırmanın ilk bulgularının elde edilmesinden sonra öğrencilerimizi öğrenme etkinliklerinde aktif kılmak amacıyla bölümlerimize öğrenci sempozyumları düzenlemeleri konusunda tavsiyelerde bulunulmuş ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümü tarafından "Yeni Türk Edebiyatında Genç Yaklaşımlar" konulu ilk sempozyum gerçekleştirilmiştir. Sempozyum sonucunda öğrencilerimizden alınan geri dönütler, öğrencilerimizin kendilerine olan güvenlerinin arttığı, bilimsel araştırma süreçlerini uygulamalı olarak yaşadıklarını, sunumunu yaptıkları konulardaki bilgilerinin daha derin ve kalıcı olduğunu göstermiştir. Bu nedenle düzenlenecek sempozyumların artırılarak devam etmesi gerektiği ilgili kurullarımızda kabul edilmiştir.

Kaynaklar

Artıbel, (2010). "Standardizasyon Nedir?". http://www.artibel.com.tr. erişim tarihi: 05.04.2010.

Bonstingl, J. J. (2000). Kalite Okulları. (Çev: Hayal KÖKSAL), İstanbul: Dünya Yayınları.

Drucker, Peter. (1998). Yeni Gerçekler. (Çev: Birtane KARANAKÇI), İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayını.

EHEA, 2011). "About Bologna Process". http://www.ehea.info, erişim tarihi: 11.04.2011.

Gülşen, C. (2010)."Bologna Sürecinde Sürekli Eğitim Merkezlerinin Standardizasyonu ve Akreditasyonu" Türkiye SEMLER Toplantısı Bildiriler. İzmir: Eğe Üniversitesi Yayını: s:83-88.

Hoy, W.K, C. G. Miskel. (2010). Education Administration: Eğitim Yönetimi. (Çev: Selahattin Turan). Ankara. Nobel Yayını.

NÜ, (2011). "Nevşehir Üniversitesi Bologna Süreci". http://intoffice.nevsehir.edu.tr/ erişim tarihi: 11.04.2011.

SK, (2010). "ISO ve Kaliteyle ilgili Tanımlar". http://www.standartkalite.com. erişim tarihi: 10.04.2011.

Şale, İ. (2005). Toplam Kalite Yönetimi. Ankara: Seçkin Yayını.

WCS, (2010). "Akreditasyon", http://www.wcs.com.tr. erişim tarihi: 10.04.2011.

YÖK, (2011)."Bologna Süreci". http://bologna.yok.gov.tr. erişim tarihi: 10.04.2011.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 488-495

Educational Technology Eroding Borders – Collaborative Higher Education Programs Between Izmir Economic University and Suny Fredonia

Prof. Khalid J. Siddiqui, Prof. Turhan Tunalı
Department of Computer Engineering, İzmir University of Economics, Izmir, Turkey

Abstract

he "schooling industry" is continuously faced with an inescapable demand to introduce new educational programs and to retrain non-traditional students who have already joined the workforce. Trend among academic institutions is to redefine their endeavors in terms of producing learning, rather than providing instructions only. With the growing demand for higher education such endeavors are now crossing the physical borders of many countries, particularly the USA and now Turkey as well. To optimize time and to provide students not even a degree from the USA but also transforming them into effective international workforce, the Izmir Economic University (IEU) jointly with SUNY Fredonia (FSU) have recently introduced a unique Dual-Degree diploma program in which selected students are able to earn two bachelor degrees, one from the IEU and the other from FSU in four years and receive the vocational training in the USA. The program-structure provides students opportunities for defining their interests while taking cross-discipline courses in multiple delivery formats; so much so that students are able to take courses in the USA while studying at IEU. Without compromising the rigor and quality, a hybrid learning model is developed that optimally combines interactive-classroom, web-based lectures and traditional instructions to provide learning/interaction 24/7, achieving the high quality education. It is compatible with the traditional programs of both the USA and Turkey. This model is presented and the opportunities and challenges of web-technologies in the education of Computing-Sciences/Technology are discussed. Through this composite model FSU has already offered several courses successfully with students registering from across the USA and around the globe.

Key words: Course management system, face-2-face model, higher education, hybrid model, synchronous and asynchronous 24/7 learning.

Introduction

Businesses are continuously forced to reeducate and train or retrain their workforce before they can be integrated into normal routine and become productive. This is particularly true of new starters and the fresh graduates who face the work environment for the first time in their lives. Often existing employees are also required to take refresher courses to update their knowledge set or to pursue higher education. In addition, a significant minority of full-time students have to juggle between classes and work to get them through the school years. With the changing times, both men and women are continuously forced to improve their academic and vocational know-how in order to gain economic stability and progress. These individuals often preferred attending traditional schools and desired them (schools) to offer evening, continuing education, or vocational programs at their own available time. To compromise between job and family responsibilities, these individuals need flexible and loose-

ly structured ways of instruction and learning. With the introduction of web-based software, we see new players such as software vendors and commercial organizations entering the education business. Their primary outlook is to profit, and we consider this often compromises the educational integrity. We, the educators, in the real "schooling industry," are thus faced with an inescapable demand to redefine our endeavors in terms of producing learning and training rather than providing instruction alone.

Another demand on instructors, particularly in technology, engineering and science education, is to include additional topics in courses as industry and the scientific community frequently introduces newer material to their respective fields. This is especially true for computing sciences and engineering. Computing sciences have particularly witnessed tremendous growth over last thirty years. We need to revise existing courses every calendar (academic) cycle and add more material into the same three credit courses or to introduce new courses without additional hours to the program. Due to the large number of topics in subjects like computer networking, software engineering, operating systems, programming languages based problem-solving, research-oriented courses (Almstrum, 2005), etc., it has become difficult to squeeze the material into courses and still somehow transfer it to students while keeping them focused during the lectures. As a result, classroom management has become more demanding. Also, given the large size of classes and continuously increasing workload of instructors, it is very difficult to detect plagiarism and the use of other unfair means in homework and projects. We are faced with the challenge of assuring ourselves that students learn the key concepts, and that they are able to apply those concepts to practice and discovery when they join the job market.

Yet another inescapable process of globalization is the demand on institutions of higher education particularly for technology, sciences and engineering is to teach in English even in countries where English is not the language of the land. Still when English is not the language of choice extensive use of English vocabulary in classrooms is widespread. English is also becoming a necessity as most research material and other resources on the internet are in English and for most countries it is not possible to publish books on current topics in national and regional languages. Therefore, English language essentially has become a global language and to be marketable globally, one has to be able to converse in English. It is fast becoming the dominant means by which the world is able to communicate (CEPR, 2011).

The recent information and technology explosion is also challenging the teaching process that has been the same for centuries. Until recently, the only aspect that has changed over time is the way we store the information – writing on stones, leaves, cloth, etc. was changed to using slates, blackboards, books and now the electronic media. In the traditional teaching, the learning process is often overlooked. Web-based technology is fostering a shift from a teaching to a learn-ing paradigm. The hybrid model that we are suggesting provides a smooth transition between the two paradigms and in fact, complements the traditional F-2-F classroom as well (Siddiqui, 2006).

The composition of the student body with increasing number of non-traditional and international students with institutional focus on diversity is changing the classroom dynamics. The structure of the classroom is also changing with time and the influence of educational technology. The technologies of social networking, videoconferencing and web-based education have made it possible to offer classes in a virtual setting. Thus time, distance, location and physical presence (in the classroom) like restrictions are quickly disappearing. A student who cannot travel to the campus can take a course through videoconferencing (supplemented with social networking tools) and the internet from any institution and location of choice. Similarly, a student who cannot attend the class at the designated time can logon to the course site on the web and attend the lecture interactively through the posted lecture notes and online delivery and interaction with instructor and classmates. Therefore, there is a growing interest in combining the evolving web technologies with the traditional classroom in order to make the learning process more interactive and effective without undermining the necessity for human touch.

Thus there is a need to address the role of educational technology and globalization on higher education in a comprehensive way. We discuss this hybrid learning model integrating both the synchronous and asynchronous learning in this paper. We focus on two approaches to make Computing Sciences education more effective without compromising the quality. First, we define the distance learning in terms of evolving technologies in Section 2. We review the conventional classroom model in Section 3 and discuss the techniques to enhance the learning process in this setting. Section 4 presents the asynchronous online e-learning model. Section 5 presents the hybrid learning model and shows how instructors can take advantage of new web and multimedia technologies in offering distance-learning (online or e-learning) classes. In Section 6 we discuss our international collaboration and how it is eroding the national borders. We particularly elaborated the joint Dual Diploma programs with Izmir

Economic University which is bringing new meanings to higher education. Section 7 discusses our experience in distance e-learning at SUNY Fredonia including our plans for the future. We conclude the paper in Section 8 and present our experience with the new paradigm.

Distance Learning Redefined

Traditionally, distance learning is defined as a means of providing access to educational courses or programs for students who are separated by time and physical location from a teacher. The courses or educational programs are packaged as a collection of lecture notes, exercises, assignments, and examinations assembled in the form of binders, a set of cassette tapes, or CD-ROMs, or a set of video tapes that an institution ships out to a distance student. The student who is an isolated learner, meeting certain predetermined deadlines, sends back the course work and completes the course with little or no interaction with the teacher or course monitor. Unfortunately, this perception of distance learning still prevails and often online education is considered inferior to F-2-F model. Today's information technologies and web-based software packages such as WebCT, Blackboard, Moodle, and Angel (Shively, 2009) provide resources to simulate a classroom in a virtual setting allowing a rich interactive learning (distance) experience, which in many cases can surpass the interactivity of a traditional classroom. It definitely enhances the written communication and forces every student to participate.

Considering extensive use of education and information technology we, thus, define or rather redefine distance learning as "interactive distance learning" that provides a virtual classroom 24/7 using interactive technologies such as web, internet, chat, multimedia, etc. Instead of teaching alone, it promotes learning experience based upon a variety of interactions including teacher with students, students with peers and other students, students with other experts in the field, students with resources such as posted lecture notes, reference books, other web sites, etc. Through the use of technology, these interactions can occur at any time or place providing a 24/7 learning environment. With the strong support from the State University of New York, one of the world's best university systems with its rigorous academic programs, the credibility of asynchronous distance learning has given a new meaning to distance education. There are two typical distance learning models:

- Synchronous, in which the teaching process takes place in real time, but possibly in different locations. It is usually implemented through a combination of videoconferencing, chat, and/or satellite/telephone system. Sometimes, it is also called a virtual classroom. Often the traditional face-to-face (F-2-F) classroom is also considered a synchronous model.
- Asynchronous, in which the interaction between the instructor and the students does not take place simultaneously. It allows the participants to work and communicate at their own pace and convenience. This model is usually implemented through a course-management system.

In 1995 State University of New York implemented a web-based course management system, called SUNY Learning Network (SLN) (Siddiqui & Rupprecht, 1998, Siddiqui, 2006) for online courses and online degree programs in which Fredonia started participation beginning Fall 1998. The course management system was LotusNotes which was replaced by Angel during summer 2009. The SLN program where more than 30 SUNY campuses participate offers more than 4000 thousand online courses, 107 online degrees and certificate programs and enrolls more than hundred thousand students every year. The system provides a wholesome asynchronous education to thousands of students across the country (Sln, 2010).

Traditional Classroom Model

Traditionally, academic institutions have focused on teaching face to face (F-2-F) in a classroom setting. This structure generally promotes excellence in teaching and frequently institutions recognize it by awarding best teacher awards. The curricula design and lecture-based delivery method reflect a dedication to the art and science of teaching and presenting lectures. The infra-structure of institutions and academic policies also support the traditional teaching methodology. The teaching process has been very much the same for centuries. The only aspect that has changed over the centuries is the way students communicate and store the information. Centuries ago when mankind learned reading and writing, we started with writing on stones using sharp tools. The progress led to other media that changed from leaves, cloth, etc. to using slates, blackboards, books and now the electronic media. In the traditional teaching, the conditions of learning and the individual learning attributes such as apti-

tude, conducive to learning environment, modalities of learning and patterns are often overlooked. The traditional F-2-F classroom is mostly passive and unidirectional, with the information and discussion being delivered and led by the instructor alone. Often it is difficult to force students interact with the instructor. Although instructors apply different ways and means to foster learning, experience has shown that the students remain passive participants in the classroom most of the time (Bonwell, 1991). The web-based technology is fostering a shift from a teaching to a learning paradigm. The hybrid model (composite of synchronous and asynchronous) that we developed provides a smooth transition between the two paradigms: synchronous and asynchronous.

The Online Asynchronous Delivery Model - Activities Involved

The asynchronous delivery model for courses that we are using at SUNY Fredonia is internet-based and uses Angel software package. Angel is an e-learning course management software system that has been extensively employed in many educational institutions across the USA (Shivley, 2009). This software is the product of an Indiana based software company (BB, 2011, Singh, 2011). Angel is a web-based teaching/learning management system which offers instructors to manage their course materials both for F-2-F and online teaching. It can serve two fundamental functions: (a) an instructor is able to use it in a traditional face-to-face setting as a supplemental tool for posting assignments, study guides, reference material, etc, and (b) it offers an effective online instruction delivery system, i.e., a web-site for distance e-learning.

Angel allows an instructor to post documents, such as the course syllabus, announcements, student work/data files, slides embedded with audio-voice, video clips similar to those posted on YouTube, etc. It can be used to administer student surveys, student evaluations, etc. In addition, one can establish links or hyperlinks to any external URLs (web addresses) that can be useful for the course. Another advantage of Angel is that it can also be used as an assessment tool, which is useful for designing online and F-2-F quizzes and examinations. This is due to the fact that once the quiz or examination is completed by students the instructor has an immediate access to the student answers which can be graded and automatically tabulated using Angel grade-book along with their statistical analysis and even representation in various graphical or tabular forms. An instructor can then transfer the grades manually or automatically to either the built-in grade-book or a spreadsheet if s/he is keeping records of grades in such a manner. An instructor can send and receive course e-mail through Angel e-mail facility. S/he can establish and monitor discussion/threaded discussion forum (Rizopoulos, 2009) and chat-room, receive and grade uploaded take-home assignments using online drop-boxes, create group/team for discussions or special projects and much more. The course "Calendar" can be used to post live office hours and assignment due dates as well as the date on which a given quiz and examinations will be held. Precisely, it is a wholesome package that provides most teaching and learning tools 24/7.

The Hybrid Course Delivery Model - Activities Involved

The hybrid delivery model for courses that we developed at FSU is a composite of two components: traditional classroom and web-based internet technology both can be used independently as well. Additional components may be added as the model is adopted by various disciplines or even courses. To correlate the two paradigms into a hybrid model, suitable modifications in the classroom component have been made – they restructured to complement each other. The contributions these components make are discussed in the following sections.

Improving the Traditional Classroom

To generate interest and excitement in a classroom a number of methods have been tested and found useful. One such method is called the "mini-lecture" technique (Bonwell, 1991; Siddiqui, 2000) using which the course material is divided into several modules and every class period is subdivided into optional two or three slots. At the end of a few modules or slots, students are tested about the material covered so far. The selective mini-lecture material is posted on the discussion board where students discuss their answers and opinions with fellow classmates and make any revisions before they are asked to answer questions on assignments or examinations. This methodology enhances the participation of students as those students who are afraid of being proven wrong in public can see peer reaction before presenting their viewpoint to the class. Depending upon the nature of the questions, the instructor can sometimes pose short questions directly without allowing any discussion. Another avenue to encourage participation and getting a useful feedback is to provide students with multiple channels of communi-

cation (Siddiqui, 2000). The question-answer session in the classroom is very formal to many students who are afraid of public speaking. A candid and informal forum may be needed where everyone can participate at any given time. This is where the internet and the web help in traditional classroom. The mini-lectures are available on the internet as well. We create discussion groups, for example, subgroups, chat sessions, and on-line project partners (*see* more details below in Sec. Team Building, Group Projects and Presentations).

Another channel of communication is the problem solving sessions in an informal classroom setting, such as fishbowl (Angel also simulates fishbowl as well as provides options such as private, specific users, teams, post-first). In fishbowl sessions, students are free to choose the questions that are to be solved by the instructor in the class. It is advisable to prepare the list of problems ahead of the actual session so that the instructor can plan on explaining and solving the problems in a particular and optimized order. Also *see* (Bilali, 2009) for examples.

Hands-on Exercises or Experiments

There is no alternative to the hands-on experiments that are integrated within a particular course. Experiments and assignments reinforce and strengthen concepts covered in the class. Due to the rapid developments in various fields of computing sciences, simulated experiments are now common to many courses. Instructors use a large number of simulators or kits to supplement their courses. Examples include language translators, network modeling tools, computer architecture simulating tools, computer aided software design and engineering, and tools that run various algorithms including hardware kits using which students can build small machine architectures. A large number of Java applets have been created for educational purposes. Some of these tools simulate several mathematical and engineering concepts (Akdemir, 2011), for example, the dining philosophers problem (Oracle, 2011), comparison of bubble sort and quick sort (Harrison, 2001) and many other algorithms. Some authors have included full logic level simulators such as bill_gates (Decker & Hirshfield, 1998) in their books. These tools can be put to use in the classroom and assignments can be given based on the use of these tools. As new learning tools become available, course structures would become more involved and intense.

Team Building, Group Projects and Presentations

Another avenue to encourage participation is to provide students with group projects and peer- discussions (Siddiqui, 2006). We created subgroups, chat sessions, on-line group projects and presentations. These components may be created at the start of the class and students are asked to subscribe to the subgroups. Instructor sets the agenda of the subgroup by declaring it to be an informal link among the students taking the course. Topics to be discussed can range from problems or concerns about the course to personal hobbies, and results of the latest soccer game. The instructor may assign a portion of the grade towards participation in this subgroup. Whether graded or not, this activity helps keeping interest in the course.

Web, Video, and On-line Resources

The World Wide Web has become the largest reference library in the world with thousands of online publications, discussions and tutorials available every day. We take advantage of these information resources on the web in our curriculum. Using the course management software such as Angel, Blackboard, WebCT, D/HTML, and Javascript, etc., instructors create a course homepage on the web and assemble links to additional sources of information about the course. As the course progresses, more links are added. Students are given assignments to explore these links and complete the assigned tasks from time to time. As an example, in the introductory level courses, the Abacus simulator (Ryerson, 2010) was explored and the students were asked to use Abacus simulator in performing arithmetic computations. In courses with assembly language programming, Intel's programming manuals (Intel, 2010) could be downloaded and specific programming exercises could be designed around the manuals.

We have been using SUNY Learning Network (SLN) – a SUNY wide course delivery and management environment to create on-line courses (Sln, 2010) which also now uses Angel for course management. To review an example of the use of World Wide Web in developing exercises for classroom, the reader is referred to the URL in (NSF, 1998). The modules provide preliminary discussion and present several web links for more reading. Later the students are asked to complete a worksheet that contains questions related to the module. Also refer to the URL (http://www.sln.suny.edu) for a sample course completely runs under internet using Angel.

In order to further strengthen the concepts covered in the classroom, video resources related to the material are used. A typical video session lasts for about three-quarters of the lecture time. The remaining time period is devoted to the discussion about the video. The instructor leads the discussion with a review of the video and the students then express their opinions.

Detecting Plagiarism

As it is true for any subject, it is difficult to detect cheating in various computing sciences or information technology assignments that students submit. It becomes more difficult if the number of students is large or there are many assignments in a semester. In programming assignments, some students go to great lengths to change variable names, function names and order of appearance of functions in their source code to make their program appear vastly different from the original. Also, they may insert or delete spaces, comments and indentation. One of the commendable efforts to overcome the malaise of cheating in programming assignments is the MOSS tool, developed at University of California Berkeley (Bowyer, 1999). This tool is useful in detecting similarities between the source code files submitted. Similarities in the range of 80-90% are tagged as cases of possible plagiarism. MOSS is regularly being used at some schools (Bowyer, 1999) achieving good results in reducing plagiarism.

International Collaboration – Eroding Borders

The Department of Computer and Information Sciences is among the pioneers of developing collaborative programs both nationally and internationally. Among the international initiatives several Dual-Diploma programs were created. The first program with the Ege University, Izmir, Turkey which began in fall 2005 with the cohort of twenty students started at Ege in fall 2006 of which ten arrived at Fredonia in fall 2008 and four the following year. The first batch will graduate from FSU at the end of spring 2011. The program with IUE was signed in 2005 with its first student arriving at FSU in fall 2009. To optimize the time and to provide student not even a degree from the USA but also to transform them into effective international workforce the course equivalency and their mutually transferability agreements among institutions were established. In addition students are required to complete the general education programs of two universities. The general education (Gen-Ed) program at FSU is designed to prepare students better citizens. The Gen-Ed program requires an integral component of general education which includes courses in arts, humanities, social sciences, natural sciences, literature, history, study-abroad, speaking-intensive, etc. These courses which are unique to US system to education help provide a well-rounded education and make student better citizen of the world. The multidisciplinary curriculum of Computer and Information Sciences program train students in several subject for example, economics, accounting, business systems development, etc. that businesses need across the globe. The students registered in Dual Degree diploma program are able to earn two bachelor degrees, one from the IEU and the other from FSU in four years as well as they are able to receive vocational training in the USA.

These programs are structured such that Turkish students will study at FSU during their sophomore and senior years, while in the freshman and junior year they will study at their home university in Turkey. Obviously, if some of these students need to take a course while at the home campus, or to repeat a course, or to take additional courses, the most suitable alternative is through the distance learning courses. Thus the program structure provides students enormous opportunities for defining their own interests while taking cross-discipline courses in multiple delivery formats, so much so that a student may be able to take a course in the USA while studying at IEU. A reciprocal program is being developed for US students to study abroad, particularly Turkey.

Distance Learning at Suny Fredonia

The first distance learning courses at SUNY Fredonia were offered in Fall 1998. Two instructors, Siddiqui and Leslie developed courses on Operating Systems, and Paradigms of Programming Languages (Siddiqui, 1998). The courses were supported by a grant from the SUNY Learning Network. The courses were offered through the SUNY-wide SLN system and over 30 students enrolled. As the student evaluations showed, the courses were successful. Most students liked the new delivery method and teaching and in particular the fact that they can study at their own pace, at a time convenient to them regardless of the rigid class schedule they had during the day. Later, other departments such as Political Sciences, Business Administration and Biology started offering distance learning courses.

In the period 1999-2010, the Department of Computer and Information Sciences offered over 20 different distance learning courses. All these courses were offered through SLN and some were offered through both the Angel and SLN. Many professors (Leslie, Pingitore, Siddiqui, Singh and others) have successfully completed formal training to work with the system and most have offered courses via SLN, and/or Angel. Almost all other courses include some elements of on-line communication: on-line handouts, e-mail connection with the students, password protected system for uploading homework assignments, and others. Based on twelve year experience of distance learning we can make the following conclusions:

- Asynchronous distance education is appropriate to our students since it gives them more flexibility in combining their classes, work and other commitments.
- Distance education is suitable for highly motivated students capable of working without being closely supervised. At the same time, it is not appropriate for students preferring personal interaction with the professor and their classmates.
- Computing sciences is a very dynamic discipline as its curriculum is updated frequently. Some courses not open at SUNY Fredonia can be taken at another university. Since FSU is situated in a rural environment, the most appropriate way is to take certain courses is on-line. At the same time, very often our courses attract off-campus students and this allows us to fill up our courses, which otherwise won't be efficient to open due to the low enrollment.
- Distance education is particularly helpful to students who need to complete one or two courses in order to graduate.
- Distance learning courses are efficient for summer and inter-sessions. They allow students to be with their families or to work or have an internship in another city, state or country while taking the course at FSU. Students have taken courses from various parts of the US, Japan and Turkey.
- Some professors although offering a traditional course, prepare one or two distance learning lectures while away for a conference.
- Some courses have such a nature that does not allow to be offered as completely distance courses. Such are lab-based courses, speaking intensive courses, and courses where the exams need to be done on-site. There the hybrid format will be appropriate.
- During semesters many students commute from the neighboring towns, a hybrid teaching environment in which students can do part of their work without traveling is desirable.
- Our summer and intersession classes are usually filled with off-campus students residing across the New York state, some from other states and many international students.
- Last, but not least, there is enormous cost saving in running such program as no new infrastructure is needed to run online programs and no strain of existing physical resources.

Based on the above, we suggest that the hybrid model is the appropriate for our purpose. It combines the benefits of distance and traditional learning allowing flexibility in time and space.

Conclusion and Our Experience with the New Paradigm

The rapid development in computing sciences and technology field has resulted in an increased number of topics to be covered in classrooms. In order to educate students effectively with the necessary concepts, active learning techniques need to be explored. Instructors can adapt discussion and interaction techniques in the classroom and supplement such efforts with the use of subgroups, world-wide-web resources and instructional video material. Some suggestions are presented in this article with the goal of effective science and technology education without compromising the rigor and quality. Many faculty members have been offering several courses each semester. The hybrid learning model combines interactive classroom, web-based lectures and traditional instructions in an optimal way to provide classroom 24/7 for learning and interaction, achieving high quality education. The online or asynchronous (distance) learning part of the program is effectively used to offer courses which students are able to take regardless of their location or the international boundaries.

Over last twelve years more than 700 students at FSU alone and many faculty members have embraced the technology, making classes available to every student around the globe, anytime. With the ability to study more

effectively, students are showing signs of improvement in grades, retention and graduation rates. Through this model one can create a virtual classroom for students of all ages with any life circumstances – from youngsters to doctoral candidates, from corporate workers to military personnel. The result of course, an instructor can reach across borders more economically and effectively than ever before. The program also reduces costs and simplifies support services. It expands faculty use of presentation tools, motivates and engages students and above all increase class participation and discussion and opens the doors for collaborative teaching.

Acknowledgements

The institutional support from FSU from the beginning of e-learning initiative in 1998 and IEU since 2005 is highly appreciated. In particular the support from Drs. Ewing, Karnes, Kijinski, Hefner and Horvath and Mrs. Sasso of FSU and Drs. Esen, Dincer, Gokce, Sezgin of IEU and the interaction with many colleagues at SLN is sincerely acknowledged. The authors are also grateful to Prof. Leslie who contributed in structuring the distance learning program in early stages of its development. Other professors, namely, Pingitore and Singh who regularly offered online or hybrid courses are acknowledged as well.

References

Akdemir, O, Teaching Math Online: Current Practices in Turkey, Journal of Educational Technology Systems, Vol. 39(1), 47-64, 2010-2011.

Almstrum, V., Guzdial, M., Hazzan, O., Petre, M. (2005), "Challenges to computer science education research," Proc. SIGCSE – The 36th Technical Symposium on Computer Science Education, St. Louis, Missouri, pp. 191-192.

Bilali, E, & Erol, M.(2009) Influence of Hybrid Teaching Approach on Attitude and Success Concerning Electrostatics, , Journal of Turkish Science Education, Vol. 6(2), 63-74.

Bonwell C. & Eison J. (1991),"Active Learning: Creating Excitement in the Class Room" ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1, Washington DC: GWU, School of Education and Human Developt.

Bowyer K. & Hall L. (1999), "Experience Using "MOSS" to Detect Cheating on Programming Assignments" in Frontiers in Education Conference, Nov.

CEPR (2011) English as Global Language, Received from http://www.cepr.org available on 30.03.2011.

Decker R. & Hirshfield S. (1998), "The Analytical Engine: An Introduction to Computer Science Using the Internet," PWS Publishing(ITP), Lab 7.2 (file:///Dl/course/7/2/index.html) on accompanied CD.

Harrison, J. (2001), Sorting Algorithms Demo, www.cs.ubc.ca/~harrison/Java/sorting-demo.html, available on 31/03/2011.

BlackBoard(2011)www.blackboard.com/Teaching-Learning/Learn-Resources/ANGEL-Edition.aspx.

Intel (2011) Developer's Manual (http://intel.com/p/en_US/business/design?iid=subhdr+devctr), available on 31/03/2011.

NSF(1998):Ethics & Computing (http://figment.csee.usf.edu/~kwb/nsf-ufe/exercises-overview. html).

Oracle, (2011), Dining Philosophers Problem (http://www.oracle.com/technetwork/testcontent/tha-using-deadlock-141272.html) available on 31/03/2011.

Rizopoulos, L.A, & McCarthy, P.(2009) Using Online Threaded Discussions: Best Practices for the Digital Learner, Journal of Educational Technology Systems, 37 (4), 373-383.

Ryerson, F(2010)TheAbacus(www.ee.ryerson.ca:8080/~elf/abacus/index.html). Available on 30.03.11.

Shively, M & Ketcham, G.(2009), The ANGEL Difference: Simple, Powerful, Open, Conference on Instructional Technologies (CIT-09), SUNY Oswego, p. 32, May 19-22.

Singh, G, Siddiqui, K. (2011), Optimum Course Design Methodology for Effective Online Teaching/ Learning on ANGEL Server, accepted at the CIT-11 to be held at SUNY Oneonta, NY, May 24-27.

Siddiqui, K.J. & Barneva, R. (2006) Distance Learning at SUNY Fredonia, ICCSE.

Siddiqui, K.J. & Zubairi, J. (2000), "Distance Learning Using Web-Based Multimedia Environment," Proc. IEEE/ ACM Int. Conf. on Next Generation Enterprises: Virtual Organization and Mobile/ Pervasive Technologies, AIWORC 2000 Conf., Buffalo, April.

Siddiqui, K.J. & Rupprecht, R. (1998) "Online BS in Computer Information Systems" SUNY Learning Network (Sloan Foundation grant).

Sln (2010) The SUNY Learning Network, Faculty Development Guide, State University of new York, Albany, NY (http://sln.suny.edu). Available on 30.11.2010

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 496-503

Eğitim Fakültesindeki ERASMUS Öğrencilerinin Beklentileri ve Deneyimleri

Dr. Orhan Kumral, Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman Şahin
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kınıklı, 20020 Denizli, Türkiye

Özet

İletişim ve ekonomi alanındaki gelişmeler toplumları birbirlerine yaklaştırırken, esnek düşünen ve farklılıklara duyarlı bireylere duyulan ihtiyacı da giderek artırmaktadır. ERASMUS öğrenci değişim programı yıllardır bu ihtiyaca cevap vermektedir. Ancak ülkemizde sürecin işleyişine yönelik araştırmaların yetersizliği, programın amaçlarına ne kadar ulaştığı konusunda belirsizlik yaratmaktadır. Bu araştırmanın amacı ERASMUS Programı ile yurtdışına çıkan öğretmen adaylarının süreçten beklentilerini, karşılaştıkları önemli durumları ve edindikleri deneyimlere yönelik düşüncelerini saptamaktır. Nitel geleneğe dayalı olarak yürütülen bu çalışmanın katılımcılarını, süreç içindeki ve süreci tamamlamış olan 6 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış; toplanan veriler içerik analizi tekniğine dayalı olarak çözümlenerek temalar elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, "beklentiler", "süreç" ve "yurt dışı deneyimleri" boyutlarında yer alan olumlu ve olumsuz durumları göstermektedir. Programın kültürel ve mesleki gelişim açılarından amacına ulaştığına yönelik birçok veri elde edilirken, süreç esnasında öğrencilerin bir dizi teknik soruna dayalı olarak kaygı yaşadıkları saptanmıştır. Başta nitelikli danışmanlık hizmeti olmak üzere sürecin işleyişini kolaylaştıracak önlemlere gereksinim vardır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen yetiştirme, ERASMUS programı, eğitim fakültesi, mesleki deneyim.

Giriş

Bilişim, iletişim ve ekonomi alanlarındaki baş döndürücü gelişmeler bir taraftan toplumlar arasındaki ilişkileri derinleştirirken diğer taraftan gelişen iletişim ağı vasıtasıyla toplumları birbirlerine yaklaştırmaktadır. Her ne kadar ideolojik duvarlar varlığını sürdürse de, toplumları birbirlerinden ayıran taş duvarlar yıkılmakta ve uluslar arasındaki sınırlar daha esnek ve geçirgen bir hale dönüşmektedir. Bu esneklik bir taraftan toplumların çok kültürlü bir yapıya doğru kaymalarına yol açarken, diğer taraftan farklılıklara duyarlı ve esnek düşünen bireylere olan ihtiyacı da artırmaktadır. Bu ihtiyaca cevap verebilecek en önemli kurum, eğitim kurumları; buradaki en etkili çalışan ise kuşkusuz öğretmenlerdir. Bu sebeple öğretmen yetiştirme alanında son yıllarda öğrenci değişim programlarına özel bir önem verilmekte (Delmartino & Beernaert, 1998; Lee, 2009; Willard-Holt, 2001) ve bu programlara öğrencilerin gösterdiği ilgi de son yıllarda giderek artmaktadır (Messer & Wolter, 2007). Avrupa'da ilgi gören başlıca öğrenci değişim programlarından biri ERASMUS programıdır.

ERASMUS programı 1987'de kurulmuştur. Kuruluşundan sonraki yaklaşık 10 yıllık süreçte, farklı disiplinlerde programa ilişkin 2,500'den fazla Üniversitelerarası İşbirliği Programı ortaya çıkmıştır (Delmartino & Beernaert, 1998). ERASMUS Programının uzun dönemdeki hedefi, Avrupalı öğrencilerin en az yüzde 10'unun öğrencilik yaşantılarının bir kısmını topluluk içindeki başka bir ülkede geçirmek yoluyla deneyimlerini zenginleştirmek-

tir (Teichler, 1996). Türkiye'nin programa katılması 2004 yılında gerçekleşmiştir (Yağcı, Ekinci, Burgaz, Kelecioğlu & Ergene, 2007). Bundan sonraki süreçte programa, hem Türkiye'den yurt dışına gitmek için hem de yurt dışından Türkiye'ye gelmek amacıyla giderek artan oranda öğrenci katılımı gerçekleşmiştir. Öyle ki, 2007-2008 öğretim yılında 7 bin 119 öğrenci yurt dışına giderken, bir sonraki yılda 7 bin 810 öğrenci programa katılmıştır. ERASMUS kapsamında Avrupa'dan Türkiye'deki üniversitelere gelen öğrenci sayısı ise 2008-2009 akademik yılında yüzde 48 artışla 2 bin 661'e ulaşmıştır (AA, 2010).

Son yıllarda öğrenci değişim programlarının işleyişini ve etkisini farklı açılardan inceleyen birçok çalışma yapılmıştır. Genelde bu çalışmalar, programların kişisel ve mesleki gelişime yönelik katkı sağladığını (Brindley, Quinn & Morto, 2009; Kızılaslan, 2010; Lee, 2009; Pence & Macgillivray, 2008; Yağcı vd., 2007); kültürel farkındalık ve duyarlılıkları geliştirdiğini (Cushner & Mahon, 2002; Kızılaslan, 2010; Lee, 2009; Stachowski, Richardson & Henderson, 2003); ikinci dile yönelik kazanımları genişlettiğine (Kızılaslan, 2010; Teichler, 2004) işaret etmektedir. Örneğin, öğretmenlik uygulaması deneyimlerini İrlanda ve Avustralya gibi okyanus aşırı ülkelerde yapan 50 ABD'li öğretmen adayının deneyimlerini inceleyen Cushner ve Mahon (2002), öğrenci değişim programının öğretmen adaylarında mesleki gelişimin yanında daha üst düzey bir kültürel farkındalık ve öz yeterliğe yol açtığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Şahin (2008) öğretmenlik uygulama sürecini ABD'de tamamlayan 26 Türk öğretmen adayını dâhil ettiği çalışmasında, mesleki ve kişisel gelişimle birlikte kültürel duyarlılık konularında önemli kazanımlar olduğunu ifade etmektedir. Kızılaslan (2010), ERASMUS yoluyla Avrupa ülkelerine gitmiş olan 10 Türk öğretmen adayının deneyimlerini nitel yolla incelediği çalışmasında, gidilen ülkelerde karşılaşılan öğrencilerin Türkiye'ye yönelik olarak kadın hakları, inanç ve aile yaşamı konularında önyargılarıyla mücadele etmek zorunda kaldıklarına dikkatleri çekmektedir. Yağcı ve diğerleri (2007) ise ERASMUS sürecinde günlük yaşam, akademik yaşam ve öğrenci destek hizmetleri boyutlarında sunulan hizmetlerin nitelik açısından çoğu öğrencinin beklentilerine uygun olduğunu; ancak danışmanlık ve finansal destek gibi bazı hizmetlerde beklentisi karşılanmayan öğrenci sayısının dikkate değer sayıda olduğunu ortaya koymaktadır.

Programa dâhil olduktan sonraki süreçte, Türkiye açısından süreci değerlendirilmeye yönelik çabalar yetersizdir (Kızılaslan, 2010). Ayrıca bu süreci derinlemesine inceleyen çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu araştırmada açıklığa kavuşturulmak istenen başlıca sorular şunlardır: (1) ERASMUS Programı ile yurtdışına çıkan veya çıkmak üzere olan öğretmen adaylarının süreçten beklentileri nelerdir? (2) Program sürecinde öğretmen adaylarının karşılaştıkları önemli durumlar nelerdir? (3) ERASUMUS öğrencilerinin yurtdışı deneyimlerine yönelik düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma modelinin bir türü olan örnek olay (durum çalışması) desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Nitel bir sürecin izlendiği nitel araştırmalarda, algılar ve olaylar kendi doğal ortamları içinde gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmaya çalışılır (Bogdan & Biklen, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2008). Dolayısıyla araştırmacı bu süreçte evrensel doğrulara ulaşmak yerine, katılımcıların deneyimlerini ve bu deneyimlerine dayalı olarak oluşturdukları anlamları bağlamsal bütünlük içinde saptamaya çalışır (Guba & Lincoln, 1989; Seidman, 1998). Nitel araştırma modelinin bir türü olan örnek olay çalışmasında "nasıl" ve "niçin" soruları temele alınır ve araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olay derinlemesine incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Genellikle örnek olay çalışmalarında (bir okul, bir öğretmen, bir yönetici, bir hasta gibi) sınırları belirgin olan bir durum söz konusudur (Creswell, 1998). Bu çalışmada bir batı Anadolu üniversitesinin eğitim fakültesinde ERASMUS öğrenci değişim programına konu olan öğrenciler bir durum olarak alınmıştır. Bu haliyle çalışma "tek durum deseni" (Yıldırım & Şimşek, 2008) olarak nitelendirilebilir.

Katılımcılar

Nitel çalışmalar çoğunlukla genellemeler çıkarmaya yönelik örneklem çalışması değildir. Bu sebeple öncelik, öğrenme fırsatı yakalamak ve ele alınan durumu derinlemesine anlayabilmektir (Stake, 1995). Söz konusu fakültede ERASMUS öğrenci değişim programına konu olan yedi öğrenci, benzeşik örneklem tekniğine dayalı olarak araştırma kapsamına alınmıştır. Benzeşik örneklem tekniğinde belirgin bir alt grubu tanımlayan küçük ve benzeşik bir grup oluşturulur (Patton, 1990; Yıldırım & Şimşek, 2008). ERASMUS öğrenci değişim programı yoluyla yurt dışına çıkarak geriye dönmüş olan (n=4) ve bu program aracılığıyla yurt dışına çıkmak üzere olan (n=3) tüm

kayıtlı öğrenciler araştırma kapsamına alınmıştır. Bu öğrencilerin bilgilerine ilgili bölümlerin ve üniversitenin ERASMUS koordinatörleri aracılığıyla ulaşılmış, daha sonra öğrencilerle iletişime geçilerek onlara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Ulaşılan tüm öğrenciler gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul ederek sürece dâhil olmuşlardır. Katılımcıların bilgileri aşağıda sunulduğu şekildedir:

Katılımcı	Cinsiyet	Durumu	Hedef Ülke	Bölümü
İbrahim	Erkek	Gitmek üzere	Danimarka	Sınıf Öğretmenliği
Sinem	Kadın	Gitmek üzere	Polonya	Sınıf Öğretmenliği
Emrah	Erkek	Gidip dönmüş	Hollanda	Sınıf Öğretmenliği
Arif	Erkek	Gidip dönmüş	Hollanda	Sınıf Öğretmenliği
Gizem	Kadın	Gidip dönmüş	Hollanda	Okulöncesi Öğretmenliği
Gül	Kadın	Gidip dönmüş	Hollanda	Okulöncesi Öğretmenliği
Ayşen	Kadın	Gitmek üzere	Danimarka	Sınıf Öğretmenliği

Veri Toplama Aracı

Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşme formu, geçerliği yüksek veriler toplama amacına yönelik olarak görüşmeciye bir yönerge veya yol haritası sunarken; diğer taraftan içerdiği açık uçlu sorular vasıtasıyla katılımcıya duygu, düşünce ve deneyimlerini kendine özgü bir şekilde ifade etme olanağı vermektedir (Creswell, 1998). Araştırmanın amacına dayalı olarak görüşme formunda şu sorulara yer verilmiştir: (1) ERASMUS programı yoluyla yurt dışına çıkmadan önce, bu süreçten beklentileriniz nelerdi? (2) ERASMUS sürecindeki önemli deneyimleriniz nelerdir? (3) ERASMUS süreci içindeki deneyimlerinizi göz önüne aldığınızda, sürecin mesleki gelişiminize yönelik katkısını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu soruların her biri "ayrıntılara yönelik sonda" sorularla desteklenmiştir. Görüşme sorularının anlaşılır ve odaklı olmasına özen gösterilirken, yönlendirici ve çok boyutlu sorulardan uzak durulmaya çalışılmıştır. Form ayrıca iki uzman tarafından anlaşılırlık, araştırma amacına uygunluk ve kapsam açılarından gözden geçirilmiş; sunulan öneriler değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Katılımcıların deneyimlerini ve bu deneyimlerine dayalı olarak oluşturdukları görüş ve düşüncelerini derinlemesine ve bağlamsal bütünlük içinde anlayabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcılara belli soruların sorulduğu ancak görüşme süreci içinde katılımcıların ifadelerine dayalı olarak yeni sorular sorma ihtiyacının hissedildiği esnek bir yoldur (Bogdan & Biklen, 1998). Bu çalışmanın verileri, 2011 yılının Şubat ve Mart aylarında katılımcılarla yapılan ve ses kasetlerine kaydedilen yaklaşık birer saatlik görüşmeler yardımıyla toplanmıştır. Katılımcılara, kendi hakları ve araştırma sonuçlarının kendi isimleriyle ifade edilmeyeceği gibi önemli konuları ifade eden "rıza formu" (Eisner, 1998) sunulmuş; kendi ifadelerinin notlarına ve mezuniyetlerine olumsuz etkisi olmayacağı konusunda güvence verilmiş; görüşmeler onların onay verdikleri güvenli bir ortamda yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcıların sürece ilişkin beklentileri ve bu sürecin mesleki gelişimlerine katkısına yönelik düşünceleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların kontrolüne sunabilmek amacıyla, adaylarla yapılan görüşme verileri kasetlerden yazılı dokümanlara aktarılmış ve katılımcılardan bu veriyi kontrol ederek, varsa yanlışları düzeltmeleri istenmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesi sürecinde öncelikle, kayıt cihazı yardımıyla toplanan veriler metin haline dönüştürülerek katılımcıların kontrolüne sunulmuştur. Toplanan tüm görüşme verileri üzerinde, *içerik analizi* tekniği uygulanmıştır. İçerik analizi, elde edilen veriler içinde tekrar eden konular, sorunlar ve kavramların ayrıştırılması, sayılması ve yorumlanması (Denzin & Lincoln, 1998) olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç, önceden belirgin olmayan tema ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu amaçla veriler okunarak anlamlı bölümler işaretlenmiş, sayfa kenarlarına kodlar yazılmıştır. Tekrar eden kodların, tümevarımcı yaklaşımla incelenmesiyle kategoriler oluşturulmuştur (Stake, 1995). Bu süreç sonucunda her araştırma sorusu için aşağıda belirtilen temel temalara ulaşılmıştır. Bulgular sunulurken katılımcıların ifadeleriyle desteklenmiştir.

Bulgular

Eldeki araştırma bulguları, ERASMUS programı yoluyla yurtdışına giden ya da gitmek üzere olan öğrencilerin söz konusu süreçten beklentilerini, süreçte kendilerini destekleyen ya da kendilerine zorluk çıkaran önemli durumları ve son olarak, yurtdışında bulunan öğrencilerin beklentilerine yönelik bir takım olumlu deneyimlerini göstermektedir. Bunlardan ilki öğrencilerin süreçten beklentileridir.

Beklentiler

Kültürel Beklentiler: Dünyalı Olmak

ERASMUS Programı yoluyla Avrupa ülkelerine gitmek isteyen öğrencilerin kültürel anlamda ortak beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Yapılan görüşmelerde öğrenciler, yoğun olarak "tanımak", "iletişim kurmak", "görmek" ifadelerini kullanmışlardır.

- *Sonuçta dünyalıyız ve hep birlikte yaşıyoruz* [Gizem].
- *Yabancı bir kültür görmek istedim. Orada yaşamanın, dünyaya onların penceresinden bakma fırsatı vereceğini düşündüm* [Gül].
- *Ortak yanlarımızı görmek istiyorum. Şimdi gideceğim sınıfta Yunanistan'dan var, Macaristan'dan var, Finlandiya'dan var, bir sürü değişik ülkeden insanlar var. Onlarla iletişim kurmak, konuşmak… Acaba nelerden konuşacağız, ortak yazarlarımız çıkacak mı, ortak izlediğimiz filmler çıkacak mı? İstediğim, bunları yakalayıp mutlu olmak.* [Ayşen].

Araştırmada yer alan tüm katılımcıların ifadelerinden ortaya çıkan kültürel beklentiler, söz konusu programın esas hedeflerinden bir olan Avrupa Vatandaşlığı oluşturma sürecinin toplumsal karşılığına dikkatleri çekmektedir.

Akademik Beklentiler: Mesleki Deneyim

Katılımcı öğrencilerin, ERASMUS programı çerçevesinde Avrupa ülkelerine gitmelerinde ya da gitmek istemelerinde, mesleki deneyimlerini arttırmak gibi bir beklentilerinin de etkili olduğu saptanmıştır. Ülkemizde öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik yer verilen uygulamaların, Avrupa ülkelerinde nasıl uygulamaya döküldüğü merek edilmektedir. Mesleki bilgi ve deneyim kazanma, eğitim sistemlerinin tanınması, eğitim öğretim süreçlerinin gözlenmesi, katılımcıların başlıca akademik beklentilerini oluşturmaktadır.

- *Oradaki öğrencilere, yaparak yaşayarak eğitim verdiklerini, daha küçüklükten itibaren proje hazırladıklarını anlattılar. Burada uygulanmak isteneni yerinde görüp tecrübe edineceğimi düşündüm* [İbrahim].
- *Okulöncesi eğitim ülkemizde oldukça yeni sayılır. Yurtdışındaki insanların çocuklarını nasıl yetiştirdiklerini görmek istedim. Okulöncesi eğitimin nasıl yapıldığını görmek istedim. Kuramların uygulanış sürecinde koşullar, imkânlar, sosyal yaşam, kültür gibi etkenlerin etkisini merak ettim. Çünkü onlarla bizim ülkenin koşulları, sosyal yaşam alışkanlıkları farklı. Bir de insanlar arasındaki farkın onların eğitiminden mi kaynaklanıyor onu merak ediyordum* [Gizem].
- *Özellikle orada ilköğretim çalışmalarının farklı olduğunu duydum. Mesela yapılandırmacı öğretimin ilköğretimde daha iyi bir şekilde gerçekleştirildiğini, bizde ne kadar yapılıyor bunları görmek istedim. Gözlemlemek istedim* [Sinem].

ERASMUS programının bir diğer hedefi, yükseköğretim öğrencilerinin mesleki deneyim elde etmeleri ve ortak üretim becerileri kazanmalarıdır. Bu anlamda, katılımcıların mesleki deneyim elde etmeye yönelik beklentileri ve bu beklentileri karşılamaya dönük olarak yurtdışına çıkma istekleri, programın söz konusu hedefiyle ilişkilidir.

Süreç

Destek

ERASMUS programına başvuran öğrencilerin, bu süreçte en büyük desteklerini sırasıyla üç önemli husus sağlamaktadır. Bunlar (1) aile desteği, (2) devlet desteği ve (3) özellikle gitme aşamasında sağladıkları bilgilerle, öğrencileri cesaretlendiren yurtdışındaki üniversitelerin AB ofisleridir.

1. Araştırmanın bulguları, ailelerin, çocuklarının yurtdışına gitmelerini, cinsiyet ayrımı gözetmeden desteklediklerini göstermektedir. Katılımcılara göre aileler, çocuklarının yurtdışına gitmelerini bir gurur kaynağı olarak görmektedirler.

- *Bu konuda annem çok teşvik etti. Annemin çok desteği oldu. O beni cesaretlendirdi* [Gül].
- *Ailemin yurtdışına gitmeye yönelik destekleri oldu. Eğer desteklemeseler, gidemezdim* [Gizem].
- *Aileme bahsettiğimde İnşallah dediler. Yurtdışında okumak, aileye gurur veren bir şey* [Emrah].
- *"Git, gör, yurtdışı tecrübesi iyidir" dediler. Aile aslında bu sürecin çocuklarına bir şeyler kazandıracağına inanıyor* [Arif].
- *Ailemin çok fazla desteği oldu, git, gör anlamında* [Sinem].

2. ERASMUS sürecinde, katılımcıya devletin sağladığı finansal destek, öğrencileri programdan yararlanmaya teşvik eden bir unsurdur. Özellikle eğitim fakültesi öğrencilerinin dar gelirli ailelerden geldikleri düşünüldüğünde, bu desteğin önemi daha da iyi anlaşılmaktadır. Katılımcı öğrencilerin *"devlet desteğinin olması büyük bir etken"*, *"hibe almamızın çok etkisi var"*, *"maddi durum önemli bu konuda"*, *"devlet destekli olduğu için Erasmus programını seçtim"* gibi ortak ifadeleri, eğitim fakültesi öğrencileri için bu desteğin çok önemli olduğunu göstermektedir.
3. Son önemli bir destek ise ERASMUS ortağı Avrupa üniversitelerince sağlanmaktadır. Öğrenciler hiç bilmedikleri bir yere gidecekler ve tanımadıkları insanlarla karşılaşacaklardır. Bu durum onlarda tedirginlik yaratmaktadır. Ancak, öğrencilerin her sorusunu yanıtlamaya çalışan hedef üniversitenin koordinatörleri, ERASMUS öğrencilerine yönelik olan sıcak tutumlarıyla, yeni ve bilmediği bir yere gitmenin sıkıntısını yaşayan öğrencileri rahatlatmaktadırlar. Katılımcı ifadelerine göre, hedef üniversiteler adeta, diğer öğrencilerin kendi ülkelerine gelmeleri için çaba sarf etmektedirler. Katılımcıların *"sorularımıza cevap bulduk"*, *"sıcak kanlı cevaplandırdılar"*, *"cesaretlendirildik"*, *"teşvik ettiler"*, *"sürprizlere yer bırakmadılar"* *"hepsini anlattılar"* *"beklenildiğimizi hissettirdiler"* gibi ortak ifadeleri, öğrencilerin süreçte kendilerini güvende hissettiklerini ve istek duyduklarını göstermektedir.

Köstek

Yukarıda bahsedilen desteklere karşın, süreçte bir takım köstek olarak nitelenebilecek, öğrencileri zorlayan durumlarla da karşılaşılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre üç önemli engelden bahsedilebilir. Avrupa ülkesine gitmeden önce karşılaşılan bu engellerden ilki ve katılımcılara göre en önemlisi, kendi üniversitesindeki AB ofisinden ve yine üniversitenin ilgili koordinatörlerinden kaynaklanmaktadır. Bir diğer kösteği, vize alırken karşılaşılan sorunlar oluşturmaktadır. Kontenjanların oldukça sınırlı tutulması ise son kösteği oluşturmuştur.

1. Üniversitedeki AB Ofisi, sadece, evrakların ve sürecin resmi hale getirilmesi görevini üstlenmiş görünmektedir. AB ofisi genel konularda bilgi vermektedir. Oysa öğrenciler bazı teknik konularda bilgi edinme ihtiyacı duymaktadırlar. Fakültelerde ders seçimi gibi işler fakülte koordinatörlerine bırakılmaktadır. Ancak öğrenciler fakülte koordinatörlerine ulaşamamaktan ya da onların da sürece yönelik bilgisiz olmasından yakınmaktadırlar. Araştırma verilerine göre, üniversitedeki hem AB ofisinin bu tutumu hem de koordinatörlerin süreçte etkin rol almaması, öğrencilerin cesaretlerini kırmaktadır. Onları yurtdışına çıkma girişiminden vazgeçirme noktasına getirmektedir. Örneğin öğrenciler, yaptıkları işlemlerin, doldurdukları formların doğruluğuna yönelik kuşku duymaktadırlar. Özellikle ders seçimleri konusunda, derslerin eşdeğer olup olmadığına yönelik belirsizlik, öğrencilerin kafasında okulunu uzatmaya yönelik endişe ve strese yol açmaktadır. Ya da bilgi eksiklikleri, öğrencilerin yurtdışında paralarını çekememeleri ya da istenmediği halde sigorta yaptırmaları gibi maddi kayıplara da neden olmaktadır. Öğrenciler, üniversitenin AB ofisinden ve fakülte koordinatörlerinden karşılayamadıkları bilgi eksikliklerini, sosyal paylaşım sitelerinden buldukları ve daha önce ERASMUS programından yararlanmış olan kişilerden gidermeye çalışmaktadırlar.

Süreci zorlaştıran bu duruma yönelik öğrencilerin anlattıkları hikâyeler, birbirine çok benzer durumdadır. Hikâyelerde AB ofisi için, koordinatörler için ve bu durumda ne hissettiklerine yönelik ortak ifadeler bulunmaktadır. AB ofisi için *"bilgi alamadım"*, *"internette var oradan bak diyorlar"*, *"koordinatörünle hallet diyorlar"*, *"elimiz boş dönüyor"*, *"nasıl olsa soruma cevap vermeyecekler"*, *"koordineli bir çalışma göremedim"*, *"yardımcı olmadılar"*, *"uğraşmak istemiyorlar"*, *"soğuk karşılıyorlar"*, *"bilmiyorlar"*; Koordinatör için *"üniversiteleri tanımıyorlar"*, *"hiç karşı karşıya gelemedim"* *"sadece evraklarımızı imzaladılar"* *"ben hiçbir şey bilmiyorum diyorlar"*; Kendileri için ise *"belirsiz cevaplar insanı tereddüde düşürüyor"*, *"tek başıma karar vermek zorunda kaldım"*, *"kendi kendime kaldım"*, *"ben sonra kendim öğrendim"*, *"vazgeçmeyi düşündüm"*, *"cesaretim kırıldı"*, *"o anda bırakabilirdim"*, *"kendi kendime yaptım"* ortak ifadeleri, sürecin onlar için ne kadar zor olduğunu göstermektedir.

2. Diğer bir engel ise vize sürecine ilişkin sorunlardır. ERASMUS programından yararlanarak yurtdışına gitmek isteyen öğrenciler, vize için nelerin gerekli olduğuna yönelik bilgileri, ilgili birimlerden öğrenemedikleri için, internet üzerinden Google arama motorunu kullanarak, karşılarına çıkan ve ticari amaç güden internet sitelerinden öğrenmektedirler. Bunun yanında, her ülke, vize için farklı belgeler istemektedir. Bazen kendi ülkelerinin düzenlemelerinden kaynaklanan sorunlarla da karşılaşılmaktadır. Böyle bir durumla karşılaşan bir katılımcı [Ayşen], o sırada eğitim gördüğü kente gelen Cumhurbaşkanı'na derdini anlatan ve vize konusunda yardım isteyen mektup vermek zorunda kalmıştır. Araştırmanın katılımcılarından, vize sorunu çeken Ayşen'in *"çok kötü oldum"*, *"gözlerim doldu"*, *kendimi çok aşağılanmış hissettim"*, *"sanki duygularımla oynanıyordu"*, *"dedim ki gitmesem mi acaba?"*, *"lanet olsun dedim"*, *"bunalıma girdim"*, *"canım çok sıkıldı"*, *"dilenci gibi hissettim kendimi"*, *"böyle bir programa başvurduğuma çok pişman oldum"*, *"çok ağrıma gitti"* ifadeleri, sürecin yıldırıcı olduğunu göstermektedir.

Gidip gelen öğrencilerde, sözü edilen bu sıkıntıların, daha yumuşak bir dil ile ifade edildiği gözlenmiştir. Bunda "yaşandı-bitti" anlamında, süreci tamamlamış olmanın yarattığı bir rahatlık olduğu düşünülmektedir. Ancak gitme aşamasındaki öğrencilerde bu durumun yarattığı tedirginlik ve sıkıntı, onların ses tonlarına yansımıştır. Çünkü onlar halen bu sorunlarla boğuşmaktadırlar.

3. Eğitim Fakültesi öğrencileri için son engel ise, anlaşmalı olan üniversitelerin oldukça az olmasıdır. Bu durum gönderilecek öğrenci sayılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu yüzden eğitim fakültesinden çok daha az öğrenci ERASMUS programından yararlanabilmektedir. Çalışma yapılan üniversitenin resmi verilerine göre, 2004 – 2010 yılları arasında eğitim fakültesinden sadece iki bölüm bu programdan yararlanmıştır. Bunlar sınıf öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliğidir. Toplam sayı ise sırasıyla 13 ve 11 olmak üzere toplam 24'tür. Ancak üniversitenin farklı fakülte ve bölümlerinden katılan öğrenci sayıları ortaya konduğunda eğitim fakültesinin çok zayıf kaldığı görülmektedir. Örneğin sözü edilen yıllar içinde İktisadi ve İdari Bilimler fakültesinin çeşitli bölümlerinden katılan öğrenci sayısı 73'tür. Mühendislik fakültesinin çeşitli bölümlerinden katılan öğrenci sayısı ise 167'dir. Bu dönemler içinde toplam yurt dışına giden öğrenci sayısı 359'dur.

Türkiye'deki üniversitelerin, özellikle Eğitim Fakültesi anlamında anlaşmalarını sınırlı tutmaları, öğrencilerin Avrupa'daki üniversitelere yerleştirilmesi sürecinde, yığılma sorununa da yol açmaktadır. Araştırma bulgularına göre bu durum, kültürel beklentilerin istenilen şekilde gerçekleştirilmesini engellemektedir. Örneğin, programa dâhil olan bir AB üniversitesinin öğretmen yetiştiren kısmına, yurtiçinden birkaç üniversite öğrenci göndermektedir. Bu durumda söz konusu sınıfta birkaç üniversiteden gelmiş kalabalık bir Türk öğrenci grubu oluşmaktadır. Bu şekilde bir yapılanmanın, öğrencilerin kendi gruplarından ayrılamaması nedeniyle, kültürel beklentilerini tam olarak karşılayamamalarına neden olduğunu göstermektedir.

- *Biz oraya buradan 4 Türk gittik, bizim üniversiteden. Aynı bulunduğumuz sınıfa Bursa'dan 3 Türk daha öğrenci geldi. Yani düşünün 30 kişilik sınıfta 7 tane Türk. Ya orada Türk olunca yabancılarla kaynaşma fırsatı bulamıyorsun. Hani onlardan ayrı bir gruba girmek istesen bu sefer hoş olmayacak. Her yere beraber gidiyorduk. Biz çok ağırlıktaydık orada. Bu başta belirttiğim onların kültürlerine öğrenmeye dönük beklentimin gerçekleşmesini engelledi. Hiç evlerine gitme fırsatımız olmadı bu yüzden. Birbirimizden ayrılma gibi düşünsem de sanki gruba kötülük yapacağımı düşündüm. Diğerleri de böyle bir şeye yeltenmiyordu çünkü. Böyle bir konu hoş olmaz diye düşündüm* [Gül].

Yurtdışı Deneyimleri

Kültürel Beklentilerin Karşılanması

Gitme aşamasında tüm problemlere rağmen süreçten vazgeçmeyerek beklentilerini karşılamak için yurtdışına giden öğrencilerin, beklentilerini fazlasıyla karşıladıkları ifade edilmiştir. Araştırmanın "Beklentiler" başlığı altında belirtildiği gibi, öğrencilerin değişik şehirleri ve kültürleri tanıma, onlarla yaşamayı öğrenme, ön yargılarını yıkma, birlikte yaşamayı öğrenme anlamında kültürel beklentilerini karşıladıkları, bu araştırmanın bulguları arasındadır.

- *Beklentilerimi karşıladım. Değişik kültürler görüyorsun. Bu kültürlerle yaşamayı öğreniyorsun. Onların seni saygı gösterdiğini düşününce, yabancıların kendine düşman olmadığını görüyorsun, sen de onlara saygı gösteriyorsun [Arif].*
- *Kültürel anlamda beklentilerimi karşıladım. Oraya Avrupa'dan gelen farklı arkadaşların her birinin farklı kültürleri benimsediklerini gördüm. Ben de onları benimsedim. Birlikte yaşamayı öğrendim* [Gizem].
- *Ben onlardan hoşgörülü olmayı, olduğu gibi kabul etmeyi öğrendim, onlar da benden paylaşmayı öğrendi* [Emrah].

Yine aynı hedefle bağlantılı olarak, katılımcılar, ön yargılardan kurtulma fırsatı bulduklarını da belirtmişlerdir. Örneğin, gitme aşamasında olan öğrenciler, Avrupa yaşamına yönelik ön yargılar taşırken, gidip dönen öğrenciler, birçok önyargılarından kurtulduklarını ifade etmişlerdir. Bu anlamda, ERASMUS programından yararlanarak Avrupa'ya giden öğrencilerin, farklılıklara saygı duymayı öğrendiklerini ifade etmeleri, toplumlar arasındaki görünmez duvarların yıkıldığı izlenimi vermektedir.

- *Aile yaşantılarının bizim anlayışımıza ters olduğunu düşünüyorum* [İbrahim]. [Gitme aşamasında olan öğrenci]
- *Bizler Avrupalılara karşı oldukça ön yargılıyız. Gittiğimde aile bağlarının sağlam olduğunu, sıcak insanlar olduklarını gördüm. Ön yargıların haksız olduğunu gördüm. Örneğin aile yapılarının bozuk olduğuna inanıyorduk ya da öyle söyleniyordu. 2 Norveçli 1 Danimarkalı arkadaşla kaldım. Ben sıcak bir aile yapılarının olduğunu gördüm. Aile bağaları iyiydi. Örneğin arkadaşıma annesi, babası ve kardeşi birlikte ziyarete gelmişlerdi. Birbirlerine oldukça bağlıydılar* [Gizem].
- *Misafirperver olmadıklarına yönelik düşüncem yok oldu* [Gül].
- *Söylendiği gibi soğuk insanlar yok. Sorduğum her soruyu sabırla yanıtlamaktalar. Aslını isterseniz, ne yazık ki burada karşılaştığım ve konuşma fırsatı yakaladığım Türklerden çok daha cana yakınlar* [Ayşen].

Akademik Beklentilerin Karşılanması

ERASMUS programı yoluyla yurtdışına giden öğrenciler, çeşitli eğitim süreçlerini, eğitim alanlarını, eğitim fırsatlarını görme ve inceleme fırsatı bulmuşlardır. Araştırmanın bulguları, giden öğrencilerin yansıtıcı düşünerek, edindikleri deneyimleri, kendi okullarında kullandıkları ve geliştirmeye çalıştıkları, göreve henüz başlamayan öğrencilerin ise öğretmenlikleri sırasında bu deneyimlerinden mutlaka yararlanmak istediklerini ortaya çıkarmıştır.

- *Mesleki anlamda ise, staj programım vardı. Değişik sınıfları gözlemleme imkânı buldum. Oradaki eğitimin küçük yaşlarda başladığını gördüm. Öğrenciyi fazlasıyla hayata hazırladıklarını gördüm. Gerçek yaşamla karşı karşıya çocuklar. Oradaki etkinliklerden, stajda o sınıfın hocalarının yaptırdıklarından "ben niye böyle yaptırmıyorum, ben niye böyle monotonum" diye düşünüyorsun. Örneğin belirli gün ve haftalarda bunu sadece değinmek yerine onların yaptırdığı gibi o günün önemine dair aktiviteler hazırlatıyorum. Örneğin 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı için sadece resim yapın demek yerine artık onların bunu özümsemelerini nasıl sağlayacağıma dönük çalışmalar yapıyorum* [Arif].
- *Onların ders işlemesinin buradakinden oldukça farklı olduğunu gördüm. Çok öğrenci katılımlıydı. İşbirlikli ya da bireysel çalışmaları çok iyi uyguluyorlar. Benim için oldukça farklıydı. Ben de mesleğimi icra ederken bu tarz çalışmaları yapacağım* [Gizem].
- *Hem üniversitede hem diğer okullarda gördüğüm bire bir eğitim benim meslek yaşantım da sürekli aklıma geliyor. Orada staj yaptığım okulları hatırlıyorum ve şimdi öğrencilerime daha çok işbirlikli çalışmaya, kendi başlarına bir şeyler yapmalarına çalışıyorum* [Emrah].

Yurtdışından dönen öğrencilerle yapılan görüşmelerde, onların heyecanlarının halen taze olduğu gözlenmiştir. Avrupa vatandaşlığı oluşturma, iş alanlarının geliştirilmesi ve deneyimlerin paylaşılması anlamında ERASMUS programı, oldukça önemli bir işlevi yerine getirmektedir.

- *Ben oradan döndüğümde kendi kendime, "bunu herkesin gidip görmesi gerekiyor" dedim. Giden 3-5 kişiden biri olduğum için kendimi çok şanslı hissediyorum* [Emrah].
- *Gidip geldikten sonra, hem kültürel anlamda hem de mesleki anlamda bir değişikliğin olduğunu kesinlikle hissediyorsunuz. Bu değişimden diğer öğrencilerin de yararlandırılması gerekir* [Arif].

Sonuçlar ve Öneriler

Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar şu noktalarda özetlenebilir. (1) ERASMUS programı, eğitim fakültesi öğrencilerince, hem kültürel farkındalıklarının arttırılması hem de mesleki görgülerinin geliştirilmesi açısından bir fırsat olarak görülmektedir. (2) Programdan yararlanan öğrenciler, kültürel ve mesleki açıdan olumlu deneyimler elde ettiklerini düşünmektedirler. (3) Programın Türkiye ayağında, sorunlarla karşılaşılmaktadır. Yetersiz danışmanlık hizmeti, vize sürecinde karşılaşılan problemler ve kısıtlı sayıdaki işbirliği anlaşması, bu sorunları oluşturmaktadır. Bu durumda şu öneriler sunulabilir: (1) Koordinatörler, AB ofisi bünyesinde kadrolandırılmalı, ülke ve eğitim alanı temelinde yetkin hale getirilmelidir. (2) Avrupa Birliği, Avrupa vatandaşlığı oluşturma sürecinde oldukça etkili olacağını düşündüğü bu projede, AB üyesi olmayan ülkelerdeki öğrenciler için, değişim sürecinde vizeyi kolaylaştırıcı önlemler almalıdır (3). Öğretmen yetiştirme alanında, anlaşma sayısı arttırılmalıdır.

Bu araştırma, Avrupa'dan ülkemize gelen ERASMUS öğrencilerinin kendi süreçlerini ve ülkemizde edindikleri deneyimlere dönük düşüncelerini ele almamıştır. Araştırmacıların, bu anlamda, ülkemize gelen Avrupalı öğrencilerle yapacakları çalışmalar, sürecin daha iyi ortaya konması açısından, söz konusu eksikliği tamamlayacaktır.

Kaynaklar

AA. (21 Haziran, 2010). Erasmus projesinden faydalanan Türk öğrenci sayısı arttı. 4 Nisan 2011 tarihinde http://www.ekoayrinti.com/news_detail.php?id=46772 sitesinden indirilmiştir.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Brindley, R., Quinn, S., & Morton, M. (2009). Consonance and dissonance in a study-abroad program as a catalyst for professional development of pre-service teachers. Teaching and Teacher Education, 25, 525-532.

Creswell, J. W. (1998). Qualitative inquiry and research design: choosing among five tradition. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cushner, K., & Mahon, J. (2002). Overseas student teaching: Affecting personal, professional, and global competencies in an age of globalization. Journal of Studies in International Education, 6, 44-58.

Delmartino, M. & Beernaert, Y. (1998) Teacher education and the ERASMUS program. European Education, 30(3), 56-85.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). Collecting and interpreting qualitative materials. Thousand Oaks, CA: Sage.

Eisner, E. W. (1998). The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. Upper Sadle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). Fourth generation evaluation. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Kısılaslan, I. (2010). International experiences of Turkish student teachers: A multiple case study. Journal of Ethnographic & Qualitative Research, 4, 108-114.

Lee, J. (2009). ESL student teachers' perceptions of a short-term overseas immersion programme. Teaching and Teacher Education, 25, 1-10.

Messer, D. & Wolter, S. C. (2007). Are student Exchange programs worth it? High Educ, 54, 647-663.

Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park, CA: SAGE.

Pence, H., & Macgillivray, I. (2008). The impact of an international field experience on pre-service teachers. Teaching and Teacher Education, 24, 14-25.

Seidman, I. (1998). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences. New York, NY: Teachers College Press.

Stachowski, L., Richardson, J., & Henderson, M. (2003). Student teachers report on the influence of cultural values on classroom practice and community involvement: Perspectives from the Navajo reservation and from abroad. The Teacher Educator, 39, 52-63.

Stake, E. R. (1995). The art of case study research. Thousand Oak, CA: Sage.

Şahin, M. (2008). Cross-cultural experience in preservice teacher education. Teaching and Teacher Education, 24, 1777-1790.

Teichler, U. (1996). Student mobility in the framework of ERASMUS: findings of an evaluation study. European Journal of Education, 31(2), 153-179.

Teichler, U. (2004). Temporary study abroad: the life of ERASMUS students. European Journal of Education, 39(4), 395-408).

Willard-holt, C. (2001). The impact of a short-term international experience for pre-service teachers. Teaching and Teacher Education, 10, 505-517.

Yagcı, E., Ekinci, E., Burgaz, B., Kelecioglu, H., & Ergene, T. (2007). The satisfaction level of Hacettepe University outgoing Erasmus students. Hacettepe University Journal of Education, 33, 229-239.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 504-511

Erasmus Çerçevesinde Yurtdışına Giden Öğretim Elemanı ve Öğrencilerin Kurum Kültürüne İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

Arş. Gör. Tuba Yavaş[1], Okt. Canan Demir[2], Arş. Gör. Murat Polat[1]

[1]Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Merkez, 49100, Muş, Türkiye
[2]Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü, Merkez, 49100, Muş, Türkiye

Özet

Yaşamboyu Öğrenme Programı'nın bir alt programı olan Erasmus, Avrupalı yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile işbirliği yapmalarını teşvik eden ve ortak projeler üretip hayata geçirmelerini sağlayan, kısa süreli öğrenci ve personel değişimi yapabilmeleri için karşılıksız mali destek sağlayan bir Avrupa Birliği programıdır. Programın amacı, yükseköğretim kalitesini arttırmak ve yükseköğretim alanında Avrupa boyutunu güçlendirmektir. Bu doğrultuda yükseköğretim kurumlarının yapısı içinde kurum kültürü, yapılacak yeniliklerin temel kaynağı konumuna düşmektedir. Kurumda çalışan personelin ve öğrenimine devam eden öğrencilerin her gelişmeden ve yenilikten kurumla olan karşılıklı etkileşimleri de temel bir problem haline gelmektedir. Bu araştırmanın amacı, Erasmus programı çerçevesinde personel ve öğrenci hareketliliğine katılan kişilerin kurum kültürüne ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç kapsamında nitel araştırma yöntemine dayalı olarak, 2009- 2010 eğitim-öğretim yılında hareketlilik faaliyetlerinden yararlanan 6 öğretim elemanı, 4 öğrenci olmak üzere 10 kişiyle görüşme yapılmıştır. Katılımcılara toplam 7 soru sorulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, Erasmus-hareketlilik faaliyetlerinin ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarında kurumsal kültür oluşumuna çeşitli yansımaları olmuştur. Ülkemizde kurumdaki manevi değerler daha ileride görülmüş, ancak diğer kültür öğelerinde bazı eksiklikler ortaya çıkmıştır. Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında var olan kurumsal kültürün Bologna Sürecine göre yeniden tasarlanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Küreselleşmenin kültürlerarası eğitim ve çok kültürlü eğitim süreçlerine vurgu yapması, ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarının da bu süreçlere uyum sağlayabilecek kurumsal kültür öğelerini yeniden tanımlanması ve anlamlandırması gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: Erasmus, personel hareketliliği, öğrenci hareketliliği, kurum kültürü.

Giriş

Günümüzde küreselleşmenin, ekonomik ve kültürel değişimi birleştirdiğini (Marginson ve van der Wende, 2007: 7) belirten görüş kültürel sürece de atıfta bulunarak dikkat çekmektedir. Kurum kültürü Schein'in (1981, 1985, 1992) teorisine göre, şu şekilde tanımlanmaktadır " Dışsal uyum ve içsel uyum ile ilgili problemleri çözdüğünden dolayı bir grup tarafından öğrenilen, geçerli olarak kabul etmek için iyi bir şekilde işleyen ve bundan dolayı kurumdaki yeni üyeler için bu problemleri algılamada, düşünmede ve hissetmede doğru bir yol olarak öğretilen bir dizi paylaşılmış temel varsayımlardır". Kurum kültürü, grubun deneyimleriyle öğrenilir ve büyük ölçüde farkına varılmadan meydana gelir (Akt. Reiman ve Oedewald, 2000: 6). Kurum kültürü genel olarak, bir dizi normlar, inançlar, prensipler ve davranış şekilleri olarak tanımlanır ki bu durum bir kurumu diğer kurumlardan farklı kılar. Ulusal kültürler gibi, kurum kültürü de zamanla oluşur ve aktarılır (Willcoxson ve Millett, 2000: 93).

Bir kurum kültürünün tüm düzeylerde farkına varmak oldukça önemlidir. Çünkü bu kurumdaki kültür, uygun olan ve olmayan davranışı tanımlar. Bazı kurum kültürlerinde, örneğin; yaratıcılık vurgulanır. Diğerlerinde, statüko değerlidir. Bazı kültürler daha sosyal içerikliyken bazıları görev merkezlidir, "sadece iş" prensibine göre hareket eden bir çevre vardır. Bazı kurumlarda takım çalışması oldukça önemlidir. Diğerlerinde bireysel başarı teşvik edilir ve değerlidir. Bir kurumun kültürü aynı zamanda çalışanların nasıl ödüllendirildiğini de gösterir. Yönetim, para ödülü, terfi etme ya da bireysel gelişim ve başarı fırsatı sunma gibi baskın bir motivasyon kaynağına odaklanmaya meyil gösterir. Yönetimin erişilebilirliği ve karar verilme şekli de kurum kültürünün birer göstergesidir (Khan, 2005: 5; Kefela, 2010: 2).

Örgüt kültürünün bilinçli olarak oluşturulması, korunması, tanıtılması ve değiştirilmesi, örgüt kültürünün yönetimini okul yönetiminin güncel bir alanı haline getirmektedir (Çelik, 2002: 67). Farklı bir kültür ile karşılaşıldığında, görsel tezahüratlar dışarıdan gelen bir kişi üzerinde güçlü bir etki bırakır. Birçok gözlemcinin hisleri, bir şekilde uyarılır, bazıları pozitif bazıları negatif olur. Kurum kültürü burada net bir şekilde gözlemlenebilir; çünkü birçok insan aynı şekilde hareket eder ve bu kurumdaki diğer insanlar ise bu davranışı normal ve beklenilen davranış olarak görür. Genellikle kurumlar, yeni üyeleri kuruma alıştırmak için onların kendilerini uyumlu hissetmeleri amacıyla önemli derecede çaba sarf eder. Bu sosyalleşme süreci, yeni üyelere, grubun ve çevrenin sosyal normlarını tanıtmayı da içermektedir: " Burada bizim kurullarımız budur" şeklinde bir alıştırma süreci meydana gelir (Christensen, 2006: 6). Güçlü kurum kültürü, yöneticinin denetim görevini azaltmaktadır (Çelik, 2002: 68). Kurum kültürünün içselleştirilmesi, denetimi azaltma işlevi görmektedir.

Yaşam boyu öğrenme; resmi bir özellik taşısın ya da taşımasın iş ile ilgili, bireysel ya da toplumsal açıdan bilgi ve beceri geliştirme amaçlı yaşam boyu gerçekleştirilen hem bir amaca yönelik hem de rastgele öğrenme etkinliklerinin tümüdür (Ersoy ve Yılmaz, 2009: 807). Yaşam boyu öğrenme programları; Comenius (okul), Erasmus (yükseköğretim), Leonardo da Vinci (mesleki eğitim) gibi her birisi eğitimin farklı bir düzeyine hitap eden dört alt programı kapsamaktadır (European Commission, 2007).

Erasmus programı çerçevesinde gerçekleştirilen faaliyetler, Avrupa Birliği içinde öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinde artış sağlamayı ve üniversiteler arasında işbirliğini teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçlar birliğe üye ülkelerin insan gücü ihtiyacını karşılamayı, farklı ülkelerin vatandaşları arasında etkileşimi geliştirmeyi ve üniversiteler arasındaki işbirliği yoluyla eğitim kalitesinde artış sağlayarak Avrupa Birliği'nin rekabet gücünü geliştirmeyi gerçekleştirmeye yöneliktir (Süngü, 2008).

Erasmus programı, Socrates Programı'nın bir alt programı olmasına rağmen en kapsamlı alt programdır. İlk uygulandığı zamandan beri Erasmus hareketlilik programlarına katılan öğrencilerin sayısı sürekli artmaya devam etmiş ve Avrupa Birliği eğitim programları arasında başarısı en belirgin olan program haline gelmiştir. Bu program, öğrenci hareketliliğine katkı sağlamıştır. Bunun yanında Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nin temelini oluşturmuş ve ulusal yükseköğretim sistemlerini etkilemiştir. Uluslararası öğrenci, akademisyen, personel hareketliliklerini desteklemektedir (Karaman, 2010: 142).

Erasmus programı çerçevesinde, farklı kültürlerden ve eğitim sistemlerinden gelen insanların ortak çalışmalar yapması eğitimde uluslararasılığı teşvik etmektedir. Kozmopolit bir yapıya kavuşan bilgi toplumu üniversiteleri, içinde barındırdıkları yabancı öğrenci ve öğretim elemanları ile eğitimde küreselleşmeyi sembolize etmektedirler. Bu noktada üniversiteler arasındaki eğitim yöntemleri, müfredat ve kalite alanındaki farklılıklar hareketlilik ile giderilmek istenmektedir (Ağrı, 2006: 163).

Sonuç olarak Erasmus programı hareketliliği teşvik ederek yükseköğretimde esnekliği, akademik tanınmayı, şeffaflığı, standartlaşmayı ve küreselleşmeyi sağlamaktadır (Ağrı, 2006: 163). Yabancı üniversitelerde hareketlilik gerçekleştiren akademisyen, personel ve öğrenciler farklı dil ve kurum kültürü deneyimine sahip olmaktadırlar. *Örgüt kültürü, kültürel farklılığın uluslar arası düzeyde karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadır. Bu kültürel farklılığın örgütsel davranışı nasıl etkilediği, örgütlere ilişkin yapılacak kültürel çözümlemelerle belirlenebilir* (Çelik, 2002:1). Bu düşünceden hareketle yükseköğretimdeki uluslar arası hareketliliğin kurum kültürüne ne tür yansımaları olduğunu inceledik.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de Erasmus programı çerçevesinde personel ve öğrenci hareketliliğine katılan kişilerin kurum kültürüne ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Hareketlilik faaliyetine katılan öğretim üyelerinin ve öğrencilerin kendi kurumlarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Hareketlilik faaliyetine katılan öğretim üyelerinin ve öğrencilerin kendi kurumlarıyla gittikleri kurum arasındaki farklılıklara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Hareketlilik faaliyetine katılan öğretim üyelerinin ve öğrencilerin geleceğe yönelik kurumsal kültür görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma Erasmus hareketlilik programından faydalananların kurum kültürüne yönelik görüşlerini derinlemesine belirleyebilmek amacıyla nitel araştırma desenlerinden Olgubilim (Fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür: Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktır. Olgular; yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 74).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu A ve B üniversitelerinde Erasmus programı çerçevesinde personel ve öğrenci hareketliliğine katılan öğretim üyeleri ve öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken, "Erasmus programı hareketlilik faaliyetinden yararlanmış olma" "ölçütü dikkate alınmış ve çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemine dayalı ölçüt örneklemeyle belirlenmiştir. Buna göre, her iki üniversitede 2009-2010 eğitim-öğretim yılında hareketlilik faaliyetlerinden yararlanmış, 3'er öğretim üyesi, 2'şer öğrenci olmak üzere 6 öğretim üyesi 4 öğrenciden oluşan, toplam 10 kişilik grupla çalışılmıştır. Bu örneklem türünde örnekleme dâhil edilecek birey sayısı genellikle 10'u geçmemelidir. Bu tür çalışmalarda uzun görüşmeler, hatta birden fazla seans gerektiren görüşmeler söz konusu olacağı için örneklemin sınırlı kalması doğaldır. Bazen de bu sınırlılık araştırılacak olguyu yaşayan bireylerin sayısının çok fazla olmamasından, dolayısıyla örnekleme dâhil edilebilecek bireylerin sınırlı olmasından kaynaklanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 74). Gizlilik ilkesi ve bilimsel araştırma etiği doğrultusunda katılımcıların kimliklerinin korunması amacıyla her katılımcıya bir rumuz (Katılımcı- 1 gibi) verilmiştir. Araştırma, Avusturya, Almanya, İspanya, Polonya ve Danimarka ülkelerindeki üniversitelere yönelik görüşlerle sınırlıdır.

Tablo 1: Katılımcılara ilişkin bilgiler.

Rumuz	Cinsiyet	Konumu	Üniversite	Fakülte	Gittiği Ülke
Katılımcı- 1	Erkek	Öğretim Elemanı	A	Eğitim	İspanya
Katılımcı- 2	Erkek	Öğretim Elemanı	A	Eğitim	Almanya
Katılımcı- 5	Erkek	Öğretim Elemanı	A	Eğitim	Almanya
Katılımcı- 4	Erkek	Öğretim Elemanı	B	Eğitim	Polonya
Katılımcı- 6	Erkek	Öğretim Elemanı	B	Eğitim	Polonya
Katılımcı- 3	Erkek	Öğretim Elemanı	B	Eğitim	Danimarka
Katılımcı- 7	Erkek	Öğrenci	A	Eğitim	İspanya
Katılımcı- 10	Erkek	Öğrenci	A	Eğitim	Almanya
Katılımcı- 8	Erkek	Öğrenci	B	Eğitim	Almanya
Katılımcı- 9	Erkek	Öğrenci	B	Eğitim	Avusturya

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında kullanılan başlıca veri toplama aracının "görüşme" olduğu (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 74) belirtilmiştir. Katılımcıların görüşme sırasındaki düşüncelerinden hareketle yeni sorular oluşabileceği göz önünde bulundurularak yarı ya-

pılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Görüşme formu hazırlanmadan önce ilgili alan yazın taranmıştır. Araştırma amaçları doğrultusunda Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında 1 profesör, 2 yardımcı doçent olan toplam 3 uzmanın görüşleri alınarak 7 soru hazırlanmıştır. Sorular şu şekilde belirtilebilir:

1. Şu anda kendi üniversitenizi nasıl görüyorsunuz?
   1.1. Üniversitenizin kendine özgü bir kültürü olduğuna inanıyor musunuz?
2. Aldığınız eğitimi üniversitenize nasıl yansıttınız?
3. Üniversitenizin kurumsal kültürüne ne tür katkılarınız olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Hareketlilik kapsamında gitmeden önce beklentileriniz var mıydı? Varsa nelerdi?
   4.1. Beklentileriniz karşılandı mı?
5. Kendi üniversitenizle gittiğiniz üniversite arasında farklılıklar var mıydı? Varsa bunları belirtebilir misiniz? (kurumsal gelenekler, işleyiş, iletişim gibi)
   5.1. Farklılıklar üzerinizde nasıl bir etki bıraktı?
6. Erasmus programından bir daha yararlanma olanağınız olsaydı,
   6.1. Nasıl bir üniversiteye gitmek isterdiniz?
7. Kendi üniversitenizi, kurumsal kültür anlamında, gelecekte nasıl bir yerde görmek istersiniz?

Taslak görüşme formu uzman kişilerin görüşü alındıktan sonra, soruların anlaşılma- amaca hizmet etme düzeyini belirleyebilmek amacıyla bir öğretim üyesi ve bir öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Bu aşamadan sonra belirlenen 6 öğretim üyesi ve 4 öğrenci ile görüşülmeye başlanmıştır. Görüşme, ilgili kişilerden izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Her katılımcıyla ayrı ayrı yapılan bir görüşme ortalama 15-50 dakika arasında tamamlanmıştır. Çalışma boyunca toplam 450 dakika görüşme yapılmıştır.

Araştırmanın güvenirliğinin ve iç geçerliğinin artırılmasına yönelik "üye denetimi" yöntemi uygulanmıştır. Üye denetimi, hakkında araştırma yapılan ve verileri sağlayan kişilerce gerçekleştirilen denetimdir. Bir görüşmenin yazılı hali, kaydın doğru olduğunu denetlemesi için, raporlaştırmaya geçmeden önce görüşmeciye verilir (Punch, 2005). Bu doğrultuda ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler çözümlenerek yazılı metin haline getirilmiş, Görüşmecilerin onayı alındıktan sonra, veriler araştırmada kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada görüşme formundan elde edilen verilerin yorumlanmasında betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmacıya göre toplanan verilerin analizinde rehberlik edecek bir kavramsal yapı olmadığından dolayı, verilerin kodlanması "verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlamalar" biçiminde yürütülmüştür. Araştırmacı var olan görüşme dökümlerini baştan sona iki defa okuyarak bütüncül bir bakış açısı kazanmaya çalışmış, daha sonra verileri anlamlı bölümlere ayırmış ve her bölümün kavramsal olarak ne ifade ettiğini belirlemeye çalışmışlardır. Daha sonra her bir transkript kelime kelime ve cümle cümle analiz edilerek kodlanmıştır. Daha sonra transkriptlerden elde edilen kodlar ışığında tematik kodlama yapılarak kodları genel olarak ifade eden kategoriler belirlenmiştir. Kategoriler de temaların oluşturulmasına dayanak teşkil etmiş ve en son aşamada temalar belirlenmiştir. Bu temalar *Mevcut Kurumsal Kültürü Algılama*, *Kurumsal Kültür Farklılıkları*, *Gelecekteki Kurumsal Kültür Beklentileri* olarak belirlenmiş ve veriler bu temalar çerçevesinde düzenlenmiştir.

Araştırmada betimsel analiz süreci; tematik çerçevenin oluşturulması, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört ana aşamadan oluşmuştur. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulguların, katılımcıların görüşlerini yansıttığını göstermek için, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Doğrudan alıntılar okuyucuya sunulurken gereksiz tekrarlardan kaçınılmış, çalışmanın anlaşılır ve okunabilir olmasına özen gösterilmiştir.

Bulgular

3 tema doğrultusunda hazırlanan bulgular, betimsel analize göre düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

1. Mevcut Kurumsal Kültürü Algılama Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu temada kendine özgülük, kurumsal kültüre bireysel katkı gibi konular ortaya çıkmıştır.

1.1. Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Katılımcıların yarısı, üniversitelerinin kendine özgü kurumsal bir kültüre sahip olmadığını, yarısı da olduğunu yansıtmışlardır: *Şu anda kurumumuzun bir kültürü olduğuna inanmıyorum* (Katılımcı-2). *Maalesef şu anda kurumumun bir kültürü olduğuna inanmıyorum. Kendine özgü kültürünün olması demek, artık oraya belli bir anlayışın hâkim olması demektir* (Katılımcı- 5). *Üniversitemizin kendine özgü bir taşra kültürü var aslında. Buradakilerin çoğu doğu kökenli olduğu için, biraz kısıtlı bir kültür oluşumu var gibi; ama sevimli bir kültürü var, diyebilirim* (Katılımcı- 1). *Kurumla ilgili bazı mecazlar yansıtılmıştır: Bebek üniversite bizimkisi, şu an emekliyor. Ben doğrudan koşabilmesini bekliyorum, galiba. Ben biraz da iyimser bakıyorum. Biraz zamana ihtiyacımız var, umutla bakıyorum* (Katılımcı- 1). *Öncelikle her üniversitenin bir kültürü vardır. Bu kültürler bir araya gelerek daha büyük bir kültür oluştururlar. Üniversitemizin de kendine özgü bir kültürü var. Eskiden bahar şenlikleri yoktu. Şu anda olmasına seviniyorum. Odtü gibi üniversitelerin kültürüne ulaşamadık. Ulaşmak zorunda değiliz, bizim kendi özümüz ve doğamız var. Kendi kurumsal geleneğimiz için neler yapmamız gerektiğini düşünmemiz lazım* (Katılımcı- 3).

…Gittiğimiz üniversitelerle mukayese ettiğimizde, üniversitemizi çok çok ileride görüyorum. Özellikle Türkiye'de doğuda bir üniversite olduğumuzu göz ününde bulundurursak, gittiğimiz üniversitelerdeki eğitim-öğretim süreciyle ve kurumun çalışması açısından aynı seviyede olduğumuzu rahatlıkla görebildim (Katılımcı- 4). *…Oraları gördükten sonra değerlerimizin çok daha yüksek olduğunu düşünüyorum. Manevi noktalarda kalitemizin daha üst noktalarda olduğunu fark ettim* (Katılımcı- 6). *Her yıl geleneksel olarak kutlanan bahar şenlikleri dediğimiz organizasyon, üniversitemizdeki değerlerin yaşatılmasıyla ilgili bir şey* (Katılımcı- 4).

Kurumsal kültürü oluşturmaya yönelik *bireysel katkılar* konusunda katılımcıların bir kısmı olumlu belirtmiş, bir kısmı da buna izin vermeyen bir kültürü dile getirerek görüşlerini yansıtmışlardır. *…Ben kendi adıma poster şenlikleri yapıyorum. Video konferanslarla yurt dışındaki hocalara bağlanıyoruz. Tübitak'tan çeşitli proje kabulleri aldık. Üniversitemizi farklı dergilerde tanıtmaya çalışıyoruz. Bir anlamda kendi kültürünü aşmaya çalışıyoruz. Özellikle araştırma boyutunda var olan kültürü geliştirmeye çalışıyorum. Üniversiteme bilimsel çalışma metodları yönünden farklı yaklaşımlar yönünden katkıda bulunmaya çalıştığımı düşünüyorum* (Katılımcı- 3). *Ben buraya gelirken büyük bir heyecanla geldim. Zaman içerisinde heyecanım tükendi, karamsarlığa dönüştü, diyebilirim. Bazı dirençlerle karşılaştım* (Katılımcı- 5).

1.2. Öğrencilerin Görüşleri

Kendi üniversitemi diğer üniversitelere göre iyi bir konumda görüyorum. Rektör Bey, yaptığı çalışmalarla üniversiteyi en üst seviyeye çıkarmayı başardı. Sosyal etkinliklere biraz daha fazla olmasını isterdim, ama her şeyi de ona bağlamamak gerekir. Şu anda bu eksikliklerin olması, bizi etkilemiyor. Üniversitemi bir tırtıla benzetiyorum, hani belli bir süre sonunda kelebeğe dönüşür ya (Katılımcı- 7)! Bu ifadeyi belirten katılımcı, kullandığı mecazla (üniversitesini bir tırtıla benzeterek), kurumsal kültürün oluşum sürecine vurgu yapmıştır. *Üniversitemizin oluşturmaya çalıştığı bir kültür var; ama kültürün yerleşmesi o kadar kolay değil. Üniversitemizde en hoşuma giden şey, düşünce ve yaşam tarzına yönelik sergiledikleri özgürlükçü yaklaşımdır* (Katılımcı- 10).

2. Kurumsal Kültür Farklılıkları Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu temadaki veriler incelendiğinde, özellikle "*hiyerarşik yapı*" ve "*iletişim*" noktalarında bir farklılık göze çarpmaktadır. Katılımcıların çoğu (öğretim elemanı ve öğrenci) bu konulardaki belirgin farklılığı dile getirmişlerdir. Hiyerarşik yapının mekânların tasarımı ve kişilere karşı duruş ve hitap şekli üzerindeki etkileri belirtilmiştir. Ancak öğretim üyelerinin bakış açısıyla öğrencilerin bakış açıları arasında da algı farkı ortaya çıkmıştır.

2.1. Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Hiyerarşik yapı konusunda özellikle ast-üst ilişkileri ve hiyerarşik konumlara bakış açısındaki farklılığı dile getirmişlerdir. Yöneticilerin yaklaşımının kurum kültüründeki rolü ön plana çıkmıştır: *…Gittiğim üniversite 3 yıllık bir üniversite olmasına rağmen, çok çabuk kurumsallaşmış olduğunu düşünüyorum. Çalışanlar oldukça anlayışlıydı. Herkesin görev tanımı netti. Avrupa'da genel olarak hiyerarşi değil, ekip olmak önemli olan ve bu ekipte iş yapan kişilerin imza yetkisi var, ünvanlara takılmıyorlar. Bu anlamda bizden daha önde olduklarını düşünüyorum. Hiyerarşik kaygı taşımıyorlar yani* (Katılımcı 1).

Şu dikkatimi çekti: Fakültenin dekanıyla görüştük. Çok sade ve basit bir kurum hayatı var. Normal bir çalışma maması ve sandalyesi var. Bizdeki gibi bir makam odası yok. Bizdeki gibi bir bürokrasi yok. Ufak tefek bürokratik işlerle uğraşmıyorlar. İstihdam ettikleri çok fazla personelleri de yok. Buna rağmen işleri gayet muntazam ve rahat yürüyor (Katı-

lımcı 5). *Gittiğim yerde kurum kültürü oluşmuş, herkes ne yapacağını biliyor. Oranın en güzel tarafı sade oluşuydu. Bölüm başkanı ve dekanla görüşme fırsatımız oldu. Dekanın odası, bizdeki gibi şaşalı ve çok da lüks özelliklere sahip değil. Eski masalar, sandalyeler ve eski bir oda. Bizdeki gibi sekreterden randevu alma uygulaması yok. Yöneticiler çok rahattı. Bürokrasi yok. O ortamdaki rahatlığı hissettiğiniz zaman, akademik çalışmanın özgürlüğünü anlıyorsunuz* (Katılımcı- 2). *...Ayrıca hiyerarşi olayı yoktu orada. Yani ben profesörüm, doçentim, sen araştırma görevlisisin gibi. Kapılar kapatılıp da içeride oturmalar yok buradaki gibi. "Biz sabah 8'den akşam 5'e kadar çalışıyoruz" dediğimiz zaman çok şaşırdılar* (Katılımcı 6). *İletişim* konusunda göze çarpan bir farklılık vurgulanıyor. Kendi kurumlarıyla gittikleri kurumdaki iletişim sürecini "rahatlık" noktasında farklılaştığını dile getirmişlerdir. *…Diğer bir farklılık ve güzellik ise, herkese "profesör" diye hitap edilmesiydi. Bu işe akademik anlamda girmiş olan herkese. İnsanı onure ediyorlar bir anlamda. Fazla bir sınıf ayrımı yok. Çok rahat bir iletişim tarzları var. Herkes kendi vasıflarının farkında bu vasıflardan güç alıyor* (Katılımcı 2). *Çok rahat bir iletişim tarzları var, resmi bir iletişimleri yok. Zaten Avrupalıların genel bir özelliği de bu. Hiyerarşi kaygıları olmadığı için rahatlar ve komplekssizler. Mesela Brüksel'de çalışan bir AB Proje Koordinatörü kendisine ismiyle hitap etmemi söylemişti, bu rahatlık benim hoşuma gitti* (Katılımcı 1). Özellikle öğrencilerle iletişimleri çok güzeldi. Dekan, öğrencilerle birlikte atölyede gelip çalışıyordu. Birbirleriyle karşılaştıklarında selamlaşmaları çok dikkat çekiciydi. Çaylarını, kahvelerini atölye ortamında rahatlıkla içebiliyorlardı (Katılımcı 6). Bir katılımcı daha farklı bir pencereden bakarak, kurumsal kültür içindeki bir kahraman algısından bahsetmiştir: *AB Proje Koordinatörü olan bir arkadaş vardı. Onu çok sevdim, çünkü çok çalışkandı. Sahip olduğu tüm güzel vasıflara rağmen, son derece alçakgönüllüydü. Ayrıca bizden bir talebi olmadan bizimle çalışacağını belirtti. Bu konuda onu takdir ettim. Yani, başka bir millete, üniversiteye faydalı olmaya çalışıyordu. Bu, çok hoşuma gitti. Sonuçta böyle bir zorunluluğu yoktu. Ayrıca çok disiplinli ve sistemli çalışması, ayrıntılı düşünebilmesi, sorduğum sorulara sabırla cevap vermesi ve son derece arkadaşça olması benim kahramanım olmasıyla ilgili özelliklerdi* (Katılımcı 1). Farklılıkların öğretim elemanları üzerinde bıraktığı etkilere bakılacak olursa; *…Gittiğim üniversitedeki insanların kendi aralarındaki rahat iletişimini görünce, yani karşınızdakinin rahat hareket ettiğini görünce ben de rahat davrandım tabi. Ama üniversiteme dönünce kabuk değiştirdim tekrar. Bu rahatlığı sürdüremedim* (Katılımcı- 2) ifadesi, kurum içinde kendisini kısıtlayan bir kültürü açığa çıkarmaktadır.

2.2. Öğrencilerin Görüşleri

Hiyerarşi konusunda öğrenciler de öğretim elemanlarıyla aynı bakış açısını yansıtmışlardır: *…Tabi ki, vardı. Kültüründen dolayı da olabilir; ama bizim burada her şey çok resmi. Birçok hoca takım elbiseyle geliyor, ben orada terlikle ve şortla derse giren profesörler, fakülteye bisikletle gelen dekan gördüm. Burada dekanı gördüğümüz zaman gideceği her yere resmi arabasıyla ve nerden baksanız 3-4 korumayla gidip geliyor. Belli bir protokol var. Yanındakiler, o izin vermeden herhangi bir iletişime geçemiyorlar. Gittiğim yerde böyle bir şey yok. Ben senin üst makamındayım gibi bir üstünlük kurma yok. Bir profesörün bir astına olan çok güzel bir saygısı var.* (Katılımcı- 10). *Herkesin bireysel odaları vardı. Görüşmek istediğinizde, görüşme saatlerinde hocanın odasına gidersiniz ve kendileriyle görüşürsünüz. Onun dışında e mail ve telefonla çok rahat irtibat kurabilirsiniz. Fakültede ne rektörü ne de dekanı gördüm* (Katılımcı- 7). *Gittiğim yerde derse girme zorunluluğu yoktu. İsteyen gelir, isteyen gelmezdi. Hocalar, yabancı öğrencilere karşı olabildiğince ılımlı davranmaya çalışıyorlardı* (Katılımcı- 8). *İletişim* konusunda katılımcılar, Türkiye'de kurum içinde özellikle öğretim elemanlarının kendi aralarındaki ve öğrencileriyle olan var olan resmi, mesafeli iletişimlerin yurt dışında yerini daha rahat, okul dışında ise daha soğuk bir iletişime bıraktığını vurgulamışlardır. *…Çok büyük fark var. Oradaki hocaların birbirleriyle iletişimi gayet sıcak. Aynı zamanda öğrencilere karşı gayet nazik. Öğrenciye " sen" diye hitap etmezler. Ancak öğrencilerin birbirleriyle burdaki gibi sıcak ilişkileri yok* (Katılımcı- 9). *…Gittiğim yerde hocalarla bir ara oturmuş kahve içiyorduk. Arkadan biri hocalarımızdan birine adıyla hitap etti. "Ne haber, ne yapıyorsun", gibi. Ben de herhalde bu da bir akademisyen, diye düşündüm. Daha sonra hocaya hitap eden kişinin lisans öğrencisi olduğunu öğrendim. Saygı noktasında ise gereken özeni gösteriyorlar* (Katılımcı- 10). Türkiye'de görülen bir fark katılımcıların bazılarını çok etkilemiştir. Bu da, kendi rektörlerinin öğrencilere olan sıcak yaklaşımıdır: *…Kendi üniversitemde çok güzel bir duygu yaşamıştım. En üst seviyede olan Rektör Beyi karşınızda, hatta yanıbaşınızda görebiliyorsunuz. Gerekirse aramıza katılıyor, sorunlarımızı dinleyebiliyor ve görüşmeler yapıyoruz. Bu bizi mutlu ediyor. Ama İspanya'da hiçbir şekilde görmedim bunları* (Katılımcı- 7).

Rektörümüzü iletişim konusunda çok takdir ettiğimi söyleyebilirim. Üniversiteye geldiğim ilk yıl, aramıza gelip, bizimle tavla oynadığını hatırlıyorum. Türkiye'de diğer üniversitede okuyan arkadaşlarla görüşüyorum. Onlar şaşırıyorlar bu duruma. "Biz daha rektörün arabasını görmedik" diyorlar (Katılımcı- 10). *Gittiğim üniversitede normal bir vatandaş üniversiteye gelip öğrencilerle muhabbet edebiliyor, ya da oturup gazetesini okuyabiliyor. Üniversitenin etrafında herhangi bir güvenlik duvarı ya da çit gibi bir şey yok. Herkes istediği gibi girip çıkabiliyor* (Katılımcı- 9). Kurum kültürleri arasındaki farkların öğrenciler üzerinde bıraktığı etkiye bakılırsa, çok etkilendikleri görülmektedir: *Artık, kendimi çok ra-*

hat ifade ettiğimi düşünüyorum. Çünkü herhangi bir çekincemin olmadığını düşünüyorum. Konuştuğum zaman, hocalarımın beni azarlayabileceği aklıma gelmiyor (Katılımcı- 9).

3. Gelecekteki Kurumsal Kültür Beklentilerine İlişkin Bulgular

Bu temada "çok kültürlülük" ve "kültürlerarası etkileşim" geleceğe yönelik bir beklenti olarak ortaya çıkmıştır.

3.1. Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Belirtilen görüşlere göre; kurum kültürünün sadece var olması yetmemektedir. Günümüzde her kurumun *diğer kültürlere açıklığı* ve *çok kültürlü eğitime yatkınlığı* ölçüsünde kendi kültürünü bir çerçeveye oturtabileceği ortaya çıkmıştır: *…Yerleşmiş kültürü olan, köklü bir üniversiteye gitmek isterdim. Yönetim sistemiyle ve bölümlerin nasıl işlediğiyle ilgili gözlem yapmak isterdim* (Katılımcı- 2). *Köklü bir üniversiteye gitmek isterdim. Kurum kültürü yeni oluşmakta olan, gelişmiş bir kültürü olmayan bir kurumdan bir şey alamazsınız. Ancak bu kültüre katkıda bulunabilirsiniz, tabi bir dirençle karşılaşmazsanız. Gittiğiniz yerden geldikten sonra aldıklarınızdan yansıtabilmeniz önemli. Zaten, direnç kültürüne sahip üniversitelerin Erasmus programına alınmasına karşıyım* (Katılımcı- 5). *Dünya dilinin konuşulduğu İngiltere'ye gitmek isterdim. Avrupa'da bir çok ülke çok kültürlülüğü özümsemiş durumda. İngiltere de bunlardan biri. Çok kültürlülüğü özümsemiş, hem de dünya dilinin bizzat konuşulduğu bir üniversiteye gitmek, kurum kültürü açısından çok daha etkili olur Uluslar arası programların hepsini almak isterim. Bu kapsamda aldığım eğitimi kurumuma yansıtmak isterdim. Hepsinin de kültürel bir getirisi var, muhakkak* (Katılımcı- 1). Beklentiler konusunda, katılımcıların çoğu kendi kurumlarına ait oluşmuş bir kültürün kendini nasıl geliştirmesi gerektiğinden bahsetmiştir: *Hareketlilikler çerçevesinde Avrupa'da çok kültürlülük özümsenmiş. Bu kapsamda dışarıdan gelen kişilerin çeşitli durumlarla, konularla ilgili soruları olacaktır. Bu sorulara yeterli cevap verilebilmesi için kurumun bir "öz-kültüre" ihtiyacı vardır. Belki şu anda bizim kurumun kültür çerçevesi belirgin değil. Kurumun kendi kültürünü oluşturma aşamasında farklı bir kültürle karşılaşıp, kendisine yöneltilen sorulara cevap verme sürecine girmesi gerekiyor. Bu süreçte kurumun kültürü şekillenecektir. Mevcut bir yapı var, ama merakla ve sorularla netleşecek ve belirginleşecek* (Katılımcı- 1). *Dünya çapında çok daha iyi olan bir üniversiteye gitmek isterdim. Şu an gittiğimiz üniversiteler, küçük, yeni ve ayakta zor duran üniversiteler. Bir de kendi tarzımıza uygun üniversite bulmak kolay değil. Bizdeki yapılanmayla ordaki yapılanma çok farklı. Yapılanma çok fazla örtüşmediği için de, kaliteli üniversiteye gitmek zor. Bologna Süreci denen şey biterse, lisans süresi 3 yıla indirilirse ve üzerine eklemeli 2 yıl yüksek lisans olursa, işler biraz daha düzelir* (Katılımcı- 3). Bu katılımcı kurumsal kültür içinde teknik yapılanmanın önemini belirtmekte ve etkileşim için kurumun değişimler yapması gerektiğini dile getirmektedir. *Gitmek istediğimiz üniversitenin mutlaka bizim üniversiteden daha önde, daha ileride ve daha gelişmiş bir üniversite olmasını her zaman tercih ederiz. Orada gördüklerimizin çoğunu kendi üniversitemizde uygulamak isterdik. Bir anlamda onlarla rekabet edebilmek için daha gelişmiş bir üniversite isterdim* (Katılımcı- 4).

3.2. Öğrencilerin Görüşleri

Beklentilerle ilgili belirtilen görüşler şunlardır: *…Şu anda küçük bir üniversiteyiz; hocalarımızla birebir görüşebiliyoruz. Mesela dekan yardımcımız ve diğer hocalarımız kantine uğrayıp, sorunlarımızı dinleyebiliyorlar. İleride de böyle olmasını temenni ediyorum; ancak üniversite büyüdükçe, bunun böyle devam edeceğini pek sanmıyorum* (Katılımcı- 10). *…Avrupa'ya yönelik taşıdığım ön yargılarım yok oldu. Beklentilerimin karşılandığını düşünüyorum. Ancak öğrencilerle sosyal anlamda içtenlik, dostluk gibi süreçleri yaşayamadım* (Katılımcı- 8). Kültürel etkileşimi vurgulayan ifadelerden biri de şöyle belirtilmiştir: *Ben şuna inanıyorum: Biraz çevreden etkilenebilen bir kültür olmalı. Buraya gelen öğrenci de geldiği yerdeki kültürü benzer kültüre sahip bir yere getirmiş oluyor. Farklı kültürlerin karşılaşması olmadığından, bir etkileşim olmuyor. Gittiğim yerde "kültürlerarası eğitim" adlı bir ders vardı. Türkiye'de böyle bir ders verilmiyor* (Katılımcı- 10). *Etkileşimlerin yaşandığı bir üniversiteye gitmek isterdim. Şunu fark ettim: yurt dışında iki akademisyen yan yana gelince, kendi alanlarına yönelik tartışmaya başlarlar. Ama bizde böyle şeyler pek mümkün değil. Hocalar, öğrenciler için nasıl faydalı olabileceklerini, nasıl gelişebileceklerini tartışıyorlardı. Bu tartışmayı öğrencilerle de yapıyorlardı. Böyle bir kültürü istiyor insan* (Katılımcı- 7).

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgular, üç tema altında sunulmuştur. *Mevcut kurumsal kültürü algılama* temasında ağırlıklı olarak kurumsal kültürün çok uzun bir süreçte şekillendiği görüşleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgu kurumsal kültürün zamanla aktarıldığı düşüncesini (Willcoxson ve Millett, 2000: 93) desteklemektedir. Aynı zamanda fark-

lı kültüre sahip toplumların farklı kurumsal kültür etkileri ortaya çıkmıştır. Toplumsal kültürün kurumsal kültür üzerindeki etkileri ortaya çıkmıştır. Kurumları teknik, kültürel ve politik olarak üç şeritten oluşan bir halata benzeten Tichy (1983), bu şeritlerin birbirine sarıldığı zaman kurumun karakterini belirlediğini (Martin, 1998: 60) belirtmiştir. Araştırma bulgularımıza baktığımızda, katılımcıların kurumsal kültüre yönelik bağlantısal görüşleri (hiyerarşik yapının fiziksel mekânı şekillendirici etkisi, iletişim tarzının duruşları ve hitap tarzını etkilemesi gibi), Tichy'nin bu ifadesini desteklemektedir.

Kurumsal kültür farklılıkları temasında ise, yine toplum hangi kültüre sahipse, o kültürün kuruma olan yansımaları ortaya çıkmıştır. Özellikle yurt dışındaki profesyonellik, çalışma disiplini, sıfır hiyerarşi ve rahat iletişim kültürleri, hareketliliğe katılanları ciddi şekilde etkilemiştir. Ülkemizde bu unsurların yükseköğretim kurumlarındaki eksikliği ortaya çıkmıştır. Bu bulgu Kefela (Khan: 2005:5;2010:2)'nın aktardığı kültürün tüm düzeylerde farklı olduğu düşüncesini desteklemektedir. Bu unsurların kültürlerarası etkileşimi kolaylaştırdığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Gelecekteki kurumsal kültür beklentileri temasında, çok kültürlü bir yapıya sahip kurumların varlığı ve gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda Bologna Sürecine giren ülkemizde Erasmus kapsamındaki programlar aktif olarak yürütülürken, yükseköğretim kurumlarının kurumsal kültürünü çok kültürlülüğe yatkın bir hale getirebilmesi ihtiyacı ve gerekliliği gündeme gelmektedir.

Kaynaklar

Ağrı, G. I. (2006). Küreselleşme Sürecinde Yükseköğretim Politikaları ve Erasmus Projesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Christensen, C. M. (2006). What Is an Organization's Culture? Harvard Business School. 9-399-104.

Çelik, V. (2002). Okul Kültürü ve Yönetimi. (3. baskı) Ankara: Pegem AYayıncılık, s.1-68.

Ersoy, A. & Yılmaz, B. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'de Halk Kütüphaneleri. Türk Kütüphaneciliği. Cilt 23/4, 803-834.

European Comission (2007). Grundvig: success stories- Europe creates opportunities [Electronic Version]. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. Receivedfromhttp://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/grundvig/success-stories_en.pdf (Erişim tarihi:10.04.2011).

Karaman, K. (2010). Küreselleşme ve Eğitim. Journal of World of Turks, Vol 2, No 3. 131-144.

Kefela, G. T. (2010). Understanding Organizational Culture and Leadership-Enhance Efficiency and Productivity. PM World Today. Vol 12, Issue 1. 1-14.

Khan, A. (2005). Matching People with Organizational Culture. California: Business Management Group, Inc.

Marginson, S. ve van der Wende, M. (2007). Globalisation and Higher Education. OECD Working Papers, No.8, OECD Publishing. Doi: 10. 1787/173831738240. Received from http://www.oecd.org/dataoecd/20/4/37552729.pdf (Erişim tarihi: 11.03.2011).

Martin, A.W. (1998). Öğrenmeyi Öğrenmek: Öğrenim ve Öğretim Merkezli Bir Arama Konferansı, (Çeviri: Zülfü Dicleli), Oğuz N. Babüroğlu, M. emery and Associates (Eds.), Educational Futures: Shifting Paradigm of Universities and Education (s. 60-71), İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.

Punch, K. F. (2005). Sosyal Araştırmalara Giriş. Nicel ve Nitel Yaklaşımlar, (Çeviri: Zeliha Etöz), Ankara: Siyasal Kitabevi Yayınları.

Reiman, T. & Oedewald, P. (2000). The Assessment of Organizational Culture. A Methodological Study. VTT Tiedotteita-Research Notes. 2140. s.39.

Süngü, H. (2008). Yükseköğretimin Avrupa Briliği Politikalarına Girmesi ve Genişlemesi. Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi. Cilt 8, Sayı 2, 99-115.

Willcoxson, L. & Millett, B. (2000). The Management of Organizational Culture. Australian Journal of Management & Organizational Behaviour. Vol 3, No 2. 91-99.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). "Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri", Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 512-519

ERASMUS Programı'nın Türkiye Üniversiteleri'ne ve Üniversite Öğrencilerine Etkileri

Prof. Dr. Uğur Tekin
Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Marmara Eğitim Köyü, Maltepe, 34857 İstanbul

Özet

Türk üniversite öğrencilerinin yurtdışında bulunma olanakları, ERASMUS öğrenci değişim programı uygulanana kadar oldukça sınırlı olmuştur. Programın uygulanması bu durumu hızla değiştirmiş ve oldukça önemli sayıda öğrenci Türkiye dışındaki üniversitelerle tanışma, bu üniversitelerde eğitim alma ve başka bir ülkede yaşama olanağına sahip olmuştur. Türkiye Üniversiteleri, başka ülkelerde öğrencilerin aldıkları derslerin kendi programlarında karşılıklarını ve eşitliğini bulmak durumunda kalmıştır. Üniversitelerin uluslararasılaşmasında önemli bir adım olan bu durum, Türkiye üniversiteleri ve üniversitelerinde kayıtlı öğrenciler için çok yeni bir durumdur. Bu yazı, ERASMUS Öğrenci Değişim Programı'yla Almanya'da bulunan Türkiyeli öğrencilerde bu programın etkilerini ele almaktadır. Üç aşamada, nitel yöntemlerle Almanya'da toplanan verilerin örneklemini Türkiye'den Almanya'ya ERASMUS Programıyla giden 44 öğrenci oluşturmuştur. Programa katılımla öğrencilerin bakış açılarında, olayları değerlendirmelerinde, eğitim ve mesleki gelecek planlarında ne gibi değişikliklerin olduğu tespit edilmiştir. Bu çerçevede, öğrencilerin bu programa katılmadan önce ve yurtdışında bulundukları sürede hangi kaynaklardan bilgi aldıkları, hangi sorunlarla karşılaştıkları, hangi çözüm yollarına yöneldikleri, ERASMUS Programını, yurtdışında yaşamı ve ERASMUS Programıyla bulundukları üniversiteyi nasıl değerlendirdikleri de bu araştırmayla saptanmıştır. Avrupa'da belirli bir süre eğitim gören öğrencilerin, doğal olarak bu ülke üniversitesi ve eğitim sistemi ile kendi üniversitesini ve eğitim sistemini karşılaştırarak değerlendirme yapmaktadırlar. Avrupa'da yaşam/öğrenci yaşamı ile Türkiye'deki yaşam/öğrenci yaşamı arasında karşılaştırmalar yapılması nedeniyle öğrencilerin bu programa katılım sonrasında kendi üniversitelerini, eğitim sistemlerini, (öğrenci) yaşamlarını nasıl değerlendirdikleri de araştırma içinde yer almaktadır. Avrupa'da yükseköğretimin kalitesini artırmak ve Avrupa boyutunu güçlendirmek olarak kısaca tanımlanabilecek ERASMUS Programı'nın önüne koyduğu hedeflerin Türkiye üniversitelerinde ne ölçüde karşılığını bulduğu konusu da araştırmada ele alınmıştır.

Anahtar kelimeler: Erasmus, uluslararasılaşma, öğrenci değişimi, ulus-ötesi alanda öğrenciler.

Giriş

Uluslararası alanda ve özellikle Avrupa Birliği ülkeleri arasında üniversite hareketliliğini destekleme programları yaygınlaşmaktadır. Bu programların içinde en başarılı programlardan biri ERASMUS Programıdır. 1987 yılından bu yana uygulanmakta olan bu programa yaklaşık 2 milyon öğrenci katılmıştır. ERASMUS Programı çerçevesinde üniversite öğrencileri, öğrenimlerinin bir bölümünü başka bir Avrupa Birliği üyesi veya aday üyesi ülkede devam ettirmekte ve bu öğrenimlerini kendi ülkelerinde eğitimleri sürecinde tamamlamak zorunda oldukları derslerin yerine kabul ettirmektedirler. ERASMUS öğrenci hareketliliği, bilgi aktarımına ve paylaşımına odak-

lı kısa süreli bir göç hareketidir. Oldukça yüksek sayıda öğrencinin katıldığı bu kısa süreli göç hareketi, kurumsal yapılara eklemlenmiştir. Bu göçü sınır ötesi göçün içinde de değerlendirmek mümkündür (Verwiebe, 2008). ERASMUS Değişim Programı'na katılan öğrenciler gelecekte sınır ötesi göçe katılma konusunda diğer öğrencilere oranla daha fazla istek göstermektedirler. Artık ortak bir ERASMUS deneyiminden söz edilmektedir. ERASMUS deneyimi sadece öğrencilerin geçici olarak bulundukları ülkenin yapısıyla ve bu ülkenin öğrenci kültürüyle tanışmalarıyla sınırlı değildir. O ülkede bulunan başka ülkelerden gelen ERASMUS öğrencileriyle yoğun birliktelik ve günlük hayatı paylaşma da ERASMUS deneyiminin bir parçasıdır (Dunkel ve Teichler, 2006).

Öğrenci hareketliliği bilginin iletişimi, paylaşımı ve yaygınlaşmasında önemli bir rol oynarken, ulusal eğitim yapılarına da müdahale etmektedir. Bu yanıyla 'ulus-ötesileşme' de, süreci alttan zorlayan bir dinamik olmaktadır (Teichler, 2007). Üniversiteler arasında bilgi üretiminde uzmanlaşma normal bir durumdur. Eğitim programları bölümlerin uzmanlaştığı alanlarda derinlemesine oluşmaktadır. Bu uzmanlaşma, öğrencileri ilgi alanlarına yönelik üniversitelere gitmelerini sağlamakta ve böylece öğrenci hareketliliğinde önemli bir etken olmaktadır. Bu durum yeni değildir. Milli devlet öncesinde Avrupa üniversitelerinde uzmanlaşma ve buna bağlı olarak öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik üniversiteleri tercihleri çok daha belirgindir. Stichweh'in (2000) çok doğru olarak tespit ettiği gibi 'üniversite' ile 'ulus devlet' arasında bir uyuşmazlık vardır. Üniversiteler kurumsal yapılarını başka ülkelerin öğrenci ve bilim insanlarına açarak uluslararası öğrenimle iletişim içinde kendini inşa eden kozmopolit kuruluşlardır. Bilgi ekonomisi ve uluslararası eğitim deneyiminin önemi nedeniyle her ülke eğitiminin uluslararasılaşmasını önemsemektedir. Günümüzde uluslararasılaşma üniversiteler için bir başarı ölçütü olarak alınmaktadır. Yabancı öğrencileri kazanmaya yönelik programlar, üniversitelerarası ortak eğitim, çift diploma programları ve uzaktan eğitim yapıları da uluslararası alanda yaygınlaşmaktadır (Teichler, 2007).

Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin Avrupa'daki öğrencilerin tersine, yurtdışında bulunma olanakları, bir dizi ülkenin Türk vatandaşlarına uyguladığı oldukça sert vize koşulları nedeniyle, ERASMUS öğrenci değişim Programı uygulanana kadar oldukça sınırlı olmuştur. Programın uygulanması bu durumu hızla değiştirmiş ve oldukça önemli sayıda öğrenci, Türkiye dışındaki üniversitelerle tanışma, başka bir ülkede yaşama olanağına sahip olmuştur. Bu durum Türkiye üniversitelerinde kayıtlı öğrenciler için çok yeni bir durumdur.

Bu araştırma, ERASMUS Öğrenci Değişim Programı'yla Almanya'da bulunan Türkiyeli öğrenciler açısından bu programın etkilerini ele almaktadır. Bu programa katılımla öğrencilerin bakış açılarında, yaşamlarında, olayları değerlendirmelerinde, eğitim ve mesleki gelecek planlarında ne gibi değişikliklerin olduğu tespit edilmek istenmiştir. Avrupa'da belirli bir süre eğitim gören öğrenciler, doğal olarak bu ülke üniversitesi ve eğitim sistemi ile kendi üniversitesini ve eğitim sistemini karşılaştırarak değerlendirme yapmaktadırlar. Avrupa'da yaşam/öğrenci yaşamı ile Türkiye'deki yaşam/öğrenci yaşamı arasında karşılaştırmalar yapılması nedeniyle öğrencilerin bu programa katılım sonrasında kendi üniversitelerini, eğitim sistemlerini, (öğrenci) yaşamını nasıl değerlendirdikleri de araştırma içinde yer almaktadır. Avrupa'da yükseköğretimin kalitesini artırmak ve Avrupa boyutunu güçlendirmek olarak kısaca tanımlanabilecek ERASMUS Programı'nın önüne koyduğu hedeflerin Türkiye üniversitelerinde ne ölçüde karşılığını bulduğu da araştırmada ele alınmıştır.

Yöntem

Örneklem

Örneklemi 2008/2009 birinci dönem Türkiye'den Almanya'ya ERASMUS Programı'yla gelen 28'i kadın 16'sı erkek olmak üzere toplam 44 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler şöyledir: Felsefe (n=9), hukuk (n=6), kamu yönetimi (n=4), eğitim bilimleri (n=3), güzel sanatlar (n=3), sosyoloji (n=3), uluslararası ilişkiler (n=3), işletme (n=2), iktisat (n=2), arkeoloji (n=2), siyasal bilgiler (n=2), psikoloji (n=2), inşaat mühendisliği (n=1), Almanca öğretmenliği (n=1), eczacılık (n=1). 35'i lisans, 10'u yüksek lisans ve 3'ü doktora öğrencisi olan bu öğrencilerin kaldıkları şehirlere göre dağılımı şöyledir: Köln (n=33), Bochum (n=3), Berlin (n=2), Leipzig (n=1), Hildesheim (n=1), Siegen (n=1), Bonn (n=1), Mainz (n=1), Göttingen (n=1).

Veri Toplama Araçları

Almanya'da yapılan araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Gözlem, anket, görüşme ve odak grup görüşmesi yöntemleriyle veri toplanmıştır. Programa katılan öğrencilerin davranışlarını içeren olguları araştırmayı amaçlaması nedeniyle ve derinlemesine analiz yapabilmek için bu yöntem tercih edilmiştir.

İşlem

Araştırmayla, ERASMUS öğrenci değişim Programıyla Almanya'da bulunan öğrencilerin bakış açılarındaki değişim, ayrıntılı bir biçimde ve derinlemesine yorumlanması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu nedenle de belli aralıklarla aynı kişilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma yönteminin yapısı gereği bu araştırmanın sonuçlarının genellenmesi amaçlanmamıştır.

Araştırma verileri 3 aşamada toplanmıştır. Birinci veri toplama aşamasında öğrenciler Almanya'ya ilk geldikleri zaman bir anket doldurmuşlardır. Bu anketler 15 Eylül-15 Ekim 2008 tarihleri arasında yapılmıştır. İkinci aşamada birinci aşamada anket dolduran öğrencilerle birinci eğitim dönemin sonunda yarı yapılandırılmış ve açık uçlu soruları içeren bir söyleşi yapılmıştır. 15 Aralık 2008 ve Ocak 2009 tarihleri arasında yapılan görüşmeler bant kaydına alınmış ve daha sonra bu kayıtlar çözülerek yazılı hale getirilmiştir. Üçüncü aşamada öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Haziran 2009'da iki defa yapılan bu odak grup görüşmelerine 2008/09 eğitim yılının ikinci döneminde ERASMUS Programıyla Köln'de bulunan 9 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerle yapılan söyleşilerden alıntılar anonimleştirilerek metinde tırnak içinde verilmiştir. Alıntı yapılan öğrencinin özellikleri alıntının sonunda parantez içinde gerekli kısaltmalar yapılarak verilmiştir (L: Lisans Öğrencisi, YL: Yüksek Lisans Öğrencisi, D: Doktora Öğrencisi; Felsefe, Sosyoloji vb.: Öğrencinin kayıtlı olduğu bölüm; e: erkek öğrenci, k: kız öğrenci; Köln, Berlin, vb.: Öğrencinin ERASMUS Programı'yla geldiği şehir; 1, 2, …44, Söyleşi yapılan öğrencilere isim yerine verilen numara; -Grup: Odak grup görüşmesinden yapılan alıntı).

Araştırmanın belirli aşamalarına 2008/09 öğrenim yılı Türkiye'den ERASMUS Programı'yla gelen Köln Üniversitesi'ne kayıtlı yaklaşık 25 öğrenci de katılmıştır.

Bulgular

Bulgular ERASMUS programına katılan öğrencilerin, programı değerlendirirken özellikle vurgu yaptıkları, kendilerini etkileyen olumlu yanlar ve program sürecinde karşılaştıkları sorunlar temelinde ele alınmıştır.

ERASMUS Programı'nın Yararları

"*Başka yerden gelen insanlarla üniversitede bir arada bulunmak. Yani, başka şekilde değil, hostelde kalarak vs değil, üniversite çevresinde kalarak.*"

(L/Ulus.İlişkiler/k/Köln/21)

Öğrencileri en çok etkileyen ve söyleşilerde vurgu yaptıkları konu, programa katılmakla geldikleri ülkenin öğrencilerinin yanı sıra ERASMUS programına diğer Avrupa ülkelerinden katılan öğrencileri tanımak, onlarla günlük yaşamı paylaşmak olmaktadır. Avrupa'nın farklı ülkelerinden ERASMUS programıyla gelen öğrenciler, aynı günlük sorunlara sahip olmaları, aynı yurtlarda kalmak gibi aynı yaşam alanlarını paylaşmaları, üniversitede aynı sorunlarla karşı karşıya kalmaları gibi nedenlerle, kendi aralarında yoğun ilişkiler kurmaktadırlar.

Farklı Kültürleri Tanımak

Farklı kültürleri tanımakla öğrenciler, kendi kültürlerine bakışlarının değiştiğine, ulus-ötesi bir bakış açısı kazandıklarına ve bunun dünyaya bakışlarını değiştirdiğine vurgu yapmaktadırlar.

"*ERASMUS'un en faydalı yanı değişik kültürlerle tanışmanı ve farklı bakış tarzı elde edinmeniz. Koşullanmış önyargıların minimize edilmesini sağlıyor.*"

(YL/İktisat/k/Köln/33)

Yalnız başına yurtdışında yaşamak, yurtdışında eğitim görmek gibi önceden çekindikleri bir süreçte başarılı olmaları nedeniyle, öğrenciler kendilerine olan güvenlerinin arttığını, bakış açılarının değiştiğini, risk almada cesaret kazandıklarını ve artık daha bilinçli hareket ettiklerini ifade ediyorlar. Papatsiba da, 2005 yılında yaptığı araştırmada aynı sonuclara ulaşmıştır. Öğrencilerden bazıları bu programı değerlendirirken hayatlarında bir dönüm noktası olduğuna vurgu yapıyorlar. Öğrenciler bu mekansal konumlanmaya paralel olarak sosyal olarak da yeniden konumlanmak zorunda kalmakta ve yeni yaklaşımları daha kolay kabullenmektedirler.

"*(...) burada olduğum süre içerisinde sınırlarımı gördüm ve farklı bir ülkede yalnız yaşamanın verdiği deneyimi edindim. Ben program benim bakış açımı çok değiştirdi ve genişletti.*" (YL/İşletme/k/Köln/5)

"Benim hayatımın en güzel yılıydı mesela." (L/Ulus.İlişkiler/k/Köln/21-Grup)

Programa katılan öğrencilerin yukarıda tanımladıkları olumlu değişiklikler nedeniyle, programın bu öğrencilerin gelişimi açısından çok başarılı olduğu söylenebilir.

Yurtdışına Kolay/Ucuz Çıkış

Öğrenciler eğitimlerinin devam ettiği 4-6 aylık bir süre içerisinde, bulundukları ülkenin yanı sıra ülke dışında da çok sayıda yeri ziyaret etmektedirler. Söyleşi yapılan öğrencilerin tamamı, bulundukları kent dışında en az bir kenti, %90'ı ise 3 kentten fazlasını ziyaret etmişlerdir. Öğrencilerin 3/4'ü Almanya dışında en az bir ülkeye gitmiştir. Burada ERASMUS Programının öğrenci hareketliliğine katkısını izlemek mümkündür.

"Türkiye'de yaşayan biri için yurtdışına çıkmak çok kolay bir şey değil. Bu Programın sağladığı en büyük faydalardan biri bu olanağı yaratması. Bununla birlikte çıktığın ülke içinde de kalmıyorsun. Avrupa içinde çok rahat gezebiliyorsun." (L/Felsefe/k/Köln/12).

Türkiye'de yurtdışına çıkma olanağı edinemeyen öğrencilerin, bu olanağı elde ettiklerinde yoğun olarak kullanmaları, ileride bu olanağı bulamayacaklarını düşünmeleri, bu durumda etkili olmaktadır. ERASMUS öğrencilerinin aldıkları öğrenci vizesiyle Schengen ülkelerinin hepsine vizesiz gidebilmeleri, gelmeden önce gezi planı yapmış olmaları, Almanya'da özellikle öğrenciler için seyahat olanaklarının, öğrenci hareketliliği için kurulu olan sistemin gelişkinliği ve öğrencilerin bu sistemden hızla yararlanma olanaklarına ulaşmaları bunda önemli bir neden olmaktadır.

"Babam inanmadı bana! "Sen bir iş çeviriyorsun" diye!" (L/Felsefe/e/Köln/6)

"(...) bir de şaka gibi; yani dört beş yıl önce Avrupa'da eğitim almak için inanılmaz paralar ödemek gerekirken, şimdi onlar bize para ödüyor gelip eğitim alalım diye. Çok enteresan geliyor." (L/Felsefe/k/Köln/12)

Türk eğitim sisteminin kapalı yapısının sadece öğrenciler tarafından değil, Türkiye toplumunun her kesimi tarafından kanıksanmış bir durum olduğu söylenebilir. ERASMUS Programı'yla dışa açılımın toplumda hayretle karşılandığı gözlenmektedir.

"ben ERASMUS programı olmasa büyük ihtimalle hiç bu şansı yakalayamayacaktım çünkü bir insanın yurt dışında eğitim görmesi 6ay da olsa maddi olarak zor bir şey." (YL/Hukuk/k/Köln/25)

Öğrencilerin bir kısmı, değil yurt dışında eğitim almak, yurt dışına çıkma olanaklarının olmadığını ve ancak ERASMUS programıyla bu olanağı elde ettiklerini belirtmektedirler.

Biyografik Değişim

Öğrenciler, bu programa katılımın gelecekteki hem akademik hem de mesleki yaşamlarını önemli ölçüde etkileyeceğini belirtmektedirler.

"(…) en azından bizim için. Belki Avrupa'daki öğrenciler için değil onlar çünkü sürekli temas halindeler, gezebiliyorlar ama biz geldik, gerçekten büyük değişiklikler oldu hepimizde." (L/Felsefe/e/Köln/6-Grup)

Türkiye üniversitelerinin dışa kapalı olması, özellikle Avrupa ülkelerinden gelen yabancı öğrencilerin bulunmaması gibi nedenlerle, o zamana kadar yaşamadıkları bu ortam, öğrencileri çok etkilemektedir. Öğrenciler, kurdukları yeni ilişki ağlarını ve yeni bağlantılarını kendileriyle beraber ülkelerine getirmektedirler. ERASMUS Programı bu yanıyla hem üniversitelerin ulus-ötesi gelişiminde bir etken olmakta, hem de öğrencilerin biyografilerinde önemli bir dönüm noktasını oluşturmaktadır. Başka bir ülkede yaşama, biyografik açıdan ulus-ötesi yeteneklerin gelişimini de sağlamaktadır. Bu biyografik dönemde kurulan ulus-ötesi ilişkiler ayrıca öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişiminde de önemli bir rol oynamaktadır.

"(...) sosyal olarak kendine güvenin çok artıyor. Dünyanın her yerine gidebilirmişim gibi geliyor şu anda." (L/Felsefe/e/Köln/6)

Bu program, öğrencilerde kendi ülkeleri dışında geleceklerini inşa edebilmelerine yönelik önemli bir katkı sağlamakta, bu noktada kendilerine güvenlerini artırmakta, tanışık olmadıkları ortamlardan çekinmemelerini sağlamakta ve dünyaya bakış açısını genişletmektedir.

"ERASMUS Programı hayatımı değiştirdi, (…) artık kendimi Türk gibi hissetmiyorum, kozmopolit biri olduğumu hissetmeye başladım." (L/Felsefe/e/Köln/6)

Akademik ve Mesleki Kariyer

Öğrencilerin bir kısmı, ERASMUS programını akademik kariyerlerinde bir aşama olarak değerlendirmektedirler. Öğrencilerin yurtdışı eğitimiyle ilgili planlarının, ya ERASMUS deneyimine bağlı olarak açığa çıktığı, ya da önceden var olan yurtdışı eğitimi planının gerçekleşmesinde ERASMUS Programı'nın bir adım olarak değerlendirildiği anlaşılmaktadır.

"*Evet çok büyük artılar olacağını düşünüyorum. (...) bir yandan birçok insanı tanıyorsun, benim alanımda okuyan insanlarla tanışıyorum*" (YL/Hukuk/e/Köln/38)

Ayrıca kurulan ilişkilerin akademik gelişim için vazgeçilmez olan uluslararası bilimsel ilişki ve ortak çalışma konularında etkin olduğu görülmektedir.

"*Yurtdışında eğitim gördüğüm açıklamasıyla CV me yansıyacak ve bunun benim için avantaj olabileceğini düşünüyorum.*" (L/İnşaat /e/Bochum/41)

Genel olarak öğrencilerin çoğunluğu, yurtdışı eğitimlerinin özgeçmişlerinde (cv) yer alması ile ilerideki mesleki yaşantılarında olumlu bir etki yaratacağını belirtmektedir. İş dünyasının istemlerine (yurtdışı eğitim ve yaşam deneyimi, esneklik, hareketlilik) yanıt vereceğini düşünerek özgeçmişlerinde yurtdışında bulundukları süreyi önemsemektedirler. Bu formel yaklaşımın ötesinde doğrudan kendi mesleklerine vurgu yaparak, yurtdışında bulundukları sürenin ve ERASMUS programına katılmakla gelecekteki mesleki yaşamlarına yönelik deneyim kazandıklarını belirtmektedirler.

"*Bir öğretmen adayı olarak bu benim için çok önemli bir fırsattı. Bu teknikleri ileriki meslek hayatımda kullanmayı düşünüyorum.*" (L/Eğitim/k/Köln/11)

"*İnsanlara ve çevreye karşı yeni bakış açıları geliştirdim ve psikolog adayı bir öğrenci olarak bunun mesleğime pozitif etkisinin yadsınamayacağını düşünüyorum*" (L/Psikoloji /e/Bochum/39)

ERASMUS eğitim programı aracılığıyla hareketlilik sürecine katılan öğrenciler, gelecekteki biyografilerini de bu hareketlilikte edindikleri kazanımlar çerçevesinde inşa edebileceklerine vurgu yapmaktadırlar.Bu programla başlayan hareketlilik öğrenciler tarafından, 'yurtdışında eğitime devam etmek' ya da 'iş yaşamını da uluslararası iş piyasası alanında kurmak' biçiminde ifade edilmektedir (Dunkel ve Teichler, 2006).

"*Uluslararası bir iş yerinde çalışmak istediğim için bu programdaki deneyimlerimi işime aktarabilirim diye düşünüyorum.*" (L/İktisat/k/Berlin/31)

Yaşanan Sorunlar

Dönem Kaybı

"*Fakültem dersleri kabul etmediğinden dersleri seçmeli olarak göstereceğim. Ancak ana dersleri almadığımdan bu sene kaybına neden olacak. Bence buna değer. Çünkü daha sonra belki, yurtdışına çıkabilirim ancak ileride bu kadar kolay olmayabilir ve şansım olmayabilir.*" (YL/Hukuk/e/Köln/18).

Türkiye'de öğrenciler için dönem kaybetmek çok önemli bir dezavantaj yaratmaktadır. ERASMUS Programı'na katılan öğrencilerin önemli bir kısmı dönem kaybedeceklerini söylemektedirler. Dönem kaybedeceğini daha programa katılırken kabul etmiş olan öğrencilerin sayısı öğrencilerin üçte birini oluşturmaktadır. Bu sayının yüksekliği öğrencilerin programa verdikleri değeri ve programın eğitim dışı amaçlarının da kendileri için ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Akademik amaçlar ön planda olmasa bile, bir Avrupa ülkesinde bulunmak, başka bir ülkeyi tanımak da bu programa katılmanın kazançları olarak değerlendirilmektedir. Buradan yola çıkarak, Türkiye'deki, 'başarılı öğrenci' tanımıyla eşanlamlı tutulan 'eğitimini bir an önce tamamlayan öğrenci' profilinin değişmekte olduğu ileri sürülebilir. Öğrenci, üniversiteyi bir an önce bitirmeye odaklanmaktan çok, öğrencilik süresinde edinebileceği yeni deneyimleri ön plana çıkartmaktadır.

"*Değdi çünkü ne kadar akademik anlamda çok bir şey katmadığını söylesem de, Avrupa'nın eğitim sistemini görmek için Avrupa'da en azından bir süre yaşayabilmek için değer*" (L/Sosyoloji/k/Köln/17).

Yukarıdaki ifadede de görüldüğü gibi, öğrenciler ERASMUS Programı'na katılmakla, dönem kaybetmek arasında birebir bağlantı kurmaktadırlar. Öğrencilerin büyük kısmı dönem kaybetmeyi, programa katılırken bir ön veri olarak kabul etmekteler. Bu durum ERASMUS Programı'nın, hem Avrupa'da yükseköğretimin kalitesini artırma ve Avrupa boyutunu güçlendirme amacına, hem de programın mantığına aykırı düşmektedir. Avrupa'da kar-

şılıklı değişime giren öğrencilerin misafir olarak bulundukları üniversitede yaptıkları çalışmaların, kayıtlı bulunduğu üniversitede kabul edilmesi, alınan derecelerin akademik olarak karşılıklı tanınması, ERASMUS programının önemli yaklaşımlarındandır. Türkiye'den programa katılan öğrenciler için, ERASMUS programının bu yaklaşımının uygulandığını söylemek mümkün olmamaktadır.

Dil Sorunu

Almanca bilmemek, gelen öğrenciler tarafından derse katılmakta en önemli sorun olarak belirtilmektedir. Dönem sonunda yapılan söyleşide öğrenciler üniversitede dil (Almanca, İngilizce) ve farklı üniversite sistemleri nedeniyle ciddi sorunlarla karşılaştıklarını söylemektedirler. Söyleşi yapılan öğrencilerin büyük bölümünün, sınırlı Almanca bilgileri nedeniyle katıldıkları dersleri izlemelerinin mümkün olmadığı anlaşılmaktadır.

"*İngilizce ders var ama benim bölümüme hitap eden, beni geliştirebilecek ders çok fazla bulamadım, 1 tane bulabildim. Olan dersler de master seviyesinde dersler, yani beni çok zorlayacak, yeterli temelimin olmadığı dersler.*" (L/Ulus.İlişkiler/k/Köln/8)

Öğrencilerin hemen hepsi üniversitenin yabancı öğrenciler için açmış olduğu dil kursuna katılmak istediklerini söylemektedirler. Öğrencilerin Almanya'ya gelişlerindeki eğitim etkinlikleri kapsamındaki en önemli nedenlerden biri Almanca öğrenmek veya var olan Almanca düzeylerini geliştirmek olmaktadır. Dönem sonu yapılan söyleşide öğrencilerden alınan bilgilere göre, öğrencilerin öğrendikleri Almanca düzeyi şu şekildedir: 7 öğrenci A1, 16 öğrenci A2, 9 öğrenci B1, 5 öğrenci B2, 2 öğrenci iyi, 4 öğrenci çok iyi düzeyde. En az bir dönem Almanya'da bulunan öğrencilerin dil düzeyleri, öğrencilerin büyük çoğunluğunun programa katılırken Almancayı ya çok az bildikleri ya da hiç bilmediklerine ilişkin bir ipucu sağlamaktadır.

Ders Programı Hazırlama Zorluğu

Dönem başında öğrencilerle yapılan ankette, öğrencilerin çoğunluğu (25 öğrenci) Almanya'daki üniversite ve bölümü hakkında yeterli bilgi aldığına inandığını ve hazırladığı hazırlanan ders programının tamamını değiştirmeden yürüteceğini (16 öğrenci) veya program üzerinde çok az değişiklik yapacağını (11 öğrenci) belirtmiştir. Ancak dönem sonunda yapılan söyleşide öğrencilerin büyük çoğunluğu, ders programlarını tamamen değiştirdiklerini belirtmişler ve bunun nedenleri olarak da, Türkiye'deki üniversitelerin öğrencilerin geldiği üniversiteler üzerine yeterli bilgisinin olmadığını vurgulamışlardır.

"*Çok değişti Türkiye'de pek bir şey bilmeden seçim yapıyorsunuz ve kendi okulunuz size hiç yardım etmiyor.*" (L/Hukuk/k/Köln/32).

Türkiye yüksek eğitim sisteminden tamamen farklı bir eğitim sistemine katılmak için öğrencilerin hazırladıkları ders programının gerçekte uygulayabilecekleri bir program olmadığı ortaya çıkmaktadır. Kendi üniversitelerinin ERASMUS büroları veya koordinatörleri aracılığıyla yeterli bilgi edinemeyen öğrenciler, doğrudan ERASMUS Programı için gelecekleri üniversiteden de yeterli bilgi alamamaktadırlar.

ERASMUS Büroları

"*Sinirlerinizi geren ve sizi hayatınızdan bezdiren bir bürokrasi zinciri, bitmek bilmeyen işlemlerle sizi resmen ERASMUS yapmak istediğinize pişman ediyorlar, parası sanki kendi ceplerinden çıkıyormuş gibi.*" (L/Hukuk/k/Köln/32)

Türkiye üniversitelerinin ERASMUS büroları, öğrencilerin ders seçiminde, formel işleyiş için gerekli şartların yerine getirilip getirilmediğini ön planda tutmakta ve öğrencilerden ders kodu ve ders isimlerinin mutlaka Almanya'ya gelmeden önce vermelerini istemektedirler. Alman üniversitelerinde açılacak dersler ve içerikleri ise genellikle geç belli olmakta veya öğrencilerin buna ulaşımı üniversiteye kayıt yaptırmadan önce mümkün olmamaktadır. Sınıf geçme yerine, öğrencilerin farklı birleşimlerle ders programı oluşturdukları bir yüksek eğitim sistemi ile, Türkiye'deki sınıf geçmeye yönelik eğitim sistemi arasındaki farklılıkların yarattığı sorunlar açığa çıkmaktadır.

"*Karşılaştığım en büyük sorun derslerin ECTS puanlarının önceden belli olmaması. Çünkü Learning Agreement hazırlarken kredi yazmamız gerekiyordu. Buradaki sistem bizim üniversitemizden çok farklı olduğu için Learning Aggreement gönderme tarihimiz dönem sonuna kaldı ve bizim bu durumu kendi üniversitemize anlatmamız çok zor oldu.*" (L/Eğitim/k/Köln/11)

Öğrenciler ERASMUS Programı'na katıldıklarında kendi üniversitelerindeki bürokrasi dışında, işleyişini bilmedikleri yeni bir bürokrasiyle karşılaşmaktadırlar. Bu iki bürokrasinin ayrı ayrı istemlerini yerine getirmek du-

rumunda kalmakta ve bu iki ayrı sistemin uyuşmaması nedeniyle ortaya çıkan sorunların da muhatabı olmaktadırlar. Bir taraftan, sınırların kalkmasıyla, ğrencilerin önünde kendilerini geliştirmeye yönelik yeni açılımlar oluşurken; dğer yandan öğrenciler zaman alan bir uğraş ve zaman kaybına neden olan uygulamalarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Çeşitli aşamalarda ortaya çıkan bu sorunlar, öğrencilerin hibelerini zamanında almalarından, hibelerin ödenmemesine kadar, aldıkları derslerin kabul edilmemesinden, eğitim sürelerinin uzamasına kadar çeşitli sonuçlar doğurabilmektedir.

Sistem Farklılığı

"*Öğrenciler ne yapması gerektiğini kendileri biliyor.*" (L/Felsefe/e/Köln/14-Grup)

Alman üniversite eğitimi ile Türk eğitim sistemini karşılaştıran öğrenciler, Alman eğitim sisteminin kişiye sorumluluk yüklemesi, ders ve konu seçiminde farklı seçeneklerin kullanımı olanağını sunması gibi nitelikleriyle, öğrencilerin yeteneklerini geliştiren bir sistem olduğu; Türk eğitim sisteminin ise kişinin yeteneklerini geliştirmesinin önünde engel oluşturduğu yönünde yorumlar yapmaktadırlar.

"*Ders işleyiş şekillerinden çok etkilendim. Dersi ortak işliyorlar. Öğrenciler ya sunum yapıyor ya da aktif bir şekilde derse katılıyorlar.*" (L/Felsefe/k/Köln/15)

Öğrenciler, Alman üniversitelerinin ders sisteminden iki ana noktaya özellikle olumlu vurgu yapmaktadırlar. Bunlardan ilki dersleri kendilerinin seçmeleri ve zorunlu ders sayısının az olmasıdır. İkincisi ise, katıldıkları derslerde kendilerinin belirli konuları hazırlayarak tartışmaya açmaları, yani dersin edilgen değil etkin katılım üzerine kurulu olmasıdır. Türkiye'de öğrenciler üzerinde dış kontrol mekanizmaları ön plandayken, Almanya eğitim sisteminde öğrencilerin kendilerinin inisiyatifi ele alıp, eğitim programlarını kendilerinin belirlemesine vurgu yapılmaktadır. Bunun sonucu olarak öğrencilerin eğitim süreçleri hakkında daha bilinçli oldukları düşüncesi dile getirilmektedir.

"*Ben burada beş tane sunum yapsam, Türkiye'de bir dönemde öğrendiğimden daha çok şey öğrenirim ama Türkiye'de daha çok ders çalışıyorum. Yani arada bir tezat var, çalışmamıza rağmen verim alamıyoruz.*" (L/Ulus.İlişkiler/k/Köln/8-Grup)

Öğrenciler, sınav sistemine dayalı eğitim sisteminin zayıflığına vurgu yaparak, kendilerinin etkin olarak hazırladıkları çalışmalarda daha kalıcı bir bilgi birikimi edindiklerini belirtmektedirler.

Sonuç

Öğrenciler, ERASMUS deneyimlerini "*hayat deneyimi*", "*hayati bir durum*", "*hayatımın en güzel yılı*" gibi çarpıcı kavramlarla tanımlamaktadırlar. Bu tarz tanımlamalarla öğrenciler, bu programı olumlarken, yaşadıkları değişimin kendileri açısından ne kadar önemli olduğunu da vurgulamaktadırlar. Öğrencilerin yurt dışında yaşama ve başka bir üniversitede öğrenime katılmaları sonucu, özgüvenleri artmaktadır. Bu program ulus-ötesi yapıların oluşmasında da önemli bir rol oynamaktadırlar. Programa katılan öğrencilerin kurdukları çeşitli ilişki ağları, uzun süreli sınır ötesi ilişkilere de temel hazırlamaktadır (Tekin, 2010). Başka bir ülkede yaşamaya bağlı olarak, ulus-ötesi sosyal ilişkileri güçlendiren yetenekler geliştirilmekte, küresel kültürel yapılarla ilişkiye girilmekte ve yeni sosyal ağlar oluşturulmaktadır. Kişi bulunduğu ülkede sosyal olarak yeniden konumlanırken, eski eğilimlerini gözden geçirmekte ve yeni yaklaşımlara daha esnek bakmaktadır. Bu durumu biyografik bir sıçrama dönemi olarak tanımlamak mümkündür. Kişinin geliştirdiği ulus-ötesi ilişkiler ve yeteneklere bağlı olarak, gelecekteki özel ve mesleki yaşamında önemli değişimlerin temeli atılmaktadır. Ampirik araştırmalarda başka bir ülkede iş bulma ile bu ülkede daha önce eğitim görme arasında ve başka ülkede eğitime katılma ile kendi ülkesi dışında iş bulma olanağı arasında doğrudan bir ilişki olduğu saptanmıştır (Jahr, Schomburg ve Teichler, 2002). Programa farklı ülkelerden katılan öğrenciler arasındaki yakın ilişkiler ve bu ilişkilerin tetiklediği öğrenci hareketliliği ERASMUS Programı'nın "*sınırları kaldırmak*" olarak ifade ettiği misyonunun en belirgin ifadesi olmaktadır.

Kaynaklar

Dunkel, T., & Teichler, U. (2006). Personeller Wissenstransfer im Berufsverlauf zwischen Universität und Wirtschaft - Barrieren und Chancen zur Mobilität / Torsten Dunkel/Ulrich Teichler. Hrsg. vom Deutschen Hochschulverband, Bonn: Dt. Hochschulverb.

Jahr, V., Schomburg, H., & Teichler, U. (2002). Mobilität von Hochschulabsolventinnen und –absolventen in Europa. İçinde L. Bellman und VELLING, Johannes (Hg.): Arbeitsmärkte für Hochschulqualifizierte. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit 2002 (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 256), S. 317-345.

Papatsiba, V. (2005). Political and individual rationales of student mobility: A case-study of ERASMUS and a French regional scheme for studies abroad. European Journal of Education, 40 (2), 173–188.

Stichweh, R. (2000). Von der "Peregrinatio Academica" zur globalen Migration von Studenten. Nationale Kultur und funktionale Differenzierung als Leitthemen. İçinde J. Schriewer, C. Charle & P. Wagner (Hg.), Transnational Intellectual Networks and the Cultural Logics of Nations. (S. 146-169) Frankfurt a.M.: Campus

Teichler, U. (2007). Die Internationalisierung der Hochschulen : neue Herausforderungen und Strategien. Frankfurt a.M., New York: Campus

Tekin, U. (2010). Die Geschichte der “Gastarbeiter” neu schreiben. Migration und Soziale Arbeit, Nr. 2, 98-102.

Verwiebe, R. (2008). Statusveränderungen und innereuropäische Wanderungen. Ergebnisse einer Verknüpfung qualitativer und quantitativer Befunde. İçinde Berger, Peter A./Weiß, Anja (Hg.) Transnationalisierung sozialer Ungleichheit. Wiesbaden, S. 185- 210.

Yağcı, E, Ekinci, E., Burgaz, B. ,Kelecioğlu, H., & Ergene, T. (2007). Yurt dışına giden Hacettepe Üniversitesi Erasmus öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 33, 229–239.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara, Seçkin Yayıncılık.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 520-525

External Dynamics for Internationalization of Higher Education in Turkey

Prof. Dr. Mete Gündoğan[1], Prof. Dr. B. Gültekin Çetiner[2], Assoc. Prof. Dr. M. Kutluk Özgüven[3]

[1]Vice Rector, Bartın University, Bartın, Turkey
[2]Faculty of Engineering, Yalova University, Yalova, Turkey
[3]Faculty of Business, International University of Sarajevo, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Abstract

Internationalization of higher education is still at very early stage needing all policy makers to set a vision not only institutions of the Higher Education. Such vision should be integrated to external factors as well as internal requirements. Setting up medium of instruction to English was usually seen as a key solution to address the problem. However, the comparison of universities of this type with others shows that setting the programs in English did not help much in internationalizing them since the percentage of foreign students as being very low is not very different from others. Furthermore, some countries such as France, Japan, and Germany which export Higher Education to others in much more ratios without having set their programs in English suggest that language itself is not the main issue. Of course, the concept of a being developed for a country may be brought in here as an evidence of requirement for Internationalization. However, newly emerging economies such as Malaysia which has much higher ratio of internationalization disproves this idea, too. This paper argues that limiting the problem to development of internal/external processes within/among Higher Education Institutions will not bring in any solution since this approach will only make the problem an ill-defined one. Therefore, external dynamics should be taken into account for achieving a big vision. It will involve setting up policies for various organizations which are not considered Higher Education Institutions but their existence are important to support that vision.

Key words: Higher education, internationalization, Turkey.

Introduction

Re-structuring of higher education systems have been among the issues of higher education policy in the economically advanced countries for two decades. It is at the crossroad of external expectations and internal dynamics of higher education. With respect to re-structuring, internationalisation is also high on the agendas of national governments, international bodies and institutions of higher education.

Over the years, the emphasis placed on issues of the shape and size of the higher education system. The quantitative development of higher education played an important role in higher education policy debates than the structures of the system like the shape. Expansion of higher education, meant enrolment rates and less often to absolute numbers of institutions, students and staff or research activities.

The most popular terms in characterizing the higher education are “elite”, “mass” and “universal” higher education (Trow, 1974). As a rule, “elite higher education” is understood as the totality of higher education when up to 15 percent enrol. “Mass” higher education is reckoned as totality when up to 50 percent enrol, and “universal” higher education when the majority enrol.

National systems of higher education vary substantially according to the diversity and its role played. In some countries, mono-disciplinary universities are frequent, in some others multi-disciplinary universities dominate. Furthermore, in some countries a substantial proportion of basic research activities are allocated in research institutes outside higher education or in separate research institutes within universities.

Some universities publicly announce a specific character in their name, such as "International University", "Catholic University", "General Electric University". Others are viewed as breeding place of schools of thoughts like Chicago School, Frankfurt School etc. Finally, names of individual universities, such as Harvard and Stanford, Oxford and Cambridge, Sorbonne, or Tokyo and Kyoto, are often put forward as symbols of excellence and reputation.

Change Requirements

Until the early 1990s, structural higher education policies and trends were clearly national policies and developments. International comparison was used for understanding the national developments and for setting a framework in the search for improvement. These comparisons and searches lead authorities to take supra-national actions. Within this frame, the Bologna Declaration of 1999 was visible starting point to make the patterns of the national higher education systems more quite similar across Europe. Within a decade, the declarations' target of implementation, i.e. the European Higher Education Area was realized. The Bologna Process has triggered off enormous activities for higher education reforms and substantial efforts for structural reforms. It is a continuous process and cannot predicted as well because many factors come into play which were not so clearly visible at the beginning and which cannot be viewed as consistently supporting common European policies in tune with the Bologna Declaration. Such factors as international cooperation, mobility, globalisation, world-wide interconnectedness, new media, new management systems in higher education, and knowledge society deserve special attention and enhanced the change towards internationalisation.

In recent years, the term "globalisation" surpassed the "internationalisation" in the frequency employed in economically advanced countries. The term "globalisation" suggests that increasing border-cross activities in higher education take along a blurring of borders, while "internationalisation" is based on the assumption that national systems continue to play a role in the process of increasing border-crossing activities. The first is pushing higher education system to a single world state system. Of course, not all universities are (particularly) going to be international, but all are going to be subjected to the same processes of globalisation (Scott, 1998).

The significance and reach of these developments can be seen on education exporting leading countries like the US, the UK, and Australia. Education and training services rank among the top five in services exports of these countries.

The GATS paragraphs on free and cross-border trade in educational services push to increasing competition, creating tensions in fields like the recognition of degrees and quality assurance. Nation states still play a strong role in higher education because most institutions in Europe are to a large extent still state funded. But, higher education institutions will have to address these globalisation trends.

Obviously, the developing countries are the most vulnerable because of general trade inequalities and access-to-market problems, which are also strongly reflected in the higher education area. On the other hand, there are examples of countries like Malaysia which have invested in the education and now getting its benefits.

A critical argument regarding the globalisation trends is their potential negative impact on traditional academic values. These values are feared to be endangered because of profit oriented activities and market forces. Higher education increasingly might be seen as just another interest of industry, progressively with characteristics of the corporate world and hence a risk of loosing values like pursuit of scholarship, curiosity-driven research, social criticism and the preparation for civic life (Newman, 2000).

While competitive characteristics are becoming more dominant in higher education, the Bologna like processes appears to remain mainly focused on co-operation. It assumes that national governments can still largely set the behavioural rules for higher education institutions and that these institutions will not respond to broad international opportunities while the growth in their national markets is coming to a halt. But, as can be observed from the behaviour of a growing number of higher education providers, the opportunities of globalisation appear to be

very attractive, certainly for higher education institutions that have gained the autonomy that allows them to exploit these opportunities (Van Vught, 2004).

Those medieval days that universities could hide themselves in their Ivory Towers are far behind now. Education came to serve the administrative and economic interests of the nation-states and became an essential aspect of the development of national identity.

Internationalisation includes several important elements. It is first of all a process and includes both international and local elements (intercultural). It should not be confused with the globalisation. This way of looking to and defining of internationalisation of higher education is quite different than what frequently is done in studies dealing with this theme. In most studies internationalisation of higher education is narrowed to one or a few activities like academic mobility, global or multicultural education, area studies, study abroad, etcetera.

In the internationalisation, the economic rationale can be expressed in such ways as requirements of the modern labour force, requirements of joint international research and development projects and considering higher education as an export commodity. These economic rationales for internationalisation have an impact on the local context as well. For instance, in business education, international business seems to become the main curriculum of business schools.

Changed Academic Environment

The academic environment itself has changed radically in the past fifty years. Higher Education has become more deregulated, diverse in income sources, privatised and market oriented.

Private sector is the fastest growing segment in higher education in many countries around the world. During the past few years, more private institutions than public ones have been established in most developing countries and emerging economies of the world. Private higher education is worth an guestimated $600 billion worldwide – around 17 percent is spent globally on the sector and a quarter of all higher education students are in private institutions. Additionally, a large number of students study outside their home countries. Their numbers has increased by as much as 2.7 million or a 50 percent increase since 2000. By 2025, almost 8 million students would be studying outside their home countries. Overall there is a burgeoning global demand for higher education. A significant proportion of this demand is being met by private provision and study abroad (Spencer, 2008).

External Dynamics for Internationalisation of Higher Education

External factors or dynamics of internationalisation of higher education can be found where potential benefits from higher education are accruing to. These potential public and private benefits can be adapted from IHEP (1998) in two groups namely social and economic.

Social Benefits

Nation building and development of leadership

Democratic participation; increased consensus, perception that the society is based on fairness and opportunity for all citizens

Social mobility

Greater social cohesion and reduced crime rates

Improved health

Improved basic and secondary education

Improved quality of life for self and children

Better decision making

Improved personal status

Increased educational opportunities

Healthier lifestyle and higher life expectancy

Economic Benefits

Greater Productivity
National and regional development
Reduced reliance on government financial support
Increased consumption
Increased potential for transformation
Increased potential for transformation from low skill industrial to knowledge-based economy
Higher salaries
Employment
Higher savings
Improved working conditions
Personal and professional
Personal and professional mobility

Higher Education System Context Boundary

Demanders of higher education are people i.e. students. But what are the factors making them demand higher educations are these benefits. And these benefits are generally considered as external factors and can be associated within a higher education scheme shown as in Fig. 1.

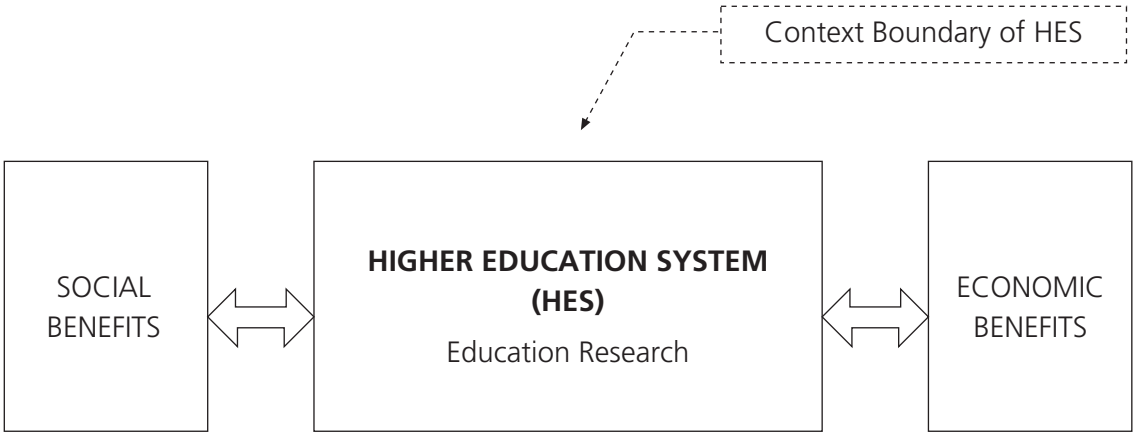


Fig. 1: Current higher education system's context boundary.

In recent years, several studies undertaken across the world have focused on the inter-linkages between education and economic development and such linkages are well established now. From an earlier focus mainly on primary and secondary education, there is now an emphasis on higher education as one of the most potent means of achieving sustainable development. It is realized that though primary and secondary education are important, it is the quality and the size of the higher education system that will differentiate a dynamic economy from a marginalized one. It is now accepted that without more and better higher education, developing countries will find it increasingly difficult to benefit from the global knowledge-based economy (World Bank, 2000).

Growing prosperity and rapid advances in communications and mass media has resulted in raising aspirations of the people. Higher education enables upward social and economic mobility. Thus, access to higher education is seen as an effective means to meet raised aspirations. Considering the developments above, expansion of higher education in countries around the world particularly those that had low participation in higher education is therefore a universal phenomenon.

There is a consistent increase in enrolment and public funding support for higher education. Numerous public benefits of higher education justify substantial government support for higher education. Public spending on education demonstrates political will to redistribute income and allocate investment in different sectors. Public funding has increased across countries in absolute terms, as a percentage of GDP, but in fewer cases on student basis.

As per Global Education Digest 2007, countries of the World invested the equivalent of $ 2.5 trillion in education in 2004 representing 4.4 percent of the global GDP on purchasing power parity basis. Global spending is however concentrated in more developed countries. Rich countries spend more on education.

The external factors of globalisation, the knowledge economy and technological advances and their impacts have intensified the internationalisation of higher education. Higher education have to face both predictable and unpredictable challenges that require them to continually reassess their role in the internationalisation. Internationalisation has become a prevalent and strategically significant phenomenon in the field of higher education, bringing about an increasing growth in the cross-border delivery of education, resulting in a substantial market in the export and import of higher education products and services. This process is being motivated by the further liberalisation of global education markets advocated by the WTO, the WB and the OECD, and legitimated by the GATS (Jiang, 2008).

Conclusions

Internationalization of higher education can not be easily achieved. The main obstacle to internationalization is lack of financial resources. Universities worldwide are suffering from a lack of specific internationalization budgets and monitoring systems, perhaps as a result of the world economic crisis.

Another important obstacle is lack of qualified organisational reform or vision. The importance of the Quality Reform gives the impression that these organisations still are nationally oriented in terms of national policy, which represents a major factor concerning internationalisation for these organisations. There are not clear-cut differences between international and national influences on the organisations' policies. It is suggested that the organisations formulate internationalisation policy and justify international practises with reference to both external drivers and internal basic values and tradition. These may be interpreted as related to the fact that these organisations, in spite of their national character, have strong international affiliations. They match initiatives both in international environments such as EU initiatives and national policy reforms in research and higher education.

Recent regulations and national policy initiatives strengthen and drive activities and policies which are strongly justified by international values. As such, a visionary step changes become a mirror of opportunity to promote academically based international activities as seen in Fig. 2.

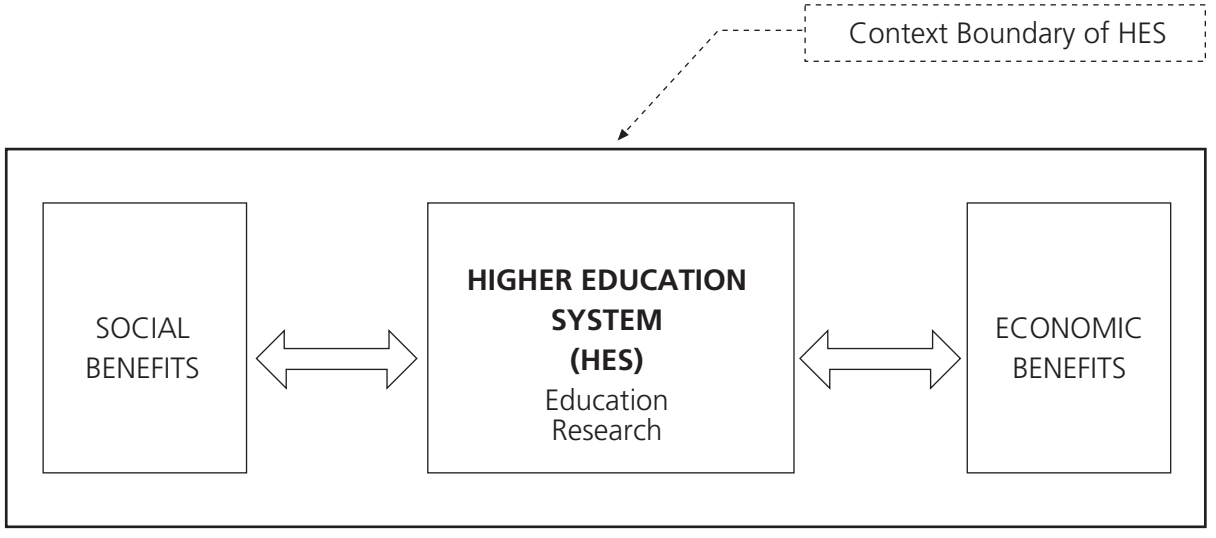


Fig. 2: Proposed higher education system context boundary.

Any organisation and policy made should include and target external economic and social benefits as well. Hence, there should be some sort of organismic relation to produce those direct benefits mentioned earlier. Such a visionary organisational change can be interpreted as a new ministry i.e. Ministry of Higher Education or more active policy making Higher Educational Council without having vertical organisational burdens on her shoulders.

References

IHEP (Institute for Higher Education Policy). (1998). Reaping the benefits: Defining the public and private value of going to college. Washington D.C.

Jiang, Xiaoping (2008). Towards the internationalisation of higher education from a critical perspective, Journal of Further and Higher Education, 32: 4, 347 — 358.

Newman, F. (2000). Saving Higher Education's Soul. Change, the Magazine of Higher Education, September/October 2000, Pp. 2-9.

Scott, P. (Ed.). (1998). The globalization of higher education. Buckingham / Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education / Open University Press.

Spencer, Diana. (2008). UK: Booming private sector. University World News. Retrieved on 31 March 2008.

Trow, M. (1973). Problems in the transition of from elite to mass higher education. Carnegie Commission on Higher Education. Berkeley. California: McGraw-Hill.

Van Vught, F. (2004). Internationalisation and Globalisation in European Higher Education. University of Twente, The Netherlands.

World Bank. (2000). Higher education in developing countries: Peril and promise. The World Bank. Washington DC

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 526-529

Geçmişi İnceleyerek Geleceğe Yeni Bir Bakış

Doç. Dr. Lindita Xhanari (Latifi)
Tiran Üniversitesi Tarih-Filoloji Fakültesi, Rr. Elbasanit, Tiran, Arnavutluk

Özet

15.-16. yy boyunca Macaristan'dan başlayarak, Bosna-Hersek, Kosova, Sırbistan, Hırvatistan, Karadağ, Arnavutluk, Makedonya, Bulgaristan, Romanya ve Yunanistan'a kadar olan bu geniş coğrafyada yaşanan, beşyüz yıllık Türk etkisi kendisini yalnızca dil olarak değil, kültür ve yaşam biçimi olarak da belli etmiştir. Balkanlarda resmi dil Türkçe olmasına rağmen, bölge nüfusunu oluşturan farklı etnik kökenden ulusların günlük konuşma dili olarak kendi dillerini konuşmaları konusunda herhangi bir baskı olmamıştır. Bu nedenle etnik gruplar tarafından Türkçe kolaylıkla kabul edilmiştir. Gerek coğrafyasının büyüklüğü, gerekse Dünya tarihinde çok önemli olayların gerçekleştiricisi olan Balkan ülkeleri, ne yazık ki, Balkan dillerinde Türkçe'nin etkisi hak ettiği ilgi, gelişme ve araştırmalardan uzun bir sure yoksun kalmıştır. Balkanologlar bu çalışmalardan henüz uzak kalıyorlar. Osmanlı İmparatorluğunun bölgede bulunduğu beşyüz yıllık süre içinde, kullanılan resmi dil Türkçe'dir ve tüm Balkan ülkeleri ve dilleri bu zengin kaynaktan yararlanmışlardır. Bu nedenle Balkan Türkolojisi konusunda çalışmalar yapan dil bilimcilerin asıl görevi Balkan dillerine Türkçe'den giren ortak sözcüklerin listesini tespit etmek olmalıdır. Türkçe, Balkan dilleri arasındaki ilişliyi doğrudan kurmamakta; ancak bir "üst dil" olarak bu ilişkiyi güçlendirmektedir. Türkçe, yukarıda sözünü ettiğimiz biçiminde bölgenin diklerini doğrudan etkilemesine rağmen (günlük konuşma dili, yazı dili, sosyal yaşam dili, ekonomi dili v.b) hiç bir zaman "tek bir dil" olmamıştır. Balkanlarda resmi dil Türkçe olmasına rağmen, bölge nüfusunu oluşturan farklı etnik kökenden ulusların günlük konuşma dili olarak kendi dillerini konuşmaları konusunda herhangi bir baskı olmamıştır. Bu nedenle etnik gruplar tarafından Türkçe kolaylıkla kabul edilmiştir. Balkan dilleri büyük bir mozağiye benzer. Her Balkan dili bu mozağinin bir parçasıdır. Bu parçaları birleştiren, renk ve hayat veren Türkçe'dir. Balkan dillerinde bulunan Türkçe'den gelen ortak sözcükler yalnız büyük Türkçe'nin mirası değil, Balkan dillerinin de mirasıdır. Bu büyük mirasının değerini incelemeliyiz, korumalıyız. Mozağinden küçücük bir parçası bile düşerse, Balkan kültürüne büyük zarar verir, çünkü Türkçe'den gelen sözcükler Balkan ülkelerinin folklorunda, efsanelerinde, masallarında, hikayelerinde ve günlük konuşma dilinde bulunmaktadır. Üniversitelerimiz bilgi yuvası ve toplumsal kültürümüzün dağılım noktasıdır. Gerçeklerimizin kökleri açık olmamızdadır ve aynı zamanda gerçeklerimizin kökleri ortak tarihimizdedir, köklerimiz, kültür beşiğidir. Aynı beşikte dün atalarımız vardır, bügün biz varız. Bu yüzden tüm Balkan araştirma merkezlerimizle ve üniversitelerimizle anlaşma yaparak, yüksek lisans ve doktora bu konularda yölendirerek, türk dilinin ve kültürünün değerini hak ettiği yere koyacağiz.

Anahtar kelimeler: Türk etkisi, Balkan ülkeleri, Balkanologlar, ortak sözcükler, miras, kültür.

Giriş

Bu Özel Kongre'de bulunmaktan gurur ve heyecanımı ifade etmemek elimde değil. Bilgi alışverişi, sorunlar üzerinde dertleşip, çözüm önerisinde bulunmak, yüksek eğitim öğretimin yeni gelişmeleri üzerinde durmak ve bu

Kongre'nin amaçladığı diğer bilimsel konular üzerinde durmaktan kendimi bahtiyar görüyorum. Bu heyecan ve bahtiyarlığın yanında, günümüzün Türkolojisi ve Türkçe'nin Balkan dilleriyle dil ilişkilerini araştıran, değerli Türk türkolog ve bilim adamlarının karşısında tartışıp dertleşmenin de sorumluluğunu taşıyorum. Hepimizin bildiği gibi üniversite yararlı bir kurumdur; ama aynı zamanda büyük bir sorumluluk. Çünkü üniversite geleceğimizi vatanımızda barındıran tapınaklardır. Bu zenginliğimizden daha büyük bir hazine yok. İleri gitmek için vizyonumuzu birlikte geliştirmeliyiz ve gelişmek için üniversiteyi skolastik ve sınırlı düşüncelerden kurtarıp geniş düşünceye açmalıyız, açık ekonomi sistemi ve uygun ders programları aracılığıyla Bolonya sistemine uyum sağlayabiliriz; çünkü bu sistem gençlerin ulusal değerlerine sahip çıkıp evrensel değerleri anlamasını amaçlıyor. Türkiye'de Balkan dilleri bölümleri açılmış. Sizlerinde olduğu gibi, pekçok ölçüden, hareketle kendime soruyorum: profösör olarak, araştırmacı olarak, entellektüel olarak sürekli sorumluluk hissi içerisindeyim, gençler bu diplomalarla ne yapacak? Çekmecelerde kapalı duran ve kimseye yarar sağlamayan yüksek lisans ve doktora vermeye devam mı etmeliyiz? Üniversitelerimiz bilgi yuvası ve toplumsal kültürümüzün dağılım noktasıdır. Evrensel olarak hislerimiz, hissettiklerimiz aynı, birbirimizi iyi anlıyoruz, çünkü tarihi kökenimiz aynı kaynaktan. Üniversitelerin ve bilimin genel misyonu engel teşkil eden duvarları yıkmak, çünkü bu engeller eskiden beri Balkan halklarımızın değerlerini karalıyor ve hapsediyor. İşbirliği yaparak değerlerimizi evrensel hale getirmeliyiz. Küreselleşen dünyada ortak kültürümüzü geliştirmeliyiz ve zenginleştirmeliyiz.

Geçmişe Bir Bakış

Çözüm önerisi olarak gördüğüm konulara varmak için, kısaca eskiye biraz dönmem gerekiyor, çözüme doğru giden temel unsurları aramam gerekiyor. Araştırmaların ana maddesi tarihtir, hepimiz biliyoruz, ama biz tarihi geleceğe gitmek için merdivenin ilk basamağı olarak görüyoruz ve tarihi günümüzün ve geleceğin işlevinde değerlendirilmeliyiz. Balkan dilleri üzerinde gerçekler nasıl? Birbirinden farklı olan bu diller bir noktada birleşirler: Osmanlı Türkçesinden bu dillere giren binlerce sözcükler buluyor, ve bunun yanında halklarımızın beraber kullandığı ve Osmanlı Türkçesinin bu halklara on binlerce deyim ve milli kültürünün ifadeleridir. Balkan dilleri yaşayan –canlı bir labovatuvardır, sonsusca araştırmalar yapılabilir; Balkan, Türkiye ve hatta Avrupa için tarihi değerleri olan sonuçlar ortaya çıkabilir.

Tarih dönemleri içinde Balkanlar ve Balkan ülkeleri, Ortaçağ'dan başlayarak Türklerle temaslarda bulunmuşlardır. Türkler dünya coğrafyasında çok geniş bir alanda görülürler. Moğolistan'dan Bosna-Hersek'e, Sibirya yakınlarından Irak ve Kıbrıs'a kadar uzanan bölgelerde Türkler vardır. Dolayısıyla, çeşitli lehçe farklılıklarıyla da olsa, Türk Dili de bu geniş coğrafyada ve yaklaşık 200 milyon kişi tarafından konuşulmakta, iletişim aracı olarak kullanılmaktadır. Bölgedeki coğrafi uzaklıkların olmaması, komşuluk ilişkileri ve çeşitli kültürel alışverişleri de kolay hale getirmiştir. Diğer taraftan Osmanlı İmperatorluğunun resmi dilinin Balkan Dilleri sınıfında yer almamasına rağmen, tüm bölgede homojen ve tektip bir dil olarak kullanılması da bir tesadüf değildir. Balkanlarda resmi dil Türkçe olmasına rağmen, bölge nüfusunu oluşturan farklı etnik kökenden ulusların günlük konuşma dili olarak kendi dillerini konuşmaları konusunda herhangi bir baskı olmamıştır. Bu nedenle etnik gruplar tarafından Türkçe kolaylıkla kabul edilmiştir. Balkan dillerine Türkçe'den giren eş anlamlı sözcükler ile yeni kavramların oluşmasında Türkçe en önemli kaynak dil olmuştur.

15.-16. yy boyunca Macaristan'dan başlayarak, Bosna-Hersek, Kosova, Sırbistan, Hırvatistan, Karadağ, Arnavutluk, Makedonya, Bulgaristan, Romanya ve Yunanistan'a kadar olan bu geniş coğrafyada yaşanan, beşyüz yıllık Türk etkisi kendisini yalnızca dil olarak değil, kültür ve yaşam biçimi olarak da belli etmiştir. Hemen hemen her kent merkezlerinde cami, saat kulesi, medrese, mektep, pazar yerleri, lokantalar, Türk kahveleri, Arnavut kaldırımlarıyla labirent şeklinde düzenlenmiş, zanaatçilerin dükkanları, Türk hamamları bulunurdu. Bu geleneksel dükkanlarda doğu (oryantal) kilimlerden başlayarak, bakır ev eşyalarına kadar pek çok nesne bulunmaktaydı. Hem Slav kökenli olan; hem de olmayan kent merkezlerinde oryantalist biçiminde döşenmiş (alçak masalar, bol minderli oturma grupları, el dokuması, Türk motifli, kök boyası ile boyanmış Türk halı ve kilimleri ile ocaklar) Türk kahveleri ve pastahaneleri vardır. Bu kahve ve pastahanelerde kullanılan eşyaların terminolojisi de tamamıyla Türkçe sözcüklerden oluşmaktadır. Örneğin: lokum, helva, baklava, kadayıf, boza, şurup, şekerpare, börek, aşure, muhallebi, tulumb, hoşaf, kahve, cezve, tabak, fincan, çay v.b. Bunun dışında özel yaşam biçimi ve alanlarında da oryantal biçimde süslenmiş "özel alanlar" bulunmaktadır. Örneğin, gerek slav olan, gerekse olmayan ailelerin evlerinde tamamıyla oryantalist biçimde süslenmiş "türk oda" bulunmaktadır. Ev alanı içinde farklı kültürlerin sentezlendiği en önemli alanlardan biri de "mutfak"tır. Bu özel alanda farklı kültürlerin yüzyıllar içinden süzülüp gelen yöntemleri aynı kapta harmanlanarak yeni bir şekle bürünür. Diğer taraftan gıda ürünlerinin, mutfak ve mutfakla ilgili araç-gereç-

lerin, yemek adları ve yapılış biçimlerinin, sebze, meyve ve diğer eşyaların adları da büyük aranda "Türkçe'dir". Balkan uyruklu olup da evinin kapısını açtığı anda mutfak, salon, tualet, oturma odası, yemek masası ve benzeri ile ilgili türkçe sözcük ve deyim kullanmasın. Osmanlı Türklerinin bölgeden ayrılmaları yüzyılı bulmasına rağmen, bu sözcükler Balkan insanının doğumundan ölümüne kadar eşlik ediyorlar. Bu dillerin ayrılmaz bir parçası olmuşlardır "dilimizin eti ve kemiği olmuştur",[1] özellikle yansıttıkları biçembilimsel nuanslarıyla.

Osmanlı Balkana "Elveda Rumeli" dedi, ama Balkandaki diller (arnavutça, boşnakça, sırpça, makedonca, bulgarca, romence, macarca ve yunanca) Türkçe kökenli sözcüklere "elveda" demedi. "Elveda" dememekle kalmadılar, bu sözcüklere kendi dillerinin ek ve önek ekleyerek kendi sözcüklerinin önemli unsurlardan yaptılar, bu sözcükleri "ezeli" yaptılar.

Ballkan dillerinin standart sözlüklerini inceleyerek görüyoruz ki Türkçe'den gelen sözcükler oldukça büyük bir sayıda bulunmaktadır. Tabii ki bu sayı farklı dillerde, farklı olmaktadır. Osmanlı İmparatorluğunun etkisi tüm Ballkan ülkelerinde aynı olmasına rağmen, Türkçe'nin etkisi aynı olamadı çünkü Ballkan dilleri farklı dillerdir. Türkçe Ural-Altay grubuna girer, Arnavutça ve Yunanca ayrı dağ olarak Hind-Avrupa grubuna girerler, Rumenca Latin grubuna ve Boşnakça, Makedonca, Bulgarca ve Sırpça Slav grubuna girerler.

Balkan dillerinin Türkçe'den etkilinmesinde en önemli hususlardan biri de, bu dilden eklerin bile geçtiğinin görülmesidir. Hatta dili kulanılan Balkan halklardan tarafından, Balkan dillerinin sözcük gövdelerine Türkçe eklemeler yaparak dili kullanmışlardır. Demek ki dili kullanılanlar alınan sözcüklerde gövdenin ve ekin ayrımını yapmada ve aynı zamanda da ekin anlamının belirtilmesinde yetenekli olmuşlardır. Balkan dillerindeki, isimler büyük ölçüde Türkçe'den özel olan bazı yapım eklerleriyle girmiştir. Ünlü dilbilimci Frank Miklosiç "Doğu ve Güney Avrupa dillerinde Türkçe unsurlar" adlı kitabında çok geniş bir çalışma yapıp, bu dillerde geçen Türkçe sözcüklerin üzerinde çalışarak bu kitabı gerekli "Eklentileri" yaptıktan sonra tamamladı (1889). Yazara göre:

- **cı;-ci;-cu;-cu); –çi (-çı;-çi;-çu;-çu),** Arnavutça, Bulgarca ve Sırpça'da bulunur. (Yazar inceleme yaptığı zamanında Sırpça diyerken, hem Boşnakça ve Makedonca düşünebiliriz)
- **–-lık;-lik;-luk;-luk),** tüm Balkan dillerinde, yalnız Yunanca'da bulunmaz.
- **–li/-lli (-lı;-li;-lu;-lu),** tüm Balkan dillerinde, yalnız Yunanca'da bulunmaz.
- **–çe (-çe;-ça),** Arnavutça, Bulgarca ve Sırpça'da bulunur.
- **–qar (-kâr),** tüm Balkan dillerinde.

Geleceğe Doğru

Buna rağmen, bu pahabiçilmez dilsel miras ne yazık ki Türkiye'deki araştırmaların hedefinden uzak kalmıştır. Türk Türkolojisi için çalışılmamış bir tarladır. Bu noksanlığın en büyük engeli Balkanlar'daki dillerinin Türkiye'deki Türkologlar tarafından bilinmemesinden kaynaklanıyor. Bu nedenle Balkan Türkolojisi konusunda çalışmalar yapan dil bilimcilerin asıl görevi Balkan dillerine Türkçe'den giren ortak sözcüklerin listesini tespit etmek olmalıdır. Türkçe, Balkan dilleri arasındaki ilişliyi doğrudan kurmamakta; ancak bir "üst dil"[2] olarak bu ilişkiyi güçlendirmektedir.

Bunun için yapılacak yeni projelerde, Türkçe kökenli sözcükleri ve dililişkileri konusunu kendi çalışmalarının *başmaddesi* olan Balkan araştırmacıların yer alması şarttır. Vurgulayarak söylüyorum ki Balkan ülkelerinde kendi hayatını, performanslarını, bilgilerini ve nefeslerini bu konuya feda etmiş bilim adamlarımız vardır. Böylesi kişiler az değildir. Burada YÖK'ün enisyatifine büyük bir teşekkür iletmeyi borç bilirim. YÖK'ün himayetinde açılan Balkan dilleri bölümlerinde Türkoloji ile işbirliği içerisinde bu bölümlere destek olmak amacıyla yeni projelerin yürütülmesi düşüncesindeyim. Bu bağlamda belirli maddelere yer verdiğim konulara geçmek istiyorum.

Bunun yanında en az yirmi yıldan beri bir bilimsel ve benzeri açılmasıyla birlikte gözümüzün gördüğü ve elimizin değdiği pek az bilimsel çalışma görüyoruz. Gerçektir ki "gönül eskiyi arıyor " gibi. Genç bir araştırmacı olarak araştırmalarımı eski günlerin yetiştirdiği değerli hocalarımızın eserlerinin adımlarının devamında yapmaktayım. Günümüzde, üzülerek söylüyorum, referans, kaynakça olarak değerlendirebildiğim yirmi, on beş, on, beş yaşında ciddi bir çalışma yok. Eskiden araştırma görevlisi olarak en az on beş gün, en fazla bir ay süre ile Türkiye'ye,

[1] A. Derjaj, Türkçe kökenli kelimelerin imlası üzerine, Konferenca e Prishtinës, gusht 2008.

[2] Latifi, L., Huazimet Turke në gjuhën shqipe krahasuar me gjuhët e tjera të Ballkanit, Tiranë 2006.

araştırma yapmak için gelen bilim adamlarımız pek verimli çalışma bırakmıştır yeni nesillere, yani bizlere. Onları başarılı yapan gönderilmiş oldukları devlet tarafından yönetilen plan ve projelerdir. Onların "kulağını çekecek" birileri vardı, Türkçesiyle....hesap verecek birileri vardı. Bundan böyle, eğri oturup, doğru konuşmak lazım, bilimsel olarak bizim de birilerinin "kulağımızı çekmesi"ihtiyaç görülmektedir. İlk etapta, bu uygulamanın canlandırılmasını acil tedavi SOS olarak görüyoruz. Bununla beraber belirli bir bütçeye dayanan plan ve projelere derhal geçmesi lazım.

Bunun uygulanması da Balkan ve Türk uyruklu bilim adamlarının katılması şart bir *Birliktelik Araştırma Merkezi* kurulmasını öngörüyoruz. Önderlerimizin uygulaması pek güzeldi..... Bu uygulamanın verimli olması için başında verimli insanların olması gerekir. Her Balkan ülkesinin bu işe gönül verecek bir "kaymakam" seçilmesi lazım. Hakeza, Anadolu Universitelerinin kendi "kaymakamları" olması lazım. Bunların başında kimin olacağını belirtmek bana düşmez, ama, izninizle YÖK'ten tayin edilen bir meslektaşımızın olmasını şart görüyorum.

Yeni nesil diyoruz, ama hep diyoruz.....Balkan dilleri bölümlerinde okuyan öğrencilerimize de haklarını vermemiz lazım. Birliktelik projelerin ve ekspeditlerin organize edilmesi; Balkanlar'daki Türkçe kökenli sözcükler (ilk aşama) adı altında bir ekspedit, Levinans'ın dediği gibi: "kuram olmadan pratik olamayacağı gibi; pratik olmadan kuram da olmaz", ilkesiyle öğrencilerimizin hem bilimsel olarak yetiştirmeleri açısından, hem de beraberlik kültürümüzü, folklorümüzü, tarihimizi ve özellikle insanımızı tanıma açısından olmazsa olmaz periodik ilaçlar gibi görüyorum.

Sonuç olarak, bana göre, Balkan dilleri büyük bir mozağiye benzer. Her Balkan dili bu mozağinin bir parçasıdır. Bu parçaları birleştiren, renk ve hayat veren Türkçe'dir. Balkan dillerinde bulunan Türkçe'den gelen ortak sözcükler yalnız büyük Türkçe'nin mirası değil, Balkan dillerinin de mirasıdır. Bu büyük mirasının değerini incelemeliyiz, korumalıyız. Mozağinden küçücük bir parçası bile düşerse, Balkan kültürüne büyük zarar verir, çünkü Türkçe'den gelen sözcükler Balkan ülkelerinin folklorunda, efsanelerinde, masallarında, hikayelerinde ve günlük konuşma dilinde bulunmaktadır. Gerçeklerimizin kökleri açık olmamızdadır ve aynı zamanda gerçeklerimizin kökleri ortak tarihimizdedir; köklerimiz, kültür beşiğidir. Aynı beşikte dün atalarımız vardır, bügün biz varız.

Bu yüzden tüm Balkan araştIrma merkezlerimizle ve üniversitelerimizle anlaşma yaparak, yüksek lisans ve doktora bu konularda yölendirerek, Türk Dilinin ve kültürünün değerini hak ettiği yere koymalıyız. Balkan'daki uluslararası araştırmalar, rasyonel projeler için daha çok yatırım yapılmalı, çünkü yapacağımız her şey gençlerin geleceği için. Bunları yapmazsak Balkan ülkelerinde Türkolojiyi seçmiş olan ve Türkiye'deki Balkan dilleri büyük umutlarla seçmiş olan Türk ögrencilere ihanet etmiş oluyoruz.

Kaynaklar

Boretzky, N., Der Türkische Einfluss auf das Albanische, teil 1, 1975.

Çabej, E., Për një shtresim kronologjik të huazimeve turke të shqipes, SF,1975,1.

Demiraj, Sh., Gjuhësi Ballkanike, Tiranë, 2004.

Dizdari, T., Fjalor i orientalizmave, Tiranë 2005.

Guboğuz, M., Rumanya Turkolojisi ve Rumen dilinde Türk sözleri hakkinda bazi araştirmalar, Ankara, 1968.

Kakuk, Z., Macar dilinde Osmanlı-Türk unsurları, Bilimsel Bildiriler, Ankara, 1972.

Kakuk, Z., Recherches sur l'histoire de la langua Osmanlie des XVI et XVII siecles, les elements Osmanlis de la langua Hongroise

Kazazis, K., The status of Turkisms in the Present-Day Balkan Languages, Aspects of the Balkans. Continuity and Change, International Balkan Conference, october, 1969.

Kostallari, A., Rreth depërtimit të turqizmave në gjuhën shqipe gjatë shekujve XVII-XVIII", Gjurmime albanologjike, SSHF, Prishtinë 1978.

Latifi, L., Huazimet turke në gjuhën shqipe krahasuar me gjuhët e tjera të Ballkanit, Tiranë 2006.

Meyer, G., Etymologisches Wörterbuch der albanische Sprache, Strasburg, 1891.

Miklosich, F., Die Türkischen elemente in den südost-und osteuropaischen sprachen (V.I-II), Wien, 1884-1890.

Reinkowski, M., Zum Status der Turzismen in den sprachen südosteuropas

Schütz, I., Gjurmë gjuhësh turke mesjetare në shqipen e sotme, Seminari ndërkombëtar për gjuhën, letërsinë dhe kulturën shqiptare, Prishtinë, 1986.

Skaljiç, A., Sırp-Hırvat Dilinde Türkçe Kelimeler , Ankara, 1957.

Xhuvani, A., Çabej, E., Prapashtesat e gjuhës shqipe, Tiranë,1962.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 530-538

Higher Education Reform in Maghreb Countries: Challenge and Difficulties

Dr. Meziane Mohammed
Faculty of Social Sciences, University of Oran, Oran, Algeria

Abstract

Globalization has urged the economic and industrial enterprises to launch the critical objectives to achieve quality. Higher education is not an exemption; it is indeed in the heart of this process, since it feeds all the societal sectors. Models and experiences emerged throughout the world in a locally or regionally perspectives. The European model of higher education initiated by the Bologna process covered the European countries, but it did attract many other countries to apply the model known as LMD (License, Master, and Doctorate). The objective of this study is to gather information about the application of such system and to get insight for a better understanding of its educational impact in order to answer the main question that what this educational system brought to Maghreb universities in terms of pedagogy and educational procedures. What are its added values comparing to the ongoing educational system? What are the difficulties of the system implementation with regard to the issue of student's access and equity? The LMD system had introduced new concerns about building programs, student's evaluation, and teacher tasks. It launched discussions about quality assurance. Besides these acquisitions, many gaps were found to be incompatible with the foundations of the LMD system itself. Others finding will be presented and discussed.

Key words: Bologna process, higher education reform, globalization, quality assurance, LMD system.

Introduction

Globalization is the latest wave that opens the nation's doors without invitation. Among the sectors that were largely affected -not only in developing countries but also in the countries counted as advanced nations- is higher education. This later is still attracting a hot discussion among researchers as well as managers throughout higher education institutions.

Globalization under the economic demands and the tough competition exerts an increased pressure on higher education to improve its performance. There is a strong belief from researchers and academics that higher education could be the key for developing countries to catch up the developing ones. Anyway, as Simon Marginson and Marijk van der Wende (2006) rephrase it, saying 'it is no longer possible for nations or for individual higher education institutions to completely seal themselves off from global effects'.

The European model of higher education initiated by the Bologna process (LMD Licence- Bachelor-, Master, and Doctorate) covered the European countries; nevertheless, it did attract many other countries. The objective of this paper is to gather information about the application of such system and to get insight for a better understanding of its educational impact in order to answer the main question that what this educational system brought to Maghreb universities in terms of pedagogy and educational procedures. What are its added values comparing to the

ongoing educational system? What are the difficulties of the system implementation with regard to the issue of student's access and equity?

As being a member of the audit team of the Algerian National Commission of Accreditation, visits to some universities were conducted in the last quarter of the year 2010. The objective was to audit the implementation of LMD in each university and to gather different views from different partners. The opportunity to hold several meeting with high university leaders as well as teachers and students was a meaningful tool to get insight into the actual process of implementation. Moreover, the familiarity of the university infrastructure through visiting the field, facilitate knowing the nature of the pedagogical resources of each institution.

Whilst much has been achieved in terms of implementing the system by higher education authority, the expected quality of teaching and learning is still far behind the expectations, and seems to arise some problematic issues. It is of concern today to investigate what are the implications of the implementation of this reform in terms of academic achievements. In the same time, it is important to question what are the difficulties and the challenges.

Globalization and Higher Education

It is clear that the post industrial arena has been the period that rose out a new wave so called by different names: the knowledge economy or the information society. Globalization means the interrelationship and connectedness that made nations, institutions and people not immune from its influences and impacts. Globalization refers to the process whereby countries become more integrated via movements of goods, capital, labor, and ideas (David E. Bloom, 2002). Moreover, the expanding needs for qualified manpower created by globalization put a continuous pressure on higher education institutions. The fierce competition between higher education institutions made Europe in a position to race the existing challengers.

While each country has its strengths and its limits dealing with higher education, there are a range of priorities that stands of concern. The weight of concerns is politically defined and delimited. How higher education is perceived to be a locomotive which might drive the whole society or is looked at as a sector that could help the society (Meziane. M, 2010).

In the age of globalization, the need of providing competencies becomes a vital in order to launch development. The large exchanging flow of information and knowledge by the means of communication technology advantages make decisions makers more aware about the importance and the power of knowledge economy.

It is of concern, to question the gain and place of developing countries in taking benefit from globalization in this domain. The encouraging examples are very few because of the inconvenient practices and often of the limited resources. Perhaps, one of the few and bright example of higher education of developing countries integration to globalization is that of India's supply of well-trained computer engineers. Besides that Poverty rates in developing countries are much higher, and this means that universities will face similar or even greater problems as they expand than those in developed countries (Martin Carnoy; 2009).

The mobility of learning demand and the multiplication of these institutions throughout the world opened a competitive space and influencing scientific authority. Globalization has urged the economic and industrial enterprises to launch the critical objectives to achieve quality. Higher education is not an exception; it is indeed in the heart of this process, since it feeds all the societal sectors.

Models and experiences emerged throughout the world in a locally or regionally perspectives. We can name just the well known the model of USA, Japan and lastly the European.

The European Initiative to Higher Education Globalization

Convinced by the importance of knowledge economy as an indispensable factor in building the European citizenship and the construction of strong economy and human development, the European Union represented by a group of countries launched the idea of modernizing European higher education and that was documented at Sorbonne.[1] The second and well known declaration came out from Bologna.[2] Now it is identified by the movement of the Bologna process . Before all, this process has a political connotation that is of promoting, construct-

[1] Sorbonne declaration, www.bologna-bergen2005.no/Docs/00 Main_doc/980525SORBONNE _DECLARATION
[2] Bologna declaration, www.magna-charta.org/pdf/BOLOGNA_DECLARATION.

ing and achieving the dream of Unifying Europe. It would be reasonable to admit that a unified higher education system could be a boosting towards achieving the ambitious targets of the ultimate union. Other reason might be the desire to make the European system of higher education close to the Anglo-Saxon and consequently to globalization. The target was to launch a space that is readable and attractive to the world.

In this perspective and in terms of educational aspect, the system has integrated credits in the structure of graduation and post graduation studies. The issue of recognition of degrees and credits between universities is expected to facilitate automatically student's mobility.

Even the large implication of European countries and many others countries throughout the world, the Bologna process is not free from temptations. Moreover, it is still marked by push and pull, steps backwards, trial and error (Jean Émile Charlier & Sarah Croché, 2009).

Due to the nature of neighbouring fact and due to the close historical background and the economic relations, Maghreb countries were more predisposed to gain from the European initiative. Without ignoring perhaps an important factor, that is of the impact of French weight over most of these countries. This can be reflected by the importance of cooperation between French universities and their partners in the Maghreb (Table 1). Where the number of cooperation projects indicates 1,271 projects and 470 scientific actions. These statistics shows the weight of French cooperation with Maghreb countries which demonstrates its top priorities after China and Brasilia. For the Maghreb countrie s, nevertheless, this process seems individualistic and eager to merge with Europe's outlooks, which facilitates the brain drain and promotes dependency on the French language (Meziane. M & Mahi. B, 2009).

Table 1: Scientific collaboration Franco-Maghrebine.*

Countries	# of projects of cooperation	# of French Universities partners	# of Actions
Algeria	268	42	140
Morocco	75	48	176
Tunisia	228	46	154
Total	1,271	136	470

* Statistics has been retrieved from the report of the Conference of University Directors, Survey on the relations of universities with developing countries. www.rapports.ladocumentationfrancaise.fr.

Maghreb Higher Education Reform

Maghreb countries are composed of five North African countries (Morocco, Algeria, Tunisia, Mauritania and Libya). For a practical reason, our scope of interest will be limited to Morocco, Algeria, and Tunisia and focusing on Algerian higher education institutions.

It is clear that the nature of European societies is very different from that of the Maghreb nations. It is also apparent that the demographic aspect constitutes a unique problem in higher education. If the LMD in European context is advantaged by an industrial tissue and a growing economy, Maghreb countries are still searching for better foreign investments. While Algeria economy is mainly based on oil and gas revenues, Marroco and Tunisia are more based on tourism and foreign investment. In fact, they are in advanced steps with the European Union partnership. Recently, an advanced partnership has been agreed with Morocco.

The challenge of LMD system consists of providing some basic conditions (libraries, enough classrooms, qualified teachers, and so on …). Even in European universities it was reported that LMD was implemented with the absence of such relevant conditions, which led to the manifestation of student s grievances. Higher institutions in Algeria already suffer from the lack of conditions and educational resources requirements. This issue should have been given the priority in any possible reform. However, Algerian universities today run with the application of the two systems (classical and LMD systems). The emphasis is observed to be mainly put on the form and structure of the model rather than the quality of its content (Teacher, programs, evaluation, and educational resources among others). If reform seems to be welcomed by some of the academic community, there are some who have skeptic positions arguing on the way that was implemented, including also the proper resources that are required to accompany the process. David E. Bloom (2002) already argues that 'Good ideas are not enough – focusing on

implementation is at least as important as policy design. The harsh realities of taking an idea to the field and bringing it to scale must be considered in the design of policy'. The reform is still facing a real challenge of changing habits, attitudes and practices.

Even the existence of such observations, the ministry of higher education in Maghreb countries are fully engaged to adopt the system and to enlarge it to all higher education institutions. For instance, Algeria Ministry of Higher Education had taken this year the decision to generalize the implementation of LMD to all universities and all fields with the exception of medicine and veterinary sciences.

We bring in mind that this reform has been clarified that does not mean in any way the privatization of the public universities.

The implementation of LMD in Maghreb universities was adopted at different periods with a top-down political decision. It was introduced under the umbrella of national commissions as was done in Algeria and Morocco or by a presidential decree in Tunisia. In 2003, Morocco was the first one that took the lead to embrace the system, followed by Algeria (2004) and then Tunisia (2005). LMD is actually at an early and still at experimentation even has the age of between five and seven years old.

Since the partially introduction of LMD, discussions and debates has been put forwards. The positions and opinions towards the system are very wide, ambitious and skeptic, and sometimes very contradictory, for some reasons that the new system has been introduced without sufficient awareness and participation of the academic staff and the lack of sufficient required educational resources.

Furthermore with the line of these remarks, it is of importance to pinpoint the three international symposia that were held in Africa, respectively in Dakar (2005), El Jadida (2006) and Lulumbashi (2007); these symposia can be summed up as follows:

- The LMD reform was designed by and for Europe to provide its universities with the resources necessary to be sufficiently competitive against Asia and the USA in drawing in the best researchers and building the most competitive knowledge economy in the world.
- Although the LMD reform was not worked out for Africa, its universities have no alternative but to accept it. Indeed, student mobility and exchanges between Europe and Africa are so developed that African universities cannot but build a system in line with the prevailing academic scheme in Europe.
- The adaptation of African universities must deal with multiple obstacles. The overall objective is to ease student and researcher mobility, avoid the brain drain of African academics to the North and to focus on the needs of local populations. These constraints seem partly incompatible (Jean Émile Charlier & Sarah Croché, 2009).

It is worth to note that Morocco and Tunisia the neighboring countries have been taken the starting lead in implementing LMD system. The LMD reform in Algeria is in its fifth year of implementation. At the beginning, 10 universities started implementing 75 programs of bachelors (Licence). Today, all universities there must be implicated by LMD counting 2030 bachelor programs and 967 programs of Masters. The next year the Algerian higher education opens the first year of Doctorate.

In Algeria, the number of students today can reach more than one million students, 38000 faculty teachers and 36 Universities, 48 University Centers and National Superior Colleges. The quantity achievements even they are not sufficient, they have been enormous. It is worth also to notify that higher education is provided by the state to all students completely free.

There are 16 universities in Morocco in addition to a large number of private higher education institutions. On the other hand Tunisia functions with 13 universities and more than 20 private universities. It is observed that Algeria has no private universities yet unlike Morocco and Tunisia whose private universities are performing and absorbing a large number of students. That is why in the case of Algeria the issue of handling the large number of students who passes the high school certificate, and is coming under considerable pressure to respond to the situation. While the problems facing Maghreb higher education are numerous and different from one country to another and from one institution to another, still one can underline the crucial and common problem that is of the large number of students. For example, each year the incoming number shakes the Algerian universities opening and usually delayed the academic year starting. The national computerize students' orientation system which has been designed to do the job of student orientation and registration could not solve definitely the problems of starting studies on time.

Speaking about offered LMD programs, they reached 3421 programs this year. Meanwhile, we have to precise that students who are enrolled in LMD compared to those in the traditional system are no more than 30%. They are essentially in the science and technological provisions. For example the University of Bab Ezzouar (Science and Technology University) at Algiers the capital deliver by itself 2300 bachelors and 550 masters. This confirms that Social Sciences, Humanities, Law and Business are among the fields that were not really fully implicated in implementing the system. It seems that one big reason for this stay back is the growing population of students.

The Structure of LMD System

As was mentioned, it is expected that LMD will respond to labor market by providing an integrated programs which feet the real demands. This is assured by decentralized actions in terms of programs development. The academic training structure of the "L.M.D" is addressing three educational levels (Licence= 3 years, Master= 2 years, Doctorate= 3 years) ended by a Diploma after the completion of the required credits (Fig. 1).

The first level: Licence or Bachelor: It is open to students who pass the secondary high school certificate (Baccalaureat). The education programme, which is organised over 6 semesters and include 180 credits.

The second level: Master: This level is open to Bachelor student pursuing the diploma of Master either Academic or professional. The program is organized on 4 semesters containing 120 credits.

The third level: Doctorate: Doctorate is open to the students who pass the so called Academic Master only. Enrolment is three years equivalent to 180 credits.

The Pedagogical Aspect of the Reform

While the problem of infrastructure is handled by providing the hosting institutions, and while much effort is focusing on physical means to host students and particularly the new students -which is logical-, the pedagogical part is still moving slowly or not with the same cadence to respond to the real educational difficulties. Providing appropriate classrooms, suitable libraries, and proper other learning resources are for universities management among the pressing and top agenda. It seems the pedagogical act itself do not sufficiently rise up and be seriously taking in charge.

It is known that few data are available in this domain, but the real success of LMD must go through the pedagogical act. Already Ghouti, (2009:62) commented that "on an educational plan, from little of available statistics and qualitative appreciations collected with academics from the Maghreb, it seems to us that this reform is far from having the success expected with the students and the teachers". There are many reasons to believe that the interaction between students and teachers rest endorsing a lot of questions, either in term teaching methods, fixing the intended learning outcomes, students' evaluation and accompanying students. Many gaps are recorded and asked for a special concern.

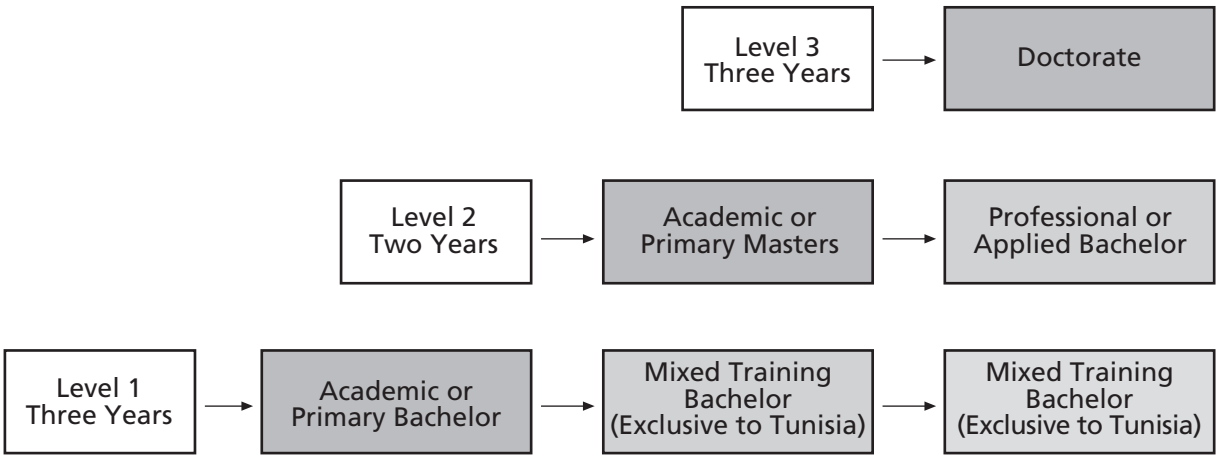


Fig. 1: Structure of LMD adopted in the Maghreb countries.

Curriculum Construction

LMD system has introduced a new method in order to open a new program in any discipline or scientific domains. This new approach is offering a large number of educational programs in different branches. Stakeholders are also asked to be involved as full partners in curriculum construction. The new programs must be subject to an external review process. They are accredited by a bottom-up evaluation and validation first at the level of the university which present the offer, second by the regional committee and finally by the National Commission of Accreditation (Commission National d'habilitation). As it appears this procedure gave the institution by the means of their teachers the priority to construct education provision. Universities can visualize the local economic and social environment and construct programs in concordance with the nature and needs of this environment. The diversity and uniqueness of this later would be the basis to serve development. Any attempt to copy what is elsewhere would not necessary drive to the best and meaningful results. Besides the traditional duty of teaching, academic staffs are given the responsibility to design a curriculum and this requires initiatives and efforts that should be obviously recompensed. What happens in practice is usually personal attempt, and the expected work of the group is rarely the rule. This practice is having an important impact on the quality of delivering programs either on its objectives, its content and its instruments.

Academic Staff

Even the nature of the way of recruiting HE teachers in Maghreb countries are different, Algeria still have a weak selection procedure and poor recruitment practices comparing with Morocco and Tunisia, perhaps the choice lay on the high needs of teachers. The recruitment of teachers in Algeria aims the candidates who get only the first degree of post graduation (Magister) without any educational training for the profession. This has a lot of misuse implications. It hurt profoundly the pedagogical process mainly when the new recruits will be engaged in teaching courses without supervision from their experimented colleagues. This issue must be revised to search for a qualified academic staff followed by a needed training in the educational of teaching and learning.

With respect to the presence of constrains, it seems unfair to qualify the whole package of LMD as questionable and at risk. Taking the technical side of the package, new approaches are introduced to construct programs and accompanying student's enrolment in general. New practices and procedures are introduced and used. However, it would be naïf to believe that the actual habits and organizational culture would be changed overnight. When the working habits are well planted for years now, change may take also years. The resistance to change from the traditional system to LMD could be interpreted from unawareness of the foundations and details of LMD system or to the new burdens and responsibilities introduced by LMD. It makes the process works with difficulties mainly if the proper actors namely the academic stuff is not associated and fully involved. Their valuable contribution in the implementation process must be regarded as a vital of any success.

Anyway, in the case of Algeria the problem of reviewing academic staff remuneration has been always in the agenda of teachers labor unions demands. Ignoring or postponing this issue created a lot of frustration among teachers which is one of the adverse reasons that make the situation very complicated. This create a sort of "Wait and see" position by just accepting teaching knowing in the same time that their work would not seriously evaluated by no means. There are no rules or practices that differentiate between the pedagogical performances; and therefore there are less motivational acts for persevering and insisting for excellence. This can be reflected in the different committees which accompany LMD, where the concern is limited. The question of teacher's wages tends to be stable and cool in the two neighboring countries Morocco and Tunisia, where the teacher's salaries in these countries were precisely higher than their counterparts in Algeria. It was until the year of 2010 that a significant changing in teacher' salaries which jump up by around 80%.

Teaching and Learning

In a recent survey, Miloudi Khaira (2010) founded preoccupant results. Only 28.8% of students were satisfied about their teachers' quality indicators, and 16.42% of students were satisfied about the quality of students themselves. Meanwhile, 45.82% of teachers were satisfied about their performance and 26.52% of the same teachers were satisfied about students' quality outcome. These results illustrates clearly that the level of satisfaction among teachers as well as students about teaching and learning quality is far from reaching. Although it is comprehensi-

ble where many shortcomings are to be found covering aspects of teachers, students, and educational environment in general.

The evaluation of teaching learning process is reduced basically to assure students marks. If we push our thought in this matter deeper we can question the evaluation method. LMD has introduced a continuing evaluation which is through the whole semester. The target of this kind of control is not just give grades, but also remediates the learning difficulties. Much work has to be done to inform teachers as well as students about its real objectives.

Tutorial and student mobility are among the objectives of LMD reform. With regards to tutorial, in reality it requires a reduced number of students that the teacher can take in charge. Even though the science and technological major are the ones that absorb a number of students each year with easy handling, the tutorial is not yet well put in practice. Not talking about other majors, where the flow of the enrolled students is very high. The tutorial target seems to be far from reach. Besides that it is would be also necessary to take into account the tutorial task as a pedagogical charge and obviously its accumulation in the teaching load must be considered.

There are observable phenomena which concerns the teaching practices. It is not a surprise to say that the hourly load that is fixed to be thought in each course is in general rarely completed. This happens is because of the non compliance with the academic schedule (September 14th– July 15th). The university administration also is participating in this problem. The students' registrar as well as the students transfers from one major to another are not strictly being fixed in time, in some instances this procedure can extend to the next semester. In this case, it would be ridiculous to admit the respect of meeting the required teaching load.

Besides that the presence of teachers is left to conscience and ethical consideration might not be the efficient manner to ensure the required teaching load. Some universities have already adopted teachers' assiduity and follow-up by filing a recording sheet. This formula is not always welcomed in other institutions. As it appears these working habits from all the university partners, administration and academic staff are vital to be changed for the simple reason that LMD is a semester system and the credit is calculated by hourly volume. The non respect of these conditions and the preservation of the same habits will obviously damage the quality of education.

On the other hand, it is worth to emphasize that higher education reform had introduced new look related to the work market. As was mentioned in Fig. 1, a professional bachelor and Master gave to students to get education in one area for a future employability. The programs of this kind of diploma are constructed by teachers and the participation of firms and companies as full partners. In reality, the fulfillment of this significant task is not simple, because it requires an enormous effort contacting the economic partners in the field and convincing them to be associates. On the line of this remarks, LMD in Maghreb countries suffer from the scarcity of employability because of the economic growth limitation.

Besides that, the programs offered tend not to be oriented to the real economical needs. Khalida. M (2011) in her study showed that 68.15% from a sample of 314 students approved that the programs offered are not appropriate to work. More ever, the same study confirmed that 76.43% of students would not find a job when they graduated.

This will be an opportunity for the European societies to gain from the output and to enforce the brain drain. That is why some academicians argue by pointing the idea of globalizing Bologna Process to developing countries will serve the source by selecting the best students and dispossessed developing countries from its own crème. This will already hurt the ongoing brain drain of teachers. It is worth in the line of this idea to draw attention to a survey which showed that 45% of interviewed teachers from Maghreb countries whishes to go working abroad to Europe, North America and the Arabic Golf (Ahmed. G, 2009).

Supervision and Changing Irritated Habits

It is very visible that nature of management and ruling the university administration has a lot of irritated shortcomings; I argued that Algerian university has accumulated a set of negative working habits that is transformed to be an accepted routine. The emergence of connivance contract is wining the space, and the absence of authority feeds advantageously the 'laissez-allez' or 'leaves it alone'. It is of urgent needs to open discussions about the selection of University management especially the criteria in nominating different associates (University Presidents, Faculty Deans, and Departments heads). It is also considered that university autonomy is regarded as a challeng-

ing plan for a better competitiveness. Unlike the Moroccan system of delivering management duties to academic staff seems to be more rigorous and the notion of competitiveness is applied.

It is well known that the manner of running and organizing the educational institution is essential to improve the whole process of its performance. On the top of this, choosing and screening educational leaders makes the real difference for a constructive change.

Universities are also asked to have more autonomy in order for these leaders to deliver and to pass on their competences.

Adopting and Enhancing Quality Assuranc

As was mentioned earlier the educational system of the Algerian higher education is still adopting tow systems the classical and the system of LMD. The transition period is not passing without disturbance in students' studies which recently point out some concerns.

It is worth noting that this transition is illustrating many problems regarding their reciprocal diploma equivalence or classification. It is also apparent that this issue is indeed of actuality today, and it is taking a continuing rise of students protest in many Algerian universities. Studies are postponed due to students protest in many universities and tend to face a risky year (white year).

I strongly believe – given the complexity of the situation – reform must cover the university management as well the pedagogical act. Discussion and dialogue must be opened and reinforced between students, teachers and administrators.

On the other hand, taking into account all the recommendations of promoting higher education presented by different conferences and scientific meeting, it is relevant just to evoke the UNESCO communiqué of 2009 from Paris which emphasized on quality of learning. It underlines that 'expanding access poses challenges to the quality of higher education and thus regulatory and quality assurance mechanisms that promote access and create conditions for the completion of studies should be put in place for the entire higher education sector'. International programs assistance has been present to name a few, the regional Arab of Quality Assurance of Higher Education and Enhancement headed by UNDP. The ongoing UNESCO Regional Evaluation of Programs in Arab higher education. Some Maghreb universities are deeply implicated, apprehending and assimilating methods and tools to implement quality assurance.

It is clear that Maghreb universities have made significant steps in terms of quantitative achievements; efforts are rapidly needed to focus on the quality of output. Some initiatives already emerged in this matter. A national operation was launched by the Ministry of Higher Education to auditing Algerian universities by several groups of experts targeting the process of implementing LMD. Reports have been addressed and evaluated. More recently, it has been decided the establishment of the National Commission of Evaluation which will be concerned in promoting quality assurance. We can conclude from these initiatives that the political choice is present to ensure the quality of LMD experience.

Moreover, the cooperation of Maghreb countries with Europe has been concretely translated in actions as Tempus and Erasmus-Mundus. Common programs are being constructed, institutional quality assurance has been also worked out, and a number of students as well teachers' mobility have been achieved.

In any consideration for the future of quality assurance in Maghreb countries; two ingredients must be taken into account: the institutional management and the pedagogical act. The two actions are complementary and must be open to the elements of scientific criteria, international educational standard and best practices.

References

Simon Marginson and Marijk van der Wende (2006), Globalization and higher education. Received from www.oecd.org/dataoecd available on: 18/09/2010.

David E. Bloom, (2002), Mastering Globalization: From Ideas to Action on Higher Education Reform, Globalization: What Issues are at Stake for Universities? Université Laval, Québec Canada. Received from www.bi.ulaval.ca/GlobalisationUniversities available on 8/09/2010.

Meziane Mohamed (2010) , Strategy of developing higher education in Algeria, Higher education International conference, Proceeding " Success" Modern University, Beirut, Lebanon.

Martin Carnoy; (2009), OSI Education Conference 2005: "Education and Open Society: A Critical Look at New Perspectives and Demands". Received from www.soros.org/initiatives/esp available on: 4/08/2010.

Sorbonne declaration, Received from www.bologna-bergen2005.no/Docs/00 Main_doc/98052 5 SORBONNE _DECLARATION available on 28/11/2010.

Bologna declaration, Received from www.magna charta.org available on 28/11/2010

Jean Émile Charlier & Sarah Croché, (2009). Can the Bologna Process Make the Move Faster towards the Development of an International Space for Higher Education where Africa would find its place? Received from http://www.soros.org/initiatives/esp available on: 10/09/2010.

Meziane Mohamed & Mahi Brahim (2009), LMD in Maghreb countries: the case of Algeria, Arab Regional Congress of Higher Education, Arab Bureau UNESCO Beirut, 31-2 May, Cairo

Ahmed Ghouati (2009), Réforme LMD au Maghreb: éléments pour un premier bilan. Received from www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/articles/globalization available on: 01.04.2011.

Miloudi Khaira (2010), Higher education evaluation in the light of Total quality indicators, Unpublished Magister Dissertation, University of Oran.

Khaldi Masouda, Higher education in Algeria and Modernity Demands, Unpublished Doctorate Dissertation, University of Oran, Algeria.

UNESCO COMMUNIQUE; World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development. , Paris, 5 – 8 July 2009, 2009. Received from http://www.unesco.org available on 12/07/2010.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 539-544

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Higher Education's Responsibility in a Growing Global Marketplace

Professor Dr. Robert C. Schneider, Assistant Professor Dr. Ferman Konukman
The Kinesiology, Sport Studies, and Physical Education Department, The College at Brockport, State University of New York, 350 New Campus Drive, Brockport, New York, USA

Abstract

Higher education must meet the needs brought on by advances in electronic networking, resulting in an increase in international communication, leading to numerous business and social opportunities beyond traditional borders. Today's globally competitive job market requires higher education to assume a lead role in ensuring that graduates achieve international education competencies. Minimally, international on-site cultural experiences, and knowledge are necessary to be competitive in today's global market place. To meet the growing world-wide demand by employers for internationally educated employees, higher education should exploit on-site experiential opportunities throughout the world in various areas including but not limited to sport, business, and tourism. Strategies must be developed by all academic disciplines to incorporate international components into curriculums. Overall, higher education must ground its approach to international education in morality and will be well served to use as a guide, John Stuart Mill's utilitarianism, which supports basing actions on what is anticipated to bring the greatest good to the most people (Mill, 1863/1969).

Key words: Higher education, international studies, study abroad, morality.

Introduction

Globalization has emerged as a trend concept during the past decades, increasing the need to provide all citizens with information related to other countries (Brodin, 2010). During the last decade of the 20th century, economic globalization discussions were common (Claggett & Stutzman, 2002). Leaders in higher education must assume the role of meeting this need.

The interconnected state of the world has established a calling to expand higher education's role to meet global needs. To that end, numerous academic disciplines are subject to the integration of global components. Business, tourism, and sport are just a few areas conducive to globalization (Reimers, 2009). Science, artistic creation, trade, and international cooperation must be supported by an international base of knowledge. And, national security, economic competitiveness, and world leadership can be improved with a commitment to international education.

From an economic standpoint, institutions of higher education should seize the opportunity to integrate international education into their mission as it will have a positive economic impact on the university, local community, and world. International students enhance revenue streams for universities, which in these challenging financial times, is welcomed. From a broader perspective, international students bolster economies with their spending on tuition, housing, and discretionary items.

Discussion of Literature

Advances in Communication

The advent and growth of electronic networking has helped create rapid advances in international opportunities. The influences of mass media, and telecommunications, including fax, e-mail, internet, and CNN TV, are breaking down barriers between peoples and their diverse culture (Moran, Harris, & Moran, 2007). The internet, blogs, 24-hour worldwide television, and easier international travel have facilitated personally transformative interactions between those in the developed world and those in developing countries (Zahra, Rawhouser, Bhawe, Neubaum, & Hayton, 2008). The ease of communication resulting from technological advances must be utilized by higher education as it seeks to educate world citizens.

Advances in communication technologies are implicated in a wide variety of forms (Fulk & Desanctis, 1995). Even a most basic form of electronic technology, e-mail transmissions, allows for the near spontaneous communication, making for the simplification of international education logistical arrangements. Communicating electronically is paramount to being part of an advanced global network that brings about desired benefits such as increased competence, skill development, higher pay, and increases in job satisfaction Grant (n.d.). Given the ability to communicate electronically, the procedures to develop and maintain international programs in higher education are nearly as convenient as developing local educational programs.

Unfortunately, while many countries have developed the capacity to advance and sustain electronic communication, several have not (Grant, n.d.). Collective global efforts, therefore, led by universities, must strive to help less advanced countries achieve at least a minimal level of advanced communication abilities. It is the very same technology that some countries lack, that if harnessed effectively, can serve as part of a solution to educate those countries trailing in advanced technologies. Higher education, though, must initiate efforts to help trailing countries "catch up" in the area of electronic communication.

Business and Social Opportunities

Business and social needs are constant in all countries irrespective of a country's state of affairs. Universal access to and the provision of information to individuals can facilitate social opportunities (Zahra et al., 2008). The communication revolution has made for expedient business transactions no longer hampered by national borders (Career opportunities, 2007). Efficient communication can be an asset in meeting those needs. Research at institutions of higher education must be conducted to determine the most effective ways to utilize communication as a contemporary tool to meet not only the most urgent needs of societies but to initiate continued advancement of societies throughout the world.

In addition to making social opportunities more salient, advances in communication have also provided new ways for social entrepreneurs to organize and manage their operations to deal with social problems worldwide, especially in developing countries (Zahra et al., 2008). The fast paced nature and rewarding aspects of international business careers are attracting myriad people mainly because of the great opportunities and rewards available to those qualified. Cross culture communication is a necessity in the global business world and will be for many decades to come (Moran et al., 2007).

Higher education must be acutely aware of technological advances, especially in terms of how they have expanded the ease of communication and commerce among countries by adjusting their missions to provide an international focus. Programs teaching the requisite social skills necessary to successfully conduct international business must be offered by institutions of higher education. Higher education must be proactive in their efforts to not only develop students who learn technical and business skills but also who experience various cultures for the purpose of refining cross-cultural social skills.

The Global Economy and Employment

The current globally distressed economy has resulted in high unemployment rates across the world, making for a competitive job market for college graduates. Beginning in the U.S. in 2007, the recession spread across nations and still persists (It's official: U.S. is in recession, 2008). The seriousness of the recession is supported by an overall U.S. unemployment rate in 2010 of 9.5% and 27.6% in El Centro, California (Silverblatt, 2010).

Economic global recovery, albeit slow, appears to be on the horizon (Lambert, 2011). In particular, hiring is forecasted to increase in India, Taiwan, China, Turkey, Brazil and Singapore where strong growth in future hiring is anticipated (Manpower sees global growth, 2011).

Despite indications of recovery (Shierholz, 2010), however, it is still sluggish and jobs are not readily available to all, in light of the high demand. College graduates will most likely continue to outnumber the supply of jobs in the foreseeable future. Prospective job candidates, therefore, must distinguish themselves as skillful experts in their field of employment. Given the necessity of global education and experiences, graduates who do not obtain international education will be at a disadvantage when competing for employment on the global scale.

Although knowledge of a foreign language, area studies, and international experience is necessary, specific skill sets are still required to achieve employment in industries that cross cultures (Career opportunities, 2007). Acquiring an understanding of and experiences related to cultures beyond ones local region will further increase ones chances of gaining employment in a struggling economy where jobs are scarce. Such experiences will be gained through study abroad components of preparation programs within institutions of higher education. Job market research should be on-going for the purpose of providing universities with needed information to adequately prepare students for the global workforce.

It is of the utmost importance that universities place a premium on academic rigor during these difficult financial times because only the best prepared graduates will gain employment in the current job market. Academic rigor at universities must be a point of emphasis, as it will further position universities to not only attract top students but also produce highly qualified graduates, which, in turn will enhance the image of the university.

Cultural Experiences and Employment

The quality of graduates of higher education is enhanced by international programs that include on-site cultural experiences. International on-site experiences are no longer restricted to particular geographic regions. Rather, they extend the potential for employment far beyond a local region. Experience in selected disciplines, through internships, and volunteer or part-time work is no longer viewed as a distinction but rather a necessity for acquisition of employment, regardless of the state of the economy. Real-world practicum experiences are essential in terms of providing students with an advantage over students whose studies are limited exclusively to classroom training. Experience is helpful, making internship experiences invaluable (Career opportunities, 2007). University graduates could face a distinct disadvantage against those graduates who obtain international educational experiences.

International Programs

Challenges of the World

The needs of the world are many and on-going. One of the most important challenges facing the world today is the achievement of tolerance of cultural differences across countries. Furthermore, successful international careers require the ability to accept and work within the customs, beliefs, culture, and attitudes of foreign countries. International educational experiences may not eradicate hatred for different cultures but can foster an understanding of the differences. Cultural hate and divisions create a culture of isolationism that not only stifles social interaction, which in turn can stifle international relations and commerce. Deep seated cultural divisions can be softened through multi-cultural experiences initiated by universities. Beyond cultural tolerance, global citizens share in facing worldwide challenges like climate change, health epidemics, poverty, economic recessions, assaults on human rights, terrorism, political instability, and international conflicts (Reimers, 2009).

These challenges should not be dismissed as “international” but rather taken on by each and every locality in the interest of improving the globe. Universities across the globe should prioritize initiatives to help internationalize students.

Program Offerings

Higher education program design and implementation of programs, courses, and experiences is a major step in the internationalization of campuses of higher education. Some teachers and education entrepreneurs have devel-

oped a wide range of practices that foster global competency, such as improved foreign language curriculums, programs that promote intercultural competency, and internationally themed programs and curriculums (Reimers, 2009). All universities should consider implementing these internationalization strategies at their institutions.

Most international exchanges take place using English as a second language (Moran et al., 2007). Thus, it is important that students pursuing international studies, first and foremost, speak or learn to speak adequate English. Multilingualism is an asset that should be supported by a strong base of English (The benefits, 2009). A dependence on having sufficient numbers of citizens who are fluent in the languages is helpful for many endeavors (Edgar, Kelley, & Taylor, 2009).

Study Abroad Outcomes

Real world experiences are integral components of international higher education. The outcomes of study abroad programs are many and must be sought for students by higher education.

Studying abroad has the ability to enhance the life of college students throughout and beyond their college careers as they become more effective leaders in the world community (Edgar et al., 2009). More specifically, study abroad can bring about an awareness of one's own image, personal needs, values, and standards necessary to communicate and understand another's culture (Moran et al., 2007). Those students who are immersed in foreign cultures will return home wiser and more mature (Gumbel, 2011). Improved academic performance, higher graduation rates, and improved knowledge of cultural practices were found by Redden (2010) to be outcomes of study abroad programs.

Being motivated to adapt and contemplate similarities and dissimilarities of one's own culture while immersed in another culture is critical (Leung, Maddux, Galinsky, Chiu, 2008). Study abroad was found to improve students' abilities to place diverse behaviors in a cultural context (Redden, 2010). Instead of resisting differences in cultures, study abroad students generally become sensitive to different cultures.

True gains from study abroad experiences must come only with a predisposition of being open to new experiences. If one is open to new experiences, the opportunity to acquire foreign ideas and retrieval of unconventional knowledge comes from study abroad experiences (Leung et al., 2008).

Tourism/Sport Tourism

Tourism has proven to be a resilient sector (International tourism, 2011) and with the pending economic recovery will prove to be an economic stimulus. International tourism demand held up well in 2010, despite persistent economic uncertainty in some major markets, ranging from national disaster to political unrest (International tourism, 2011). Global tourism recovered strongly in 2010, spurred by emerging economies in Asia, the Middle East and the Americas (Goodman, 2011).

Higher education should place a premium on sport management programs, as tourism goes hand in hand with sport. Africa, for example, reported positive figures in 2009 and maintained economic growth, driven largely by tourism in 2010 by hosting events like the FIFA World Cup in South Africa (International tourism, 2011; Goodman, 2011). Sport managers will lead the organization and implementation of sporting events that attract audiences from various regions of the world, including but not limited to the Olympics and World Cup that absolutely span across the globe and events such as the Super Bowl and Tour de France that take place in more permanent venues yet draw global audiences.

Projected increases in global travel and tourism will result in commensurate economic opportunities for developed and emerging destinations around the world (Semone, 2008). University programs will be called on to provide students with skills necessary to develop tourism opportunities that meet the demands of the world population. Higher education will also be relied on to research and identify attractive tourism opportunities that can help stimulate economies.

Risk and Precaution

Immersing oneself into a foreign culture is the best approach to gaining an authentic multi-cultural experience; however, living abroad brings about a degree of risk. An overseas experience carries an inherent risk; safety is

never completely guaranteed (Gumbel, 2011). The political environment, racism, and capricious street crime are just a few examples of risks of which universities and students should be aware. Risk, however, can be mitigated. University study-abroad offices must use information systems that can acquire current crime statistics, political environments and other potential risk factors to help ensure student safety.

Reasonable risk similar to the risk in one's native country should be assumed when living abroad. Universities should error on the side of caution when making decisions concerning the safety of students and students must also beware of risks and behave accordingly when living abroad. Common sense must prevail.

Global Good as the End Goal

As higher education determines its role on the global stage, decisions must be grounded in morality. John Stuart Mill's greatest happiness principle helps serves as a moral guide: "actions are right in proportion as they tend to promote happiness, wrong as they tend to produce the reverse of happiness" (Mill, 1863/1969, p. 36). Jeremy Bentham's (1789/1961) utilitarian approach to morality through hedonic calculus also serves as a guide and calls for a collective analysis of all the anticipated pains and pleasures resulting from an action or combination of actions being considered prior to deciding which action does indeed bring about the greatest good. Thus, to a utilitarian end, universities should determine the extent to which they should play a role in addressing the global issues of society by predicting the overall pleasures gained and pains inflicted by actions on the part of higher education to support particular global initiatives. Higher education must always keep the end goal in mind as it determines its actions: The improvement of lives of human beings throughout the world.

References

Bentham, J. (1789/1961). An introduction to the principles of morals and legislation. In Utilitarianism (pp. 7-398). Garden City, NY: Doubleday.

Brodin, J. (2010). Education for global competencies. Journal of Studies in International Education, 14(5), 569-584. doi:10.1177/1028315309343616

Career opportunities in international business (2007). Columbia School of International and Public Affairs Office of Career Services. Retrieved from http://sipa.columbia.edu/resources_services/career_services/current_students/career_resources/opportunities/CareerOpp_InternationalBusiness.pdf

Claggett, E.T., & Stutzman, J.R. (2002). A note on international business growth in U.S. multinational firms. Southern Business Review, 28(1), 11-19.

Edgar, E., Kelly, A., & Taylor, E. (2009). Student outcomes from a study abroad program: The impact of having a diverse group of students. Intersections,10(2). Retrieved 2011-04-13, from https://digital.lib.washington.edu/ojs/index.php/intersections/article/view/9746/8711

Fulk, J., & DeSanctis, G. (1995). Electronic communication and changing organizational forms. Organization Science, 6(4). Retrieved from http://www.jstor.org/stable/2634992

Gumbel, P. (2011, April 6). Life is risky and so is studying abroad. The Chronicle of Higher Education. Retrieved from http://chronicle.com/article/Life-Is-RiskySo-Is/127035/

Goodman, A. (2011, January 17). 2010 a strong year for global tourism, U.N. agency says. CNN Travel. Retrieved from http://articles.cnn.com/2011-01 17/travel/tourism.rebound_1_tourist-arrivals-unwto-international-tourism?_s=PM:TRAVEL

Grant, G.G. (n.d.) Implementing electronic networking in Africa: The case of GOVERNET. Retrieved from http://www.africa.upenn.edu/Padis/telematics_Grant_18.html

International tourism 2010: multi-speed recovery (2011, January 18). Merco Press. Retrieved from http://en.mercopress.com/2011/01/18/international-tourism-2010-multi-speed-recovery

It's official: U.S. is in recession. (2008, December 1). MSNBC.com. Retrieved from http://www.msnbc.msn.com/id/27999557/ns/business-eye_on_the_economy/

Lambert, L. (2011, March 24). Metro economies grow, job growth slow: report. International Business Times. Retreived from http://www.ibtimes.com/articles/122183/20110314/metro-economies-grow-job-growth-slow-report.htm

Leung, A.K., Maddux, W.W., Galinsky, A.D., & Chiu, C. (2008). Multicultural experience enhances creativity: The when and how. American Psychologist, 63(3), 169-181. doi:10.1037/0003-066x.63.3.169

Manpower sees global job growth. (2011, March 8). UPI. Retrieved from http://www.upi.com/Business_News/2011/03/08/Manpower-sees-global-job-growth/UPI-34921299596564/

Mill, J.S. (1863/1969). Utilitarianism. In J.M. Smith & E. Sosa (Eds.), Mill's Utilitarianism (pp. 31-88). Belmont, CA: Wadsworth.

Moran, R.T., Harris, P.R. & Moran, S.V. (2007). Managing cultural differences: Global leadership strategies for the 21st century (7th ed.). Boston, MA: Elsevier/Butterworth-Heinemann.

Redden, E. (2010, July 13). Academic outcomes of study abroad. Inside Higher Education. Retrieved from http://www.insidehighered.com/news/2010/07/13/abroad

Reimers, F. M. (2009). Global competency. Harvard International Review, 30(4), 24-27. Retrieved from EBSCOhost.

Semone, P. (2008, March 10). 21st century trends in international tourism. Issues and Trends. Retrieved from http://tourism101.org/archives/6

Shierholz, H. (2010, October 8). Fifteen months since recession's official end, economy short 11.5 million jobs. Economic Policy Institute. Retrieved from http://www.epi.org/publications/entry/september_jobs_picture/

Silverblatt, R. (2010, July 30). America's worst job market: what 27.6% unemployment looks like. U.S. News & World Report. Retrieved from http://money.usnews.com/money/careers/articles/2010/07/30/americas-worst-job-market-what-276-unemployment-looks-like

The benefits of an international school education. (2009, April 6). Newsweek. Retrieved from http://www.newsweekshowcase.com/education/schools/europe/articles/The-Benefits-of-an-International-School-Education

Zahra, S.A., Rawhouser, H.N., Bhawe, N., Neubaum, D.O., Hayton, J.C., 2008. Globalization of social entrepreneurship opportunities. Strategic Entrepreneurship Journal, 2 (2), 117–131.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 545-551

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Integrating an Interdisciplinary Experience into Design Education

Assoc. Prof. Theresa De Lobo
Unidcom/IADE, Av. D. Carlos I, 4, Lisbon, Portugal

Abstract

The aim of this paper is to show the collaboration of design disciplines to instill a broader sense of design for students through intercultural service learning projects. While there are programs that are reinventing their curriculum, there are still several that follow the classic structure of a first year art foundation program with the final years concentrating on the desired discipline. The interactions at a global scale, has heightened the need for graduates to learn to interact more effectively with people from different cultures. This approach combines the concern of addressing a need for design in a real world situation, with learning how to understand culture, place, and experience through a collaborative project. Referencing a specific international service learning project, and drawing from literature on internationalization of education, this paper explores key concepts, learning objectives, methods, and challenges faced in addressing the need to prepare students for practice in an increasingly integrated workplace.

Key words: Collaboration, international service learning, community engagement, interdisciplinary design.

Introduction

Design is about service on the behalf of others. Our work is a reflection and response to the communities we serve. This is not to say that we are subservient to our clients, but that design is fundamentally informed by the complex and systemic relationships of our communities. This notion of design in its broader sense, simultaneously reactionary and visionary, is often unattainable in traditional problem-based studio learning. While acknowledging the merit of carefully crafted design briefs, the results are often well-developed solutions that are disconnected from context, people and places (Vlahos, E. 2001). Christopher Jarrett (2000) calls this disconnection in studio work the "blind spots" referring to the humane, political, and practical aspects that are difficult to address in the standard studio pedagogy. International service learning, or working with communities abroad, may provide a venue for educators to enhance design education through intercultural experience based learning.

Service Learning

There are many benefits of service learning, chief among them are the partnerships developed between universities, professionals, and the public. Service learning can provide opportunities for effective pairings connecting those in need of design with people who can provide the service. Service learning programs, such as the School of Design of Carnegie Mellon University (CMU), Pittsburgh. As significant as service learning can be to the community and to our professions, the benefits to our students are even more impressive. Jennie Smith-Pariola and Abiodun Goke-Pariola (2006) identify the following benefits:

1. 1.enhancing students' interest in and understanding of course concepts by demonstrating their relevance and usefulness;
2. cultivating concern for social problems, a sense of civic responsibility, and a commitment to public services;
3. challenging students' perspectives on social problems and on others who are in different social groups than themselves;
4. assisting students in developing skills for relating to others across social barriers;
5. teaching problem-solving techniques that rely on critical thinking and responsible research; and
6. giving students the opportunity to develop other important occupational and life skills (pp 73).

International service learning merges principles from service learning and study abroad pedagogy (Smith-Pariola, J. & Goke-Pariola, A., 2006), though presenting many challenges to the instructor, this type of course allows us to teach students an appreciation for the challenges others face, lead students in developing effective and appropriate strategies in respectful ways, and promote understanding of the meaning of global citizenship (Smith-Pariola, J. & Goke-Pariola, A., 2006). International service learning must be supplemented with pre-departure training, integrated experiences and constructive, reflective assignments. Although the rewards of international service learning are many, improved intercultural communication and intensified experiential learning are most notable (Williams, T., 2005).

International Service for Design Students

Studio pedagogy can provide effective opportunities for students to engage in unfamiliar environments, especially when projects involve community collaboration. In the design of studio courses, the architectural educator makes decisions about the content, requisite skills, and the method for imparting knowledge. Although the three components are mutually dependent, it can be said that content and skills relate to the 'knowledge' or 'what' of the course, while the 'how' of the course is concerned with the method of approaching problems. A closer look at the concepts of international knowledge and international competencies prepares the groundwork for establishing the learning objectives for an international service learning course. International knowledge, according to Susanne Weber (2005), includes the awareness of cultural values, communication styles, development of relationships, group interactions, conflict management and adaptation processes of specific nations. An effective internationalized curriculum implements interplay between knowledge acquisition, acculturation processes, and development of a common understanding and meaning (Wallis, Claudia & Steptoe, Sonja, 2006) . Through integrated experiences students "learn to learn" by working "with communities". Displacement of culture, geography, or social reality provides opportunities for comparative analysis rich in exposure to new perspectives and methods informing the built environment. Students learn about the common needs and goals of societies, in addition to the complex relationships leading to disparities. Intercultural competence is the ability to interact effectively with people from other cultures to optimize the probability of mutually successful outcomes (Stone, N., 2006). This definition implies that "concern for others" is a fundamental attribute of intercultural competency training. Demonstrated through communication and understanding, intercultural competency impacts how we approach given situations. Attributes of intercultural competency include adaptability, openness to change, cultural empathy, autonomy, non-judgmental perceptiveness and intercultural communication skills (Dutton, T.A., 1991).

Service Learning in the Global Community

The literature review verified that international service learning has the potential to enhance existing design programs while preparing our graduates to work in the global community. The concepts of 'collaborative process' and 'learning how to learn through community engagement' are instrumental in the course of transcending traditional studio environments. According to Salama (2005), collaboration can be seen as a "philosophy that should be internalized by students to be better prepared for professional practice" (Salama, Ashraf, 2005). The following section will further explore these ideas through a discussion of the development of a course called Service Learning in the Global Community. The project explores the potential for international service learning courses to be offered across discipline, cultural and university borders. Recommendations, in light of the literature review, and observations from the course, will follow each section (Salama, Ashraf, 2005).

Course Description

The Faculty of Architecture, at the IADE- UNIVERSITY, Lisbon, offered the six credit elective course, Service Learning in the Global Community, for the second time in June 2007. With over forty applicants the instructors selected eight undergraduate and seven graduate students from, Interior Design, Architecture, Environmental Design and Graphic Design. The course responded to an interest of students at the IADE- UNIVERSITY, Lisbon to be involved in a community project overseas. As the director of ERAMUS-Intensive Programme, International Students often turn to Intensive Training for Young Europeans Entrepreneurs (international opportunities). With an interest in teaching skills that can be applied to international and domestic practice, Carnegie Mellon investigated the development of a design build course in Portugal. Once the project was located they contacted former colleagues from IADE- University, Lisbon and CPD-Portuguese Design Center, to help develop and deliver the course. In addition to interdisciplinary training, all the professors of these Institutions have experience with cross-cultural collaborations, working overseas, and design through making. The collaboration of students and professors from different disciplines creates a learning environment that allows the opportunity to learn how other disciplines arrive at solutions, while contributing to the process. Not only do the students learn from the professors and community members, but they also learn from each other.



Fig. 1: The students organizing their work.

Course Framework

A detailed framework was developed to establish the learning objectives, methods and management of the course. This document served as the course outline and letter of memorandum between the students, instructor and partners. The following learning objective was identified based on discussion on international "knowledge" and "intercultural competency" described above.

The "knowledge" based objectives for this course are to:

1. learn about people, materials, and making through experience;
2. provide challenges through which students can see beyond their own space, time, and culture;
3. encourage the development of design solutions intended to enhance and support diverse human activities, realities and cultures; and
4. promote understanding of the complex interdependence of global economic, political, and cultural forces affecting the built environment;

The 'intercultural competency' based objectives for this course are to:

1. respond to needs identified by the community;
2. promote reciprocal learning between all participants through engagement;
3. develop effective strategies for addressing challenges in appropriate, respectful, and constructive ways;
4. practice critical comparative analyses between local and global conditions; and
5. challenge perspectives on social problems and of others who are in different social or cultural groups than themselves.

The management of the education refers to the administration of knowledge, people, time, space, and financial resources necessary to run the course. The following duties were divided between the students, local partners, international partners, and the instructors. The tasks included but were not limited to:

1. identify in-country partners;
2. select the project;
3. develop and deliver orientation, seminars, lectures, assignment and evaluations;
4. establish support from universities;
5. advertise the course;
6. organize guest speakers, trades people, local volunteers, translators, instructors;
7. plan and prepare for community meeting;
8. investigate design, detailing, and making;
9. propose design solutions to community members;
10. implement and organize construction and planting;
11. write journal entries;
12. document the course photo, print and video); and

Collaboration with local partners is required to identify and facilitate appropriate, respectful, and constructive community projects. The ERAMUS-Intensive Programme in Portugal was selected as that local partner based on the following criteria:

1. demonstrated ability to work co-operatively in multilateral and multicultural situations;
2. established long-term initiatives with local communities;
3. committed to service learning goals;
4. situated in a country of interest to our students;



Fig. 2: The rehabilitation of an old house in a historic center.

Project Outcomes / Evaluation

The primary outcome of the course was the design and construction of an old house and garden. Each student was evaluated on his or her leadership role in at least one area of the project (house and landscape) as well as their overall contribution to the group efforts. The less tangible outcome was the high level of collaboration between disciplines, community members, students and faculty. Students were also evaluated on their participation in seminar discussions and a submission of reflective journal entries.

Recommendations

The development of an international service learning course requires more time, preparation, and risk than traditional studio projects. A growing body of literature on the pressures of globalization supports that the work is

worth the effort for our students, communities and universities [3]. The following are recommendations based on evaluations and comments made by students, partners, and instructors. Additional comments are based on the findings in the literature review.

Work with Experienced Local Partners

One of the greatest challenges of international service learning is finding a meaningful project that will benefit all participants. This demands an excellent working relationship with a local partner who understands the needs of the students, faculty, and the community. The local partner is also instrumental in the selection of an appropriate project and implementation of contextually aware problem solving techniques and solutions. Furthermore, the local partner's contribution to the program is significant as it allows the faculty to focus on course delivery as opposed to the everyday operations such as accommodations, meals, and transportation.

Design Workbook

It is important to clearly define the expected outcomes of the project. The international partner may underestimate the skills, work ethic, and maturity of the students.

A design workbook, was prepared by the students for the non-design partners, would provide an opportunity to increase participation and interest in the initial stages of the project. The workbook could inform the partners about the design process as well as gather information about intercultural use of space, materials and colors. It is possible for pre-design information, such as basic programming questions to also be included in the early stages of the course.

Construction Experience and First aid Training

When working with non-profit organizations for the first time the need for tools, professional expertise, and building materials must be clearly defined and communicated. Some of the local experts may not have the language or technical skills to provide proper guidance to the students. The faculty should have construction experience and first aid training for design-build projects.

Expect the Unexpected

All students should be prepared to expect the unexpected. Working with real people in a new culture has the potential to offer many surprises. In this case, the project changed from an old house to a rehabilided with sustainability improvements, and then grew from an old building to a new house and sustainability. This can be challenging for students accustomed to working in controlled studio environments. It is important for the instructors to demon-

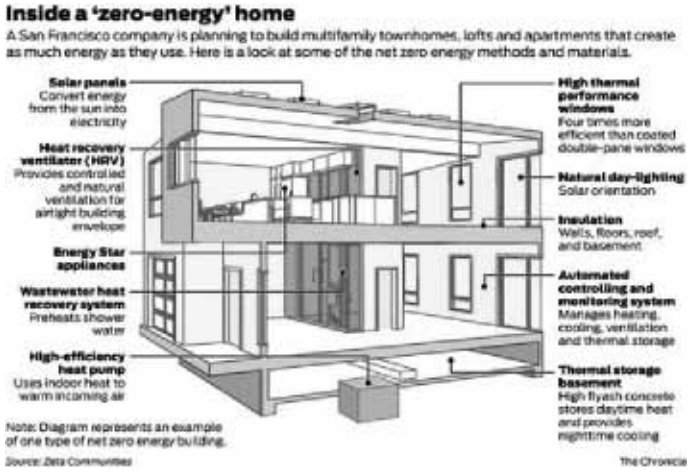


Fig. 3: The rehabilitation of the old house with sustainability improvements.

strate adaptable skills and to encourage the students to accept challenges as opportunities to respond to the actual, dynamic, and complex realities of providing service to communities (Beaverford, K., 2006). Problem-solving techniques, which rely on critical thinking and cross-cultural communication, should be promoted.

Intercultural Experiences

Intercultural experiences were encouraged through partnerships with a local organization, community involvement, and family home stays. Several students were reluctant to participant in home stays, and prior to departure expressed concerns for privacy, security, and comfort levels (Bell, B., 2004). Upon completion of the course most students indicated that the home stays were enjoyable and essential to the learning experience. Intercultural experiences were further encouraged through social outings, travel, and shared work experiences.

Measures of Success

A significant outcome of the project was the connection between design education and the communities we serve. The students quickly acknowledged that the success of the project would be realized by working 'with' the community rather than "for" them. The experience promoted awareness of relationships between culture, climate, economics, and the built environment. The design process and outcomes supported (Williams, T., 2005), claim that international experience encourages adaptability, openness to change, cultural empathy, autonomy, non-judgmental perceptiveness, and intercultural communication skills. The benefits of service learning identified by Smith-Pariola, Jennie and Goke-Pariola, Abiodun, were also evident in journal entries, seminar discussions and problem solving methods. The community members acted as mentors, co-workers and friends throughout the duration of the project. The rehabilitation of an old house with sustainability improvements is now fully operational thanks to the hard work and donations from the sponsors, community, the CPD, students, and faculty. Currently CPD, the instructors and the IADE, Lisbon and Carnegie Mellon University are in the process of planning a third project to be completed in June 2010. It would take more time and further study to truly understand the impact of the course Service Learning in the Global Community. It would be interesting to follow the careers and future studies of the students to see if they are more likely to pursue collaborative design, international employment, or design-build practice (Boyer, E. & Mitgang, D., 1996). Academic contributions could involve volunteerism, practicum level projects, and research, documentation and design-build studios (Nicol, D., & Piling, S., 2000).

Conclusion

Within the context of globalization, professional education must transcend standard competencies to include increased collaboration, intercultural understanding and communication (Shragge, E., 2003). By considering literature on service learning and internationalized education, we can motivate studio learning and build on our understanding of domestic and international design practice. Furthermore, collaboration across cultures, disciplines and borders, can contribute to design education of global citizenship.

References

Beaverford, K., (2006)Service Learning in the Global Community, Changing Trends in Architectural Education. Conference Proceedings: The International Conference of the Centre for the Study of Architecture in the Arab Region, Rabat, Morocco, November 14-16.

Bell, B. (2004). Good Deeds, Good Design: Community Service through Architecture. N. Y.: Princeton Architectural Press.

Boyer, E. & Mitgang, D. (1996). Building Community: A New Future for Architecture and Practice. New Jersey: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Dutton, T.A. (1991) "The Hidden Curriculum and the Design Studio," in Voices in Architectural Education. N. Y.: Bergin & Gavrvey.

Feigenberg, A. (1991). Learning to Teach and Teaching to Learn. In T. Dutton, Voices in Architectural Education: Cultural Politics and Pedagogy (pp. 256-78). N. Y.: Bergin & Garvey.

Jarrett, C. (2000). Social Practice: Design Education and Everyday Life. In D. Nicol, & S. Piling. Changing Architectural

Education: Towards a New Professionalism (pp. 58-70). London: Spon Press.

Nicol, D., & Piling, S. (2000). Changing Architectural Education: Towards a New Professionalism. London: Spon Press.

Salama, Ashraf. (2005). Skill-based / Knowledge-based Architectural Pedagogies: An Argument for Creating Humane Environments. Conference Proceedings: The International Association of Humane Habitat at Rizvi College of Architecture, Mumbai, India, January 29-31, 2005.

Shragge, E. (2003). Activism and Social Change: Lessons for Community and Local Organizing. Toronto: Broadview Press.

Smith-Pariola, J. & Goke-Pariola, A. (2006). Expanding the Parameters of Service Learning: A Case Study. Journal of Studies in International Education, Vol. 10 No. 1, Spring 2006 71-86.

Stone, N. (2006). Conceptualising Intercultural Effectiveness for University Teaching. Journal of Studies in International Education, Vol. 10, No. 4, 334-356

Tonkin, H. & Quiroga, D. (2004). A Qualitative Approach to the Assessment of International Service-Learning. Frontiers 10, Fall: 163-182.

Vlahos, E. (2001). Service Learning and Community Outreach in Architecture Curricula. EDRA 2001, Conference proceedings.

Wallis, Claudia & Steptoe, Sonja. (2006) How to Build a Student for the 21 St Century. Time, Canadian Edition, December 16.

Williams, T. (2005). Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity. Journal of Studies in International Education, Vol. 9 No. 4, winter 2005, 356-371.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 552-558

International Universities as Role Models for Internationalization of Higher Education in Turkey

Prof. Dr. B. Gültekin Çetiner, Prof. Dr. Mete Gündoğan, Assoc. Prof. Dr. M. Kutluk Özgüven

[1]Faculty of Engineering, Yalova University, Yalova, Turkey
[2]Vice Rector, Bartın University, Bartın, Turkey
[3]Faculty of Business, International University of Sarajevo, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina

Abstract

Globalization of Higher Education in the world is nowadays a well-known phenomenon with an increasing trend towards over five million students worldwide. There are mainly three sets of countries exporting Higher Education to others ranging between the first group with very high number of ratios for both foreign students and academic staff and the emerging countries such as Malaysia and Singapore. However, Turkey is not in any of these groups and has not benefited significantly (if not at all) from this trend despite the potential power stemming from the long term relations amid the neighboring countries due to the historical and cultural common bonds. In recent years, many universities in Turkey have been trying to augment the internationalization by many ways some of which even include establishment of programs with medium of instruction completely in English. Obviously, this partial approach has not helped much for internationalization processes as seen from those universities where English has been the main medium of instruction from the beginning with a result of small ratio of foreign students not very different from other universities. The problem of internationalization in Turkey has to be tackled from different perspectives and needs to address both external and internal dynamics. We, as authors, suggest that several international universities should be setup in Turkey as role models in a pilot study fashion based on the principles of Internationalization processes aiming at startup a ratio of foreign students as high as 50 percent overall. By leaving the address of the problem to another paper from the external dynamics point of view, this paper focuses on the internal dynamics of such an international university. Establishment of the universities of this kind should be based upon some principles while setting up all processes related to academic and administrative ones. The paper elaborates the functions and internal dynamics of these international universities as role models and proposes six internal dimensions towards internationalization of Higher Education in Turkey. It also proposes how a strategic management tool, namely balanced scorecard may be utilized to satisfy the objectives effectively and efficiently related to those six dimensions.

Key words: Internationalization, Higher education, international üniversities, balanced scorecard.

Introduction

Higher Education nowadays is highly competitive and a global trend exists in the world with a current total number of students approaching three million students (Hendric, 2009). The trend is expected to reach over five million students worldwide in only few years' time. There are mainly three groups of countries exporting Higher Education to other countries. The players in the first group is highly international as having very high number of ratios for both foreign students and academic staff reaching almost fifty percent in their foreign student popula-

tion in some cases. Among some newly emerging countries, Singapore as an example has a ratio of nearly forty percent of foreign student population at higher education. Malaysia as another example has some universities reaching to thirty percent of their student population from abroad.

However, Turkey is not in any of these groups and has not benefited significantly (if not at all) from this trend despite the potential power stemming from the long term relations amid the neighboring countries due to the historical and cultural common bonds. Recently, many universities in Turkey have been trying to augment the internationalization by especially establishing the new programs with medium of instruction completely in English. However, there is doubt that this approach will help much the internationalization processes since a quick analysis will reveal that the use of English as the only language of instruction could not achieve a higher ratio of foreign students. On the other hand, some countries such as Germany and Japan showed that the language itself is not the only way to bring in more of foreign students. Germany has a foreign student population of fourteen percent exceeding two hundred thousand students while Japanese story of admitting foreign students is a unique case where they initially set a plan in 1983 to accept 100,000 students and revised the new target in 2010 as 300,000 students by 2020 after successfully exceeding 120,000 in 2010 (Shao, 2008). Both countries have achieved the levels without sacrificing much of their languages by insisting on the use of their own languages and compelling the foreign students to learn them for undergraduate education.

A country benefits a lot when she has foreign students especially when they are in excessive numbers. Firstly, they provide some important income generation. As an example, in the US alone, international students contributed 17,7 billion dollars to the economy in 2008/09. Cultural diplomacy is another aspect where students usually act as lobbying on voluntary basis. Future economic gains may also be obtained from graduates after returning to their home countries and possibly having the tendency to do business with the hosting country later. It also has brain drain feature by promoting innovation and productivity by gaining access to talent people all over the world. Universities may function better by achieving campus internationalization. Therefore, there is a tendency in many countries to promote internationalization in their homelands.

Recently, the internationalization in Turkey has been a major issue and attempts have been made to encourage it among universities. Now, one can easily see a Turkish University taking a place in an international educational fair for promoting the university abroad. However, it is difficult to say that Turkey performs good at attracting foreign students by looking the steady number of students ranging between only fifteen to twenty thousand students in the last twenty years.

The problem has to be tackled from different perspectives and needs to address both external and internal dynamics with a systems engineering approach.

First of all, a unique vision is required such as "a plan to admit 500,000 foreign students by 2023". The importance of vision may be seen in the example of Japanese case where they initially set the target for 100,000 foreign students by 2000's while they had only 10,428 students in their universities in 1983. The planned and actual numbers of International Students in Japan shows the impact of such a unique vision on achieving a strategic target (*see* Table 1).

Table 1: Planned and actual numbers of international students in Japan.

	JGS Students*1		PF Students*2		Total
1983 (real)	2,082	20%	8,316	79.7	10,478
1992 (forecasted)	6,000	15%	34,000	85%	40,000
1992 (real)	5,699	11.7%	41,804	86.1%	48,561
2000 (forecasted)	10,000	10%	90,000	90%	100,000
2000 (real)	8,930	14%	53,640	83.8%	64,011
2003 (real)	9,746	8.9%	98,135	89.6%	109,508
2007 (real)	10,020	8.5	106,297	89.7%	118,498

*1-Japanese government scholarship students. *2-Private financed students excluding those funded by foreign governments. **Source:** Oka and Fukada, 1995, p.12:JASSO

It is suggested herein that several international universities should be setup in Turkey as role models in a pilot study fashion based on the principles of Internationalization processes aiming at startup a ratio of foreign students as high as fifty percent overall. By leaving the address of the problem to another paper from the external dynamics point of view, this paper focuses on the internal dynamics of such an international university. Establishment of the universities of this kind should be based upon some principles while setting up all processes related to academic and administrative ones.

Th paper elaborates the functions and internal dynamics of these international universities as role models and proposes six internal dimensions towards internationalization of Higher Education in Turkey.

External dynamics of internationalization are left for another paper where a set of unique vision is required as "a plan to admit say for example 500,000 foreign students by 2023".

Establishment of International Campuses as Role Models

New international campuses may be established on different settings ranging from knowledge cities to independent campuses of international universities. It is very common nowadays for newly emerging countries to attract foreigners in the offsite campuses of internationally recognized universities. Many universities with international recognition have their campuses at different countries. As a result of its vision and strategy for internationalization, as an example, Nottingham University reached beyond the borders of UK to China and Malaysia with every aspects of university life. The flexibility of establishing universities by foreigners after the higher education reform in Malaysia helped achievement of internationalization where Malaysian Ministry of Higher Education set a revised new goal of attracting 120 thousand foreign students by 2020 (Bernama, 2010).

Turkey needs to have not only international campuses but also so called knowledge cities where many international universities are established within the same compound. Dubai International Academic City (DIAC) known as the first free zone for academic city is a good example where there are campus branches of more than 27 internationally recognized higher education institutions in the small village established on an area of 2000 hectares in 2007 (Diac, 2011). It is reported that more than eighteen thousand students from more than 100 different countries which make almost the total population of foreign students in Turkey. Those international universities within the same campus have more than 300 different programs. Due to most probably the internationally recognized constituents, DIAC is ranked top 10 in the Middle East under 'Best Transportation' category and top 25 in the Middle East under 'Best Overall' category according to 2010 Financial Times Ranking (FT, 2010).

On the other hand, private institutions of Higher Education are not allowed according to Higher Education Law of Turkey. Although foreigners are allowed to be members of foundations by the new foundation law, it is still not very attractive to bring full fledge commitment from foreign institutions of higher education. By allowing private and foreign universities in Turkey, a diversification of providers will be made which, we believe, will trigger positive outcomes immediately.

Internal Dynamics for an International University Campus

While setting up the campus facilities and later for functioning in an international manner, six dimensions are required as described in this section. The six dimensional mission described here is based on the long term observations and practices made on two different universities which from the beginning have defined their vision as international universities setting a target of fifty percent of student population to be foreigners and academic staff with a high percentage in similar manner. One of the universities in Malaysia was established as a joint international institution by Organization of Islamic Countries (OIC) of which Turkey is also a founding member. This university, namely International Islamic University of Malaysia, has almost 5000 foreign students from 105 different countries in the campus (IIUM, 2011). The second university is another international university namely International University of Sarajevo established as a foundation university by mostly Turkish entrepreneurs (IUS, 2011). With nuances, both universities had addressed some of these missions.

Based upon the observations discussed earlier, the mission of an international university may be based upon six dimensions as follows:-

1. Internationalized Higher Education
2. Intercultural Competency

3. Integrity with Universalism
4. Interdisciplinary programs
5. Civic Engagement
6. Comprehensive Excellence

As a reflection of internationalization, the university needs to aim at recruiting both academic and administrative staff from a wide range of countries as well as admitting students on the basis of internationalization processes. Some Key Performance Indicators (KPI) may be set up to measure the performance of internationalization as described in the section describing the use of balanced scorecard. A typical KPI for internationalization may be a specific (usually high) ratio of foreign students and academic staff.

Intercultural competence is the ability of successful communication with people of other cultures. A person who is interculturally competent captures and understands, in interaction with people from foreign cultures, their specific concepts in perception, thinking, feeling and acting. Earlier experiences are considered, free from prejudices; there is an interest and motivation to continue learning. University required courses and co-curricular activities which are also mentioned herein to make all students able to communicate in a cross-cultural manner should be established.

Integrity with universalism requires students being more tolerant to other religions, cultures etc. Some common skills requiring people to share the same campus without prejudices with unique characteristics of universal human values should be developed as campus culture and shared among all members. Therefore, facilities, courses and services should be provided throughout the campus wherever necessary.

As a result of Interdisciplinary mission of the university, the programs should be designed in a way to promote the students' works in an interdisciplinary manner. Being interdisciplinary is essential in international universities since focus on programs may not be only based upon the local requirements. In order to meet the demands of global market, an international university need to setup curriculums respectively. Programs with transiency hence make the university highly adaptive to the construction of more of newly produced programs when compared to other Higher Education Institutions (HEI). The students in the first year may take general university courses then they choose their faculties and consequently their programs which later make double majoring and minor choices very convenient for students.

Social aspects and needs of students are required to be addressed more in these universities to make the foreign students adapt to the environment. Therefore, social responsibility function of university may be enhanced by adding the curriculum a set of co-curricular activities as compulsory courses. Co-curricular activities-based courses common to Fareast countries (Japan, Malaysia, Singapore, etc) may be integrated with the civic engagement activities (service learning) in Western countries. Areas picked up selectively depending on the students' choice in campus may facilitate intercultural communication and social needs of campus society. Areas may be selected from culture and arts, civic engagement, sports, family Management and parenting, and leadership and management with entrepreneurship, or many others. Students may be required to perform in at least one community project before their graduation. Therefore, all students may have to take a number of subjects followed by the required service learning course called Civic Engagement Projects. These projects volunteered by the students will direct the efforts to be engaged in community services by providing the required human capital.

The basic philosophy for Comprehensive Excellence is the design and implementation of quality processes to achieve the best outcomes. It covers three fields as academic and research excellence, administrative services, and high quality community development services. The academic curriculum is revised and redeveloped continuously according to a unique set of accreditation standards stemming from several practices such as Bologna criteria, Washington Accords, and ABET-type ones. They are based on the outcome-based education principles. The outcome-based approach may be the guidance in all three fields of the services. The services provided in an international campus require both academic and non-academic ones to be able to communicate effectively and efficiently in an internationalized campus environment.

A systems engineering approach is required to manage this six dimensional mission and a strategic management tool may be very useful to measure and develop the services effectively and efficiently in a continuous improvement manner. The next section describes such a method by adapting a well known strategic technique called Balanced Scorecard.

Balanced Scorecard for Managing the Six Dimensional Mission

The six dimensions should be facilitated throughout the campus life and managed in the best possible way. For continuous improvement of such a campus environment, a balanced scorecard is developed herein.

The balanced scorecard is a strategic planning and management technique that is used virtually in all types of organizations worldwide to align business activities to the vision and strategy of the organization, improve internal and external communications, and monitor organization performance against strategic goals. It was originated by two Harvard Business School professors (Kaplan and Norton, 1996) as a performance measurement framework that added strategic non-financial performance measures to traditional financial metrics to give managers and executives a more 'balanced' view of organizational performance. While the phrase balanced scorecard was coined in the early 1990s, the roots of the this type of approach go earlier, and include the pioneering work of General Electric on performance measurement reporting in the 1950's and the work of French process engineers (who created the Tableau de Bord – literally, a "dashboard" of performance measures) in the early part of the 20th century.

The balanced scorecard suggests that we view the organization from four perspectives, and to develop metrics, collect data and analyze them relative to each of these perspectives (Fig. 1). They include:

- The Learning & Growth Perspective
- The Business Process Perspective
- The Customer Perspective
- The Financial Perspective

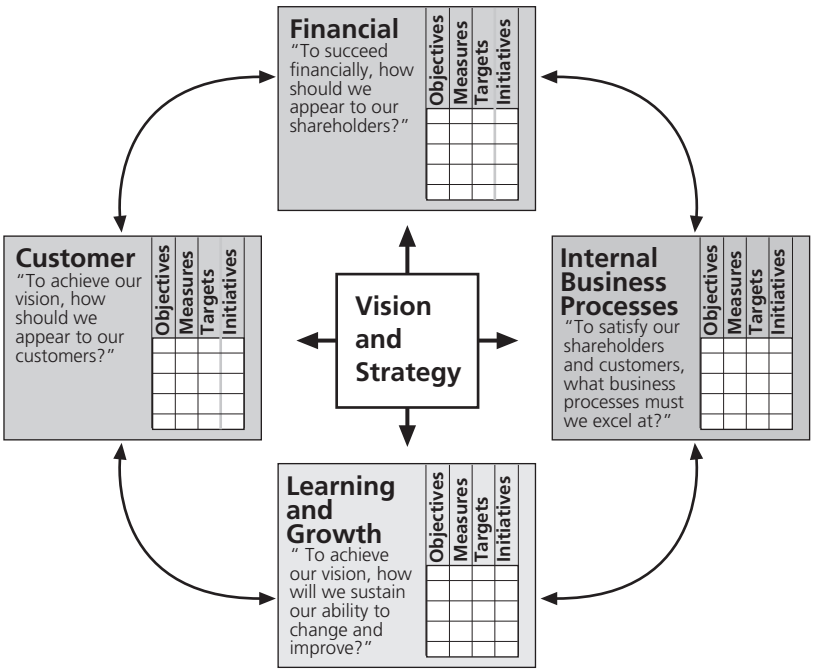


Fig. 1: Management of four perspectives in balanced scorecard (Kaplan and Norton, 1996).

The original of the modified balanced scorecard in Fig. 2 was developed at IIUM and has been accompanied by an IT system implemented throughout the campus. Thanks to the Balanced Scorecard system, individuals understand better how important his or her contribution is to the overall performance of the University. After successful implementation over the years, IIUM became the first university in Asia Pacific, and the first organization in Malaysia, to be inducted into the Hall of Fame.

The balanced scorecard was reengineered for International University of Sarajevo by considering the six dimensions described in this paper.

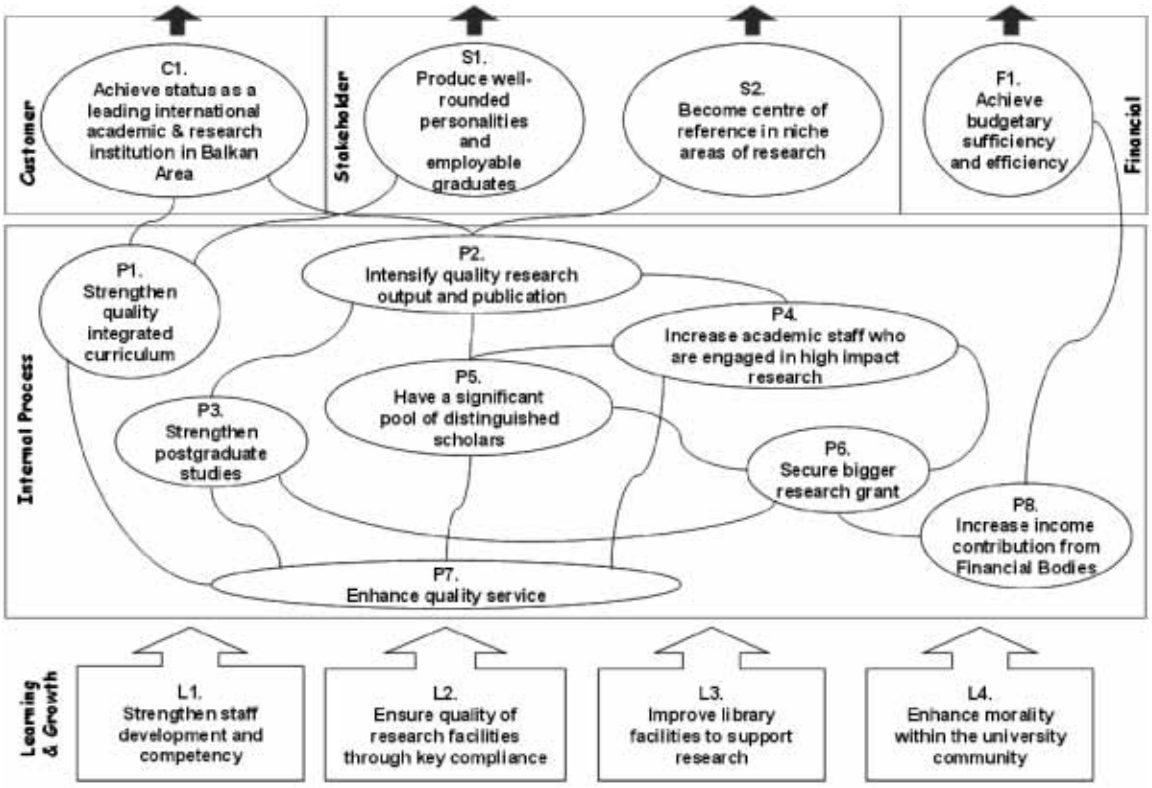


Fig. 2: Balanced scorecard as a guide to International University of Sarajevo.

The following section explains how to use scorecard for measuring and satisfying strategic objectives.

Either a box or a bubble, each element has a strategic objective and strategic measures, targets, and strategic initiatives associated with. For every strategic objective, a set of key performance indicators (KPI) is identified to measure the achievement according to a predefined target. Each KPI has a responsible person to collect data, monitor, evaluate, and to take actions (initiatives) to satisfy it. If some KPIs may not be met, some initiatives are suggested to meet the targets in the next cycle. Balanced scorecard is a kind of continuous improvement technique based on the four dimensions of organizations.

Let's take P1 as an example. P1 refers to "Strengthen quality integrated curriculum". It is related to P7, C1, and S1 which means “enhancement of quality service”, “achievement of a status as a leading international academic and research institution in Balkan Area” and “Producing well-rounded personalities and employable graduates”, respectively. P1 itself is an internal process affecting both a customer dimension (C1) and a stakeholder dimension (S1) which means if badly treated and not satisfied, three strategic objectives will not be met accordingly. It will also mean that a prerequisite process (P7) will also be affected. All elements have their own KPIs. A KPI for P1 to measure whether the curriculum is strengthened was defined as: “Getting accreditation for each program”. Initiatives are then defined like the setting up related internal bodies within each faculty to take care of the accreditation processes during the accreditation cycles and make the necessary arrangements within individual programs.

All elements are defined with their KPI measures, targets and initiatives as well as responsible persons and bodies accountable for management of related KPIs. An IT system may later be developed to implement all processes based on the organizational structure.

Conclusion

Turkey needs to consider setting up policies and a unique vision to tackle the internationalization problem externally as well as constructing international campuses as role models. The internal dynamics of international uni-

versities are discussed herein and a six dimensional mission is suggested for those role models. It also proposes how to use a strategic management tool, balanced scorecard to manage the effectiveness and efficiency of target values related to strategic objectives of such models.

References

Bernama, (2010) Malaysian National News Agency, http://www.bernama.com/bernama/v5/newsindex.php?id=497222 accessed 15th April 2011

DIAC, Dubai International Academic City, http://www.diacedu.ae/academic-institutions.php accessed 15th April 2011

FT, Financial Times 2010 Rankings, http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/global-mba-rankings accessed 15th April 2011

Hendric van der Pol, (2009) "New Trends in International Student Mobility", Unesco Institute for statistics

IIUM site, International Islamic University of Malaysia, http://www.iium.edu.my accessed 15th Aptil 2011

IUS site, International University of Sarajevo, http://ius.edu.ba accessed 15th Aptil 2011

Oka, Masumi and Fukada, Hiromi (1995), "Chinese Foreign Students and Japan", Chugokujin Ryugakusei to Nihon, Tokyo: Hakuteisha

Robert S. Kaplan, David P. Norton (1996), "Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System," Harvard Business Review (January-February 1996): p. 76

Shao, Chun-Fen. (2008), "Japanese Policies and International Students in Japan", The 17th Biennial Conference of the Asian Studies Association of Australia (ASAA), Melbourne

UUluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 559-566

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Internationalization Through Mobility: The Middle East Technical University Case

Prof. Dr. Ayşegül Daloğlu[1], Research Assistant Betül Bulut Şahin[2]
[1]Middle East Technical University, Faculty of Education, Çankaya, 06800, Ankara, Turkey
[2]Middle East Technical University, International Cooperations Office, Çankaya, 06800, Ankara, Turkey

Abstract

As a result of globalization, educational systems become more and more internationalized through mobility programs. Universities have to continuously update their systems and increase the effectiveness of their services to benefit more from these international development opportunities. Besides, the knowledge era requires international skills from the university graduates and this force the universities to give importance to internationalization policies more than before. This paper presents the results of a research study conducted at Middle East Technical University (METU). The aim of the study was to analyze the effectiveness of the international mobility programs from the perspective of students and faculty through questionnaires. Total Quality Management approach was used as the main guiding principle in the design of the study. To measure the satisfaction levels and areas that need further development, three different data collection instruments were developed and used. Data were obtained from outgoing and incoming exchange students, and their academic departments. 358 outgoing METU students and 171 incoming students participated in the study. In addition to this, 26 academic departments of METU provided feedback about the impact of these mobility programs. The findings of the study indicate that overall, the stakeholders were satisfied with the services provided by the university and made some suggestions about how they could be improved.

Key words: Higher education, internationalization, mobility.

Introduction

Globalization influences nearly all spheres of life and education is not an exception to this process. Effects of globalization transform perceptions about and processes of education in many ways. One of the most common outcomes of globalization in education is internationalization. All facets of education including schools, students, teachers, administrators and also the curriculum and instruction practices become more and more internationalized through different ways. The most widespread way of realizing this internationalization process is the organized mobility programs which are mostly common in higher education level. In order to develop programs to lead to effective international programs, higher education institutions undergo some changes. Turkish higher education institutions have been active in this internationalization process. However, not many research studies have been conducted on the internationalization practices of Turkish higher education institutions. Therefore, this paper analyzes one on the Turkish university's internationalization practices through mobility programs.

Middle East Technical University, one of the leading universities of Turkey, has included the aim of increasing internationalization in its strategic plan, and has been working effectively on that issue since its foundation. For that aim, beside the international cooperation on research and academic issues, mobility programs for students and staff

have been implemented since 1991. There are four main types of mobility: exchange through bilateral agreements, the Erasmus Program, the Erasmus Mundus Program and the international summer school. The International Cooperations Office (ICO) and departmental exchange coordinators are the main implementers of these programs. All these programs give both to incoming and outgoing METU students and staff the chance of mobility. This study aims to evaluate the effectiveness of these mobility programs from the views of the outgoing and incoming students and METU's academic departments with the aim of improving of the mobility programs in the University. Three different online surveys were applied by using Total Quality Management Approach and the satisfaction levels of the various group involved were questioned. The research study aimed to answer three main research questions:

1. To what extent are the outgoing students satisfied with their mobility period abroad, and the services provided by ICO and departmental coordinators?
2. To what extent are the incoming students satisfied with their mobility period at METU, and the services provided by ICO and departmental coordinators?
3. What is the institutional impact of the mobility programs, especially Erasmus, on the departments?

In the first part of this paper, literature on internationalization policies and mobility programs in higher education will be reviewed. In the second part, the methodology and results of the research study will be described. In the last part, conclusions and suggestions for the improvement of the programs will be summarized.

Internationalization of Higher Education

To analyze the mobility programs, one should understand the force behind these programs which push the universities to be included in them. Altbach and Knight (2007) define globalization as the economic, political and societal forces pushing 21st century higher education toward greater international involvement. Globalization and internationalization have become the hottest topics in higher education and it has often been taken for granted that universities are international (Mızıkacı, 2005). As globalization becomes more prominent concept, higher education institutions are faced with the challenge of developing appropriate strategies to adopt to this change. Since higher education instuitions have has always been a part of the global information and knowledge society, universities around the world develop many different ways of integration (Kienle & Loyd, 2005). The challenges resulting from internationalization and globalization are enormous and push universities to develop new forms of internationalization efforts and policies (Van Damme, 2001).

Higher education institutions are active internationalization programs mainly for two main reasons. First of all, globalization has removed the barriers between the nation states and increased the access of knowledge mainly through technology. Global communication systems have weakened national boundaries and allowed for the rapid dissemination of knowledge (Akar, 2010). This caused the universities to connect more with each other and has given them the chance of cooperate with each other more than ever. Therefore, in a networked global environment in which every university is visible to every other, and the weight of the global dimension is increasing, it is no longer possible for nations or for individual higher education institutions to completely seal themselves off from global effects (Marginson, 2007). Second, education sphere is more competitive in this era and universities need more benchmarking to survive. In many nations, international mobility, global comparison, bench-marking and ranking, and internationalization of institutions and systems are key policy themes; and therefore, governments and university leaders are preoccupied by strategies of cross-border cooperation and competition (Marginson, 2007). Today, universities form linkages with each other for one reason or another; however, most important and often, they strike alliances to be able to compete (Chan, 2004).

Internationalization is a response to the impacts of globalization (Chan, 2004). The best known form of internationalization certainly is the increasing mobility of students studying abroad (Van Damme, 2001). In addition to other forms of cooperation, development of mobility programs has gained prominence in discussions concerning the globalization of higher education (Kienle & Loyd, 2005). Therefore, mobility programs need to be focused on while discussing internationalization of universities. In mobility programs, institutions of higher education take the initiative of sending their students abroad for a period of study and sometimes see this as indispensible or as valuable as study at the home university (Teichler, 1996). Mobility is perceived as an indicator of quality (Mızıkacı, 2005) and the cooperation agreements of the universities are important for their reputation. In other words, globalization has led to more strategic alliances straddling across national borders and international university cooperation is no longer a choice but a development key in today's global and mass higher education market (Chan, 2004).

Total Quality Management Approach

Most of what has been recently written about quality services in education focuses on the aspects of teaching; however, the role of administrative staff in the educational experience for students has been generally ignored in academic research (Pitman, 2000). In the universities, more research should be done on the administrative services and administrative personnel to increase their effectiveness. The administration and management of student services and the organization of a student affairs division are quite different when considered in the light of changing student needs, contemporary institutional administrative and educational practices, and societal expectations from higher education (Moneta, 1997). With the increase in the internationalization policies in the higher education institutions, offices that conduct study abroad programs have been developed. The focus of this study is an administrative unit, namely International Cooperations Office. Although on might claim that there is an all-embracing process of globalization, universities are affected differently and contribute differently to globalization of different arrangements (Beerkens, 2003). It seems that the responses to internationalization become more and more part of the social structures of the higher education institutions, particularly through the establishment of international offices and these offices facilitate mobility of students, take care of administration concerning internationalization, and try to promote internationalization within the institutions (Luijten-Lub, 2007).

Changes in the higher education sector in recent years have significantly reduced the differences between universities and other types of organization and it has been argued that students have become "consumers" of higher education services (Lomas, 2007). The marketization of higher education brought a number of challenges to university management and customer satisfaction becomes a major consideration (Chan, 2004). Therefore, Total Quality Management (TQM) approach is useful to analyze the effectiveness of mobility programs and the office which is dealing with it. While asking the main stakeholders of the office, namely students and academic units, to evaluate the effectiveness of the services provided by ICO, the primary aim is to increase the quality of the programs by taking the "customers" views on the account. The contemporary forms of internationalization in higher education have developed without much concern for the quality issue, which in other domains of higher education systems is becoming a central preoccupation (Van Damme, 2001).

Scope of the Study

In literature, there are very few studies that focus on Turkish higher education institutions' efforts of internationalization. However, these efforts are very important in many ways. Internationalization of higher education has made a positive contribution to higher education in Turkey, both in terms of developing prospective faculty and attracting university students from foreign countries (Akar, 2010). Increased mobility in Turkish higher education can be a vehicle for internationalization and for the optimal positioning in the global knowledge society (Mızıkacı, 2005). Institutions of higher learning in Turkey need to remain relevant in today's global context and at present, any analysis of the diffusion of internationalization in Turkey is challenged by the limited presence of a research tradition in this area of the world (Bostrom, 2009).

European Union authorities actively pursued academic internationalization for more than two decades, as part of the political and economic integration (Altbach & Knight, 2007). To encourage students and teachers to go abroad for a study year or semester, a number of projects have been financed by the European Commission (Brodin, 2010). Erasmus and Erasmus Mundus programs are the most wide-spread ones in Turkish universities.

METU, through ICO and academic coordinators, implements 4 different mobility programs. The University has 195 Erasmus and 165 bilateral agreements with universities all over the world. Besides, METU is a partner in six different consortiums consisting of European universities under the Erasmus Mundus External Cooperation Window Program. Lastly, METU has been active in organizing international summer schools every summer. The number of outgoing and incoming students of METU is given in Table 1. In addition to these mobility programs, the University is also sending and receiving teaching/ administrative staff under the Erasmus and Erasmus Mundus Programs, but this type of mobility is not included in the current research study.

Erasmus Program

Erasmus is both the name of a famous medieval scholar and the acronym of the name of the program European Action Scheme for the Mobility of University Students. Erasmus program was launched in 1987 in Europe. The proportion of European students studying abroad increased and the world's largest support program for interna-

Table 1: The number of outgoing and incoming students of METU.

	Outgoing Students			Incoming Students		
	Erasmus	**Bileteral Exchange**	**Total**	**Erasmus**	**Biletaral Exchange**	**Total**
2004-2005	25	11	36	22	44	66
2005-2006	99	14	113	54	60	114
2006-2007	194	20	214	58	71	129
2007-2008	208	12	220	67	106	173
2008-2009	299	14	313	80	159	239
2009-2010	207	22	229	55	132	187
2010-2011	253	20	273	74	132	206
Total	**1,285**	**113**	**1,398**	**410**	**704**	**1,114**

tional student mobility- Erasmus- has clearly contributed to the fact that studying in another European country is no longer viewed as exceptional for the students of the participating countries (Teichler, 2004).

Turkey has participated in this program through the pilot project in 2003-2004 academic year and has fully participated since the 2004-2005 academic year. Despite the slow but steady pace of internationalization, Turkey remains among the top sending countries (Akar, 2010). However, METU is also receiving a considerable amount of incoming students and is able to establish a balance between outgoing and incoming students. International flow of students is strongly regulated by scholarships and exchange schemes (Beerkens, 2003). Erasmus program is the most favorable mobility program for students since it offers scholarship to study in European countries.

Erasmus Mundus Program

An increasingly important aspect of European education and training policy is the ongoing access of the developed materials and resources for Third World countries (Tarman, 2008). Historically, internationalization was a term associated with specific international programs and student exchanges, however today it has a broader meaning to strategic initiatives for global effectiveness (Bostrom, 2009). Erasmus Mundus program is more than a study abroad program; it also includes degree-seeking students and academic staff. One of the aims of this program is to expand Europe's international programs and current initiatives to include regional linkages and scholarship programs (Altbach & Knight, 2007). The program is designed to found regional cooperation between third-world universities. Turkey has participated in the Erasmus Mundus program with a scheme called "Erasmus Mundus External Cooperation Window" and METU has been a partner in 6 different consortia namely "Iran, Iraq, Yemen", "Eurasian Countries", "Russia", "Moldova, Ukraine, Belarus", "Asia" and "West Balkans". This research study carries special importance since METU is the only university who participates in the Erasmus Program in six different consortiums and it is the first research which includes Erasmus Mundus students studying in Turkey.

Results

In this research study, three different surveys were conducted. All the surveys were developed by the authors in cooperation with the advisors in ICO. The surveys were applied online. The participants have been informed by e-mail about the survey, and a personal user name and password has been defined for every participant to prevent dual replying. Following a pilot study, the surveys were sent to the whole population. One month after the first e-mail, a reminder e-mail was also sent to the participants. The results of the questionnaires were analyzed through the SPSS program and descriptive statistics methods were used to analyze them.

Outgoing METU Students

The population of the first survey was the outgoing students of METU who participated in the Erasmus Program in 2007-2008, 2008-2009 and 2009-2010 academic years. From the population of 714 students, 314 students com-

pleted the online survey. The response rate may be low since the survey was conducted in 2009 and most of the outgoing students had either graduated from METU or they had changed their e-mail addresses. To give some characteristics about the participants, the majority of them were female (64%) and undergraduate students (67.5%). When their family backgrounds are concerned, most of students' families (61.8%) have monthly income between 1000-3000 Turkish Liras (500 – 1,500 Euro approximately). When the education level is considered, 46.2% of the mothers and 60.8% of the fathers are university graduates. 66.9% have graduated from the Anatolian High Schools[1] and 71% were living in large cities of Turkey before their university education.

Although all the faculties and graduate schools of METU were represented in the research, Economics and Administrative Science Faculty (24.5%) and the Graduate School of Social Sciences (17.8%) are on the top. Students of International Relations (10.5%) and Business Administration (9.6%) departments constitute a high proportion of the participants. Therefore, we can conclude that outgoing students from social sciences participated in the survey more than the natural science and engineering students.

Results of the study showed that 46.2% of the participants have engaged in the mobility program for 5 months and 71.7% of the students found the length of the mobility sufficient. They mostly go to Germany (28.3%), and to the Netherlands (20.7%). Most of the students (83.1%) studied in English in their host country. Since the language of education in METU is English, all the students have adequate knowledge of English to follow the classes. Besides, some students took courses in German (23.9%) and in Italian (9.6%). Majority of the students (86.9%) stated that ECTS credits were assigned for the courses in the host universities.

METU ICO organizes nearly 10 meetings every October to inform the METU students about the exchange programs. However, when the students are asked about how they were informed about the Erasmus Program, only 14% of them stated these meetings. Majority of the students (80.6%) said they were informed by their friends. This result shows how the social networks between students as well as the positive experiences of the ex-outgoing students is effective in the dissemination of the knowledge on programs. Similarly, 47.5% of the students stated that they received information about the host university from the ex-Erasmus students, and the majority (69.1%) was informed through the website of the host university.

METU ICO organizes an orientation program for the outgoing students before their mobility period. Although 58.6% of the students participated in the orientation program before their exchange period, only 36.6% found the information in the orientation program sufficient and useful. Therefore, the effectiveness of this orientation program should be further analyzed in another research for improvement. In general, 91.7% of the students were satisfied with their Erasmus experience and 93.3% of the students stated that their Erasmus experience met their expectations. However, 57.3% of the students found the amount of scholarship insufficient. The average monthly amount of expenses per student was reported to be 394 € in addition to the scholarship received. On average, they monthly paid 336 € for accommodation, 235 € for food, 72 € for travel, 26 € for health services, on books and photocopy 43 € for books and photocopy, and on social life 191 € for social activities.

This issue of expenses was also supported by the answers of the students to open-ended questions. According to the students, the main problems with their mobility period respectively are the economic problems (especially insufficient scholarship), accommodation problems, and language problems. The suggestions of the students are respectively increasing the number of agreements, getting more information about the host university before the mobility period, and increasing the office hours of ICO. Lastly, the main suggestions of the students to the future exchange students are traveling in Europe, finding economic resources other than scholarship and again getting more information about the host university before the mobility period.

Incoming Students to METU

The population of the second survey was the incoming students who participated in the exchange program at METU in 2008-2009 and 2009-2010 academic years. From the population of 426 students, 171 students completed the online survey.To give some characteristics about the participants, the majority of the participants were female (57.3%). Most of them studied at METU under Erasmus (40.4%) and Erasmus Mundus (45%) programs. The other participants were either from the exchange through bilateral agreements, or through international summer schools. Most of them were undergraduate students (62%) and students were mostly from Germany

[1] Anatolian High Schools is a special type of high school in which the students are placed through a national exam. The main characteristic of these schools is that they provide increased hours of foreign language, mostly English instruction when compared with regular public high schools.

(12.9%), Kazakhstan (11.1%) and USA (7.6%). The students were also asked how they received information about METU. The results demonstrate that 56.1% got it through METU website and 45.6% got it from their home institutions; 76% of the students found this information sufficient.

Similar to the outgoing students, 22.8% of the students took courses from the Graduate School of Social Sciences and 22.2% of them took them from Economics and Administrative Sciences Faculty which shows the high numbers of social sciences students. Again, the departments that the incoming students took most of their courses are same with the outgoing students as Business Administration (10.5%) and International Relations (7.6%). However, in this case the percentages are low since they took their course from many different departments.

ICO is organizing a two-week orientation program every semester for the incoming students. A considerable proportion of the students (85.3%) agree that the orientation program helped them to adapt to their new environment and also 84% agree that the information provided during the orientation program about student services (internet, medical center, library etc.) was satisfactory. When the students evaluate their academic life, 80.6% stated their satisfaction with the support given by the departmental exchange coordinator. 77.4% agreed with the fair treatment of professors to the exchange students and 71.6% stated that the courses were conducted in English. 78.5% of the students found the courses at METU heavier than the ones in their home university. The incoming students were also asked about their life on campus. METU has a large campus which includes all the facilities that students may need, including accommodation. The students were mostly satisfied with sport facilities (91.6%), library (87.8%), safety and security (86.2%), food facilities (83.1%) and cultural activities (79.2%). However, 40.5% of the students were not satisfied with the communication with the administrative personnel in campus, and the reason for this dissatisfaction was that they did not speak English. The same problem was stated in the open-ended questions.

Lastly, an open-ended question which asked the incoming students to freely express their problems and proposals was included in the survey. The areas that were expressed as concerns were accommodation, Turkish speaking professors, some issues concerning the voluntary host students, and problems with administrative staff.

METU Departments

Third survey was named as "institutional impact and satisfaction survey" and it was responded to by the academic departments at METU. Among the 44 departments, 26 departments completed the survey. A considerable percentage (65.2%) of departments stated their satisfaction with the implementation of the exchange programs at METU.

Half of the departments reported that they receive/send students/staff under the exchange programs other than Erasmus. These programs were academic cooperation (23.1%) and other exchange programs (15.4%). When department coordinators compare these programs with the Erasmus program, 62.5% of them stated that Erasmus program provides better scholarship opportunities than the others. However, 50% of them stated that other exchange programs have higher academic criteria than the Erasmus program. A great majority (92.3%) of the departments agreed with the statement that the international activities will lead to quality improvement in their department and in the university in the next 5 years. Moreover, all of the participants agreed that the activities under the Erasmus program will be important in the next 5 years within the framework of METU's general mission, vision and goals. In addition to this, 92.3% agreed that the Erasmus activities will increase in next 5 years.

Most of the departments agreed that the contribution of Erasmus incoming mobility (96%) and Erasmus outgoing mobility (84.6%) will be sufficient to realize METU's vision and strategic aims of increasing international recognition. To reach the departments' prior aims, the departments agree that Erasmus outgoing mobility (84.6%) and Erasmus incoming mobility (79.1%) will be important. The departments benefited from the Erasmus student mobility (57.7%) in the development of the education and research activities, services offered to the students or the institutional management of the department. In their response to the item about the problems encountered, 65.4% of the departments stated that the most important problem in the implementation of the Erasmus program is the difficulty in the course recognition at the end of the mobility period.

Comparison of Results from Different Participant Groups

There were some common questions in different surveys which gives us the chance to compare the responses of different stakeholders. Students do not make their choices based on countries, but they follow quality and prestige

of particular universities (Beerkens, 2003). However, there are several factors which affect the host university choices of the students. Although, the main reason of the outgoing students while choosing the host university is the country (68.2%); the reason of incoming students to choose METU is reputation of the university (52%). This may be caused of the fact that METU has very selective in concluding their agreements and the students find nearly all the partner universities suitable for themselves and look for the other factors. Similarly, 44.3% of the outgoing and 44.4% of the incoming students stated their second reason of preference as language of instruction.

In the surveys, some statements about ICO were given to the participants and they are asked how much they agree with these statements. Likert scale has been used with a minimum value of 1 and maximum value of 5. The results showed that incoming students (μ=3.91) were most satisfied with the support services provided by ICO, than the departments (μ=3.73) and outgoing students (μ=3.63). However, the departments (μ=4.08) find the office hours of ICO more appropriate than outgoing (μ=3.24) and incoming (μ=3.33) students. Besides, the departments (μ=4.21) agree more that the advisors of ICO have a problem-solving approach than the incoming (μ=3.95) and outgoing (μ=3.80) students. Lastly, again the departments (μ=4.25) agree mostly with the statement that "ICO considers their problems and suggestions" than the incoming (μ=3.87) and outgoing (μ=3.79) students. The results show that the departments are more satisfied with services provided by ICO and the outgoing students are the least satisfied ones.

When the services given by the Erasmus coordinators is concerned, incoming students (μ=4.02) find him/her more accessible than the outgoing students (μ=3.59). Besides, the incoming students (μ=3.82) find the guidance of the course coordinator about the course selection more sufficient than the outgoing students (μ=3.22). Lastly, the main services of the office on the outgoing students were asked to the outgoing students and departments. The results showed that both the departments (μ=4.27) and the outgoing students (μ=4.14) agree that the student selection process is fair and based on objective criteria. However, the outgoing students (μ=2.71) and the departments (μ=3.08) were not satisfied with the number of agreements.

The recent research conducted by Brodin (2010) showed that the positive aspects of the exchange can be summarized in the opportunities to meet people from different countries, to explore a new culture, to learn new things, to get new perspectives and to use English language in everyday life. In our research, the students and the departments were asked about their acquisitions from the exchange programs. Most of the outgoing students (99.1%), the departments (96.2%) and the incoming students (82.5%) think that the students benefited mostly from the exchange period in terms of their personal development. Secondly, the outgoing students (98.1%), the departments (96.1%) and the incoming students (80.7%) think that the students learned to adopt to a new culture through the mobility program they engaged in. Lastly, the departments (88.4%), the outgoing students (87.9%) and the incoming students (70.8%) agree that the exchange programs help the students to learn/improve their foreign language.

Conclusion

The results of this study demonstrate that both incoming and outgoing students, and their academic departments report benefiting from the mobility programs. Similar to Rizvi & Lingard's (2010) observations, international mobility of students and researches in search of new knowledge and training lead to academic and professional growth. Internationalization is an important aspect of the development of universities as globalization demands it. For individuals, on the other hand, international education was motivated not only by emerging labor market opportunities, but also by considerations of personal and social development (Rizvi & Lingard, 2010). Therefore, to analyze mobility programs better, looking at the institutional motives of the universities is not enough and we should also analyze the motives of the individuals as well as departments of that institution.

Internationalization is a prevalent goal of contemporary higher education institutions, however significant barriers to its institutionalization exists (Childress, 2009). This is especially true for Turkish universities since the governance structure of universities does not include an entity specifically for international functioning. In some universities, research assistants in some others English instructors work in the offices. Therefore, an institutionalization is only possible by a restructuring. The requirement of founding an international office will also increase the internationalization activities of the universities.

Childress (2009) proposes that institutions need to prepare an internationalization plan which considers the diversity of internal and external stakeholders and acts as a road map to provide a coherent direction for institutional priorities is important. Sharing this plan with the institutional stakeholders would increase the commitment

to it. Designing such an international plan and sharing it with the stakeholders is a also a recommendation based on the results of this study. However, one point worth emphasizing is the need to conduct further research on these and other mobility programs to improve the individual and departmental benefit from them and to promote institutional growth.

References

Albatch, P.G. & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: motivations and realities, Journal of Studies in International Education, 11, 290-305.

Akar, H. (2010). Globalization and its challenges for developing countries: the case of Turkish higher education, Asia Pacific Education Review, 11, 447-457.

Beerkens, E. (2003). Globalization and higher education research. Journal of Studies in International Education, 7(2), 128-148.

Bostrom, C.A. (2009). Diffusion in internationalization in Turkish higher education. Journal of Studies in International Education, 14(2), 143-160.

Brodin, J. (2010). Education for global competencies: an EU-Canada exchange programme in higher education and training, Journal Studies in International Education, 14(5), 569-584.

Chan, W.Y. (2004). International cooperation in higher education: theory and practice, Journal of Studies in International Education, 8(1), 32-55.

Childress, L.K. (2009). Internationalizaiton plans for higher education institutions, Journal of Studies in International Education, 13(3), 289- 309.

Kienle, A.W., & Loyd, N.L. (2005). Globalization and the emergence of supranational organizations: implications for graduate programs in higher education administration. College Student Journal, 39(3), 580-587.

Lomas, L. (2007). Are students customers? Perceptions of academic staff, Quality in Higher Education, 13(1), 31-44.

Luijten-Lub, A. (2007). Choices in internationalization: How higher education institutions respond to internationalization, europeanization and globalization, The Netherlands: CHEPS/UT.

Marginson, S. (2007). Globalization and higher education, OECD Directorate for Education Working Research Series, 3(8).

Mızıkacı, F. (2005). Prospects for European integration: Turkish higher education. Higher Education in Europe, 30(1), 67-79.

Moneta, L. (1997). The integration of technology with the management of student services, New Directions for Student Services, 78, 5-16.

Pitman, T. (2000). Perceptions of academics and students as customers: A survey of administrative staff in higher education, Higher Education Policy and Management, 22(2), 165-175.

Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). Globalizing educational policy. New York: Routledge.

Tarman, B. (2008). The European Union and the Modernizaiton of the Turkish Education System. New York: Cambria Press.

Teichler, U. (1996). Student mobility in the framework of Erasmus: findings of an evaluation study. European Journal of Education, 31(2), 153-179.

Teichler, U. (2004) Temporary Study Abroad: the life of Erasmus students. European Journal of Education, 39 (4), 395-408.

Van Damme, D. (2001). Quality issues in the internationalization of higher education. Higher Education, 41, 415-441.

Yang, R. (2002). University internationalization: its meanings, rationales and implications, Intercultural Education, 13(1), 81-95.

UUluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 567-579

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Internationalizing the Higher Education in Malaysia: Memorandum of Understanding

Assoc. Prof. Dr. Saim Kayadibi
Department of Economics, Faculty of Economics and Management Sciences, International Islamic University Malaysia (IIUM), Kuala Lumpur, Malaysia

Abstract

It is an unavoidable fact that Higher Education and teachings must upgrade themselves from being local to international. Every era has its own sine qua: if any institution is not updating and renewing itself according to the requirements and needs of the era, it would lag behind of the time and would just repeat and consume the old knowledge rather than invent and innovate. Success is an art of thinking and knowing one step ahead of the time. Not to be left behind of the current time, exchange of information in a mutual ground is necessary. Although there are many ways to implement this fact, the internationally known process of the memorandum of understanding (MoU) might significantly contribute for that purpose. In this research, the developments of MoU relationship of the University of Malaya with other institutions will be explored: looking at the distribution of MoU relationship by year, country based relationships and its durations; regional and geographical patterns; most productive years and active countries also be analyzed. The impact factor which persuaded the researcher to involve in this research is that of the academic visit that was made by three delegates as representatives of the University of Malaya to Turkey in October 2009. Therefore, this paper is aimed to explore the MoU trends of the University of Malaya with other institutions especially the visit made to Istanbul University which may help to contribute some insights for the betterment of the Higher Education System in the World especially in Turkey.

Key words: Memorandum of understanding (MoU), University of Malaya, Istanbul University, higher education, Malaysia, Turkey.

Introduction

Global institutions, public and private, have developed recently different concepts in order to race at international platforms and to be well known as international establishments. The concept of memorandum of understanding (MoU) is one of these concepts. It can deal with different kind of organizations: schooling programs, (Rahman, Khanam & Absar, 1999) government and enterprise (Murthy, 1990) etc.; however what the paper means with MoU is a relationship which deals with educational affairs. Besides this, it is also a well known concept among the other organizations. From a governmental perspective, it is described as "it is a freely negotiated performance agreement between Government, acting as the owner of a public enterprise, and the public enterprise itself. An MoU is expected to clearly specify the 'intentions', 'obligations' and 'responsibilities' of the two parties" (Trivedi & Vithal,1992; Trivedi, 1990, p. 11); it is a recognized contract by law (Craig, 2007, p. 60-62). MoU can "serve as a catalyst to spark cooperation and consensus among all the stakeholders in education and provide a tangible symbol of their shared commitment…"(Kearns, Anderson & John, 1996, p. 18); "It is a document

of a few pages describing the countries vision and mission, key strategic areas and action plans for the next 12 months. This binding document is developed, agreed upon, signed and implemented by the local country team." (Schoenborn, 2006, p. 70); Memorandum of Understanding which considers "that the negotiations between the ventures can take a long time, it is useful to develop and establish a clear understanding of each other, and to set forth the time period required for the drafting of other agreements and documents" (Fabio, Andressa & Guido, 2008, p. 189). Lord Mc Nair emphasis on MoU saying that it is "an informal but nevertheless legal agreement between two or more parties" (McNeill, 1994, p. 821). Although it is a simple agreement, it would protect the right of both parties. Therefore such agreement becomes a vital need for the present and the future rights of both parties (Al-Harran, 1999, p. 276).

Following the brief attention to the definition of MoU, it is better to explore the historical journey of the research place of the paper. Briefly the University of Malaya is the oldest university in Malaysia (Altback, 1999, p. 141), which was established first in Singapore as a branch of the King Edward VII College of Medicine in 1905, after the independence it has been moved to Kuala Lumpur taking the name of Malaya which derives from the term Malaya that represents the country's own indigenous nature.

An interesting coincidence that the University of Malaya has first signed MoU with Japan and the last university in 2010 by January was also one of the Japan's universities: the first university was Keoi University signed in 25 June 1987 and the last one was respectively Nagaoka University signed in 06 January 2010. According to the UM's data, from 1987 to 2010, exactly 149 MoU relationship has been signed by different countries including Turkey which is still on the process, the protocols from the beginning to 2002 within 15 years time only 20 agreement signed, the variations among them more or less, approximately the similar to each year, while the rest of the 8 years time the amount of signed protocols dramatically increased from 20 to 149. The 15 years time has taken only 13.5% while the later has taken great percentage of the amount of 86.5%. However, ranking of the university among the world ranking of the universities is quite unlike. Recently the THES World Universities Ranking has ranked the University of Malaya in the top 200 universities of the world, although its raking as dramatically progressive drop from 89 to 246 within the five years, in 2009 the University of Malaya has increased the Country's name to the top 200 universities of the world with entering its name in 180th placement. Last year's new policy, which was introduced by the new vice-chancellor, Ghauth Jasmon, has impact factor for this thankful incident. Despite some opposition occurred at the beginning towards the new policy, most of the academics appreciated these changes because of its persuasion and encouragements to produce high quality papers as well as to modify themselves according to the changes of the time and its requirements.

Scope and Methodology of the Research

Despite academic publications and their impact on academic performance attracted many researchers to evaluate academic journals' impact factors and their bibliometric study, unfortunately there is no single research has been carried out so far on MoU relationship of the University of Malaya with other world universities. Mostly researchers have concentrated on library and information science (Ngah, Anyi &Anuar, 2009; Aryati, Willett, 2008; Sen, Ngah, 1996; Tiew, 1997-2002), postgraduate studies and online catalogue (Ariyapala, Edzan, 2002; Rahman, 2005; Goi, Ngah, 1997), indexing and data basis studies (Anwar, 2001, p. 93-104). Memorandum of Understanding (MoU) seems to have less attention among the researchers and academicians, yet no awareness has been given so far, although most of the researches have been carried out mostly in library and information science (Anwar, 1982; Haidar, 1988; Tejomurty, 1988; Abdoulaye, 2002; Lahiri, 1996; Khan, 1998; Chatterjee, 1982; Hananzita, Kiran, 2006; Abdullah, Rahman, 2009) as well as humanities analyzing master and doctoral theses (Goi, Ngah, 1997; Abdoulaye, 2004), journal indexing researches (Ngah, 1997, p. 13-30). Therefore analyzing MoU relationship of the University of Malaya would be a significant contribution for the researchers and academicians.

This paper, therefore, aims to analyze the MoU trends of the University of Malaya with other institutions through obtaining data from the University Library and web sources. Name of the Universities, countries, regions, periods, start dates, start years and how long are all entered in the saddle for analyses. The data, which was collected was statistically analysed using the Statistical Product and Service Solutions (SPSS), reveals that there are all together 149 MoU relationships which have been signed from 1987 to January 2010 for 24 years time. Every single relationship has been inspected and recorded to my data for their accuracy. These relationships con-

sist of, according to region, 9 from the Middle East, 29 from Europe, 46 from Asia, 42 from Southeast Asia, 3 from Africa, 13 from Australia and 7 from America. The analysis consists of descriptive statistics and correlation. Hence, the paper will focus on analyzing variables of the data besides writing the observation of the visit carried out to Turkey for educational and cultural collaboration. Consequently, it is expected that the analysis of MoU relationship will be able to underline trends, effectiveness, concentrating on most which areas, which periods were the most active years of the University since 1987 until January 2010.

A Trigger Factor for Writing the Paper

With the process of internationalizing the University of Malaya, as other faculties and academies, the Academy of Islamic Studies engaged with fulfilling the requirements: inviting quite significant scholars from different part of the world in different field of studies, improving its curriculum as well as its medium language besides Malaysian, in English and Arabic, inviting also competent scholars for giving lectures and conferences, signing educational agreements and making collaborations with other institutions and universities. For the purpose of promoting the name of the University of Malaya and to make a fruitful relationship with other world universities, three delegates from the Academy of Islamic Studies had accomplished a scholarly visit to Turkey. This visit encouraged me to write a paper regarding the memorandum of understanding (MoU) of the University of Malaya with other world universities, yet although there are substantial writings and analysis on library and information science, bibliometric study, academic journals' impact factors, indexing and data basis studies, postgraduate studies and online catalogue etc, there is no single paper has been published is extra trigger factor for me to write a paper on this relationship.

The Visit to Turkey for Educational and Cultural Collaboration

A belated visit finally is being materialized with the encouragement of the director of the Academy of Islamic Studies for the purpose of the educational and cultural collaboration. Although some visits carried to Turkey, there is no concrete educational and cultural collaboration accomplished with any institutions in Turkey with the University of Malaya so far. Two brother countries which they have many common qualities: cultural, religious and even kinship from the history; in Malaysian human structure and national vein there is a Turkish blood which goes back to the sixteenth century, among them the recent well-known personalities are al-Attas, Tun Hussein Onn, Hisamuddin Onn, Ungku A. Aziz, the Vice-Chancellor of the University of Malay. Although the distance between two countries is substantially far, the spiritual connection is very strong. It may be called this starting relationship as a reawakening time for both. For that reason, all the universities and academic institutions that the delegates visited warmly welcomed the potential collaboration. They are exceptionally eager to start with UM in academicians and students exchange and research collaboration.

A history was written on the date of 18th of October 2009 which was the first scholarly visit of the University of Malaya to Turkey in terms of cultural and educational collaboration. The entire visit that is going to be made was focused on how to enhance educational, cultural, especially academic relationship, in terms of educational collaboration in academic research, student, lecturer exchange program and publication between two brother countries, as well as promoting our country, Malaysia, to Turkey. In achieving this goal, the first visit was made in Islamic Research Centre (ISAM) in Istanbul where history, culture and modernity festive their harmony. The director of the centre, Prof. Mehmet Akif Aydin, welcomed the delegates, Prof. Ahmet Hidayat Buang, Ass. Prof. Ishak Suliaman and Ass. Prof. Dr. Saim Kayadibi.

Islamic Research Centre (ISAM)

In order to support the serves of the Presidency of the Religious Affairs of the republic of Turkey, the Foundation of the Religious Affairs was established in 1975. In 1983, the Directorate of General of the Islamic Encyclopaedia was established in Istanbul; after a couple of years for the purpose of supporting masters and doctoral scholarships for their training and research in a more efficient and systematic way, the Islamic Research Centre (ISAM) was established in 1988. In the meantime the both establishment, the Directorate of General of the Islamic Encyclopaedia and Islamic Research Centre, were merged under the name of the Religious Foundation of Turkey Islamic Research Centre (ISAM) in 1993.

The Islamic Research Centre is aimed to establish scientific research, especially in Islamic and Oriental Studies; to produce new scientific knowledge, translation and critical editions and to publish them; to organize conference, seminars and scientific meetings national and international level; to send representatives at these programs; to educate new researchers; to design and establish library, research and documentation units; to cooperate with national and international academic bodies to prepare and carry out educational and publication projects; to create scientific-religious view on issues to enlighten the public opinion through publishing them (ISAM: http://www.isam.org.tr/). Because of the busy schedule, the delegates had to move to the European side of Istanbul to catch the talk which was organized by faculty of divinity of Istanbul University. For the honour of the delegates a lunch was prepared by the dean of the faculty of divinity, Prof. Dr. Şinasi Gündüz, in the House of Professors. After the lunch the guests and the hosts quickly moved to the conference hall in order not to wait the participants. The talk was presented by Ass. Prof. Dr. Ishak Suliaman titled: "Religious Traditions and Religious Education in Malaysia" dated 19th of October 2009.

A very fruitful visit that the delegates were accomplishing was continued with a dialogue session with students and lectures which will be a basis for the couple of months later for the memorandum of understanding (MoU) between two universities, the University of Malaya and the University of Istanbul.[1]

Promoting the University of Malaya via AK Radyo

One of the most listened broadcasting radios in Turkish society is Akradyo. With the invitation of them the delegates attended two sessions in the radio programs. The first session was centred on "Halal food in Malaysia" and the second one was "Islam in Malaysia in General".

Special Reception

The second day of the visit started with a very warm welcome reception by Prof. Dr. Sabri Orman, the Rector (vice-Chancellor) of Istanbul Commerce University.[2] In the chancellery meeting room all the directors and faculty deans were waiting the delegates for future and potential collaboration. The discussion was highly fruitful, the potential collaboration not only can be possible for academic exchanges but also the economic and commercial cooperation would be a central point for relationship of the two universities.

Academic contribution continued with the second talk which was given by Prof. Dr. Ahmad Hidayat Buang with the title of "Malaysian model for the collection and distribution of Zakât" in the University of Marmara.[3] The conference was intensively interested by the lecturers and students with overwhelmingly full of the hall. After the conference, immediately the delegates were hosted in the session of the future potential collaboration, by the dean of the faculty, Prof. Dr. Raşit Küçük, and significant Turkish scholars. I suppose after all, besides the academic talks, the delegates never forget the Turkish dürüm kebap and ayran were offered as aperitif snacks before the conference.

Last visit in the third day, before departing to Ankara, was the visit of the Prime Ministry Directorate of the General of Ottoman Archives.[4] First the director accompanied the delegates on the archive visit and enlightened

[1] It was established immediately after the Sultan Fatih (II Mehmet) conquered Constantinople (Istanbul) in 1453; it was founded first as the Medrese, School of theological and environmental science and was transformed to as an institution of higher education named the Darülfünun (House of Multiple Sciences) on 23 July 1846. After the proclamation of the new Republic of Turkey in 1923, the Darülfünun was reorganized and called as Istanbul University (İstanbul Üniversitesi). *See* more about the university: http://www.istanbul.edu.tr/

[2] It is a private university founded in 2001, established and sponsored financially by the Istanbul Chamber and Commerce, has three campuses in Istanbul: Üsküdar, Küçükyalı, and Eminönü. Although it is a new university, it is substantially productive in research, publication and international relationships. Besides the main faculties: faculty of Arts and Sciences, commercial sciences, law, communication, engineering and design, undertakes English preparatory department, the continuing educating centre, career planning unit, self-development and psychological counseling unit, Erasmus coordination office, TV-Radio studio, Data Security Research centre, EU Application and Research centre, business and computing. While sitting in Eminönü campus you enjoy with observing the historical beauty of the coast of Golden Horn on the European side of Istanbul. *See* more about the university: http://www.iticu.edu.tr/default.asp

[3] It is a public university which is called in Turkish, Marmara Üniversitesi, established in 1888, located in Anatolian side of Istanbul, and considered as the second largest university in the whole country. *See* more about the university: http://www.marmara.edu.tr/en

[4] The Ottoman Archives is a collection of historical sources from the beginning of the Ottoman Empire until the period of 1922, new republic of Turkey, however, in the first periods, from the inception of Ottoman (1299) to Kanuni Sultan Suleyman (Suleiman the Magnificent, 6 November 1494- 7 September 1566), related documents are available in very small amounts. The collections getting increased every passing period from the period of Suleiman. The collections consists of the correspondence between the officials institutions of the Ottoman Empire. The archives not only contain the official correspondence of the Ottoman dynasty but also other 39 nations' information such as 19 of them in the Middle East, 11 of the in Europe and Balkans, 3 in the Caucasus, 2 in Central Asia, Malaysia, Indonesia, Cyprus, Palestine and modern Turkey. *See* more about http://www.devletarsivleri.gov.tr/

them about the archive and its contents. For the sake of prestige, he brought immediately manuscripts related to Ottoman-Malaysia relationship showing some correspondence letters. The delegates exceptionally were impressed with the original documents in the archive, and thought that UM researchers must spent their valuable times in here. In order to increase the delegates' appetite for research and academic collaboration, the director has taken them to the special section in the archive where is allocated only for special delegates. Following this special treatment, enlightenment and information session, the Prime Ministry Directorate of the General of Ottoman Archives gave a lunch in honour of the delegates.

Towards the Capital City

In the evening, as soon as we embraced the spiritual atmosphere of the Blue Mosque in Istanbul, the journey was directed to the capital city, Ankara. Early morning at 9:00 am, the Malaysian Embassy was visited, reported what mission the delegates are in Turkey. Brief information has been given to them. In order not to be late to the scheduled conference at the University of Ankara, the delegates departed from the Embassy.

Significant scholars and academicians of the Faculty of Divinity of Ankara University[5] warmly welcomed the delegated at the gate of the faculty. Following the welcoming reception the delegates were accompanied to the office of the dean. The academicians filled up the room and a very warm discussion between the scholars started in English then where the Turkish tea and cafe were served its continued with three languages: Turkish, Arabic and English. Following the warm conversation the delegates moved to the conference hall in order not to try their patience. The conference was about halal food in Malaysia which is titled "The question of *halâl* or lawful food and its reflections in Malaysian practice" presented by Prof. Ahmad Hidayat Buang and the presentation was simultaneously translated into Turkish by Ass. Prof. Dr. Saim Kayadibi, because of the tremendous interest of the participants, highly significant questions were directed and the answers were satisfactory enough.

Before departing to the city of Rumi, Konya, the delegates made a visit to a highly influential newspaper in Turkish media, Yenisafak where most of the modern Muslim enlightened themselves through this media. It is neither radical nor extreme modernist; however it is a middle watch type of media, which the current Prime Minister and the President of Turkey as well as most of the academics and scholars also have interest on this type of media.

Land of Rumi

Coming to Konya was due to an invitation since the 13th century from the Rumi, who invited the delegates before their intention to do it, as he was announcing it to whole people "Come, come again, whoever you are, come! Wanderer, fire worshipper or idolater, does not matter, come! Ours is not a caravan of despair; Come, even if you have broken your vow a hundred times; come, yet again come, come as you are," because of this invitation the delegates fulfilled it with coming to Konya and, therefore, as they admitted that the City of Konya is the most spiritual city compare to others in terms of simplicity and moral climate. It is a full of peace city that embeds tolerance seeds wavy into the hearts of the people. It is for centuries like a capital of illustrious where every year thousands of people run into there to melt their spirits within divine harmony, where the spirits became in peace, and the city of Konya is a place where the history, civilization and culture met within (Kayadibi, 2005, p. 5).

While the delegates were in Istanbul, the acquaintances in Konya arranged more schedule for them, beside the seminar that will be held in the University of Selçuk, such as to give a talk about Islamic finance and banking in the Association of Industrialists and Businessmen (MUSIAD), having breakfast with the member of the Social Research and Solidarity Foundation (SADAV), and a lunch with Dr. Saim's family.

The first visit was made to Mawlana Cultural Centre[6] where cultural and educational, academic and social activities are made here. It is dedicated to the name of the great scholar, sufi thinker and worldwide known peace

[5] The University of Ankara is a public university where is located in the capital of Turkey, Ankara, and it was the first higher education institution in the Republic of Turkey. It's founder was Atatürk, within the University, first established faculty was the faculty of law in 1925. The faculty of Divinity (Islamic Studies) was established in 1949 through a proposal from the Senate of Ankara University to Grand National Assembly: *see* more about the university: http://www.ankara.edu.tr/

[6] Mawlana Cultural Centre was functionally activated in 2005 although its historical duration took more than two decades; it is located near to the Mawlana Museum where is at the heart of Konya. The centre, about 100.000 mÇ field ground, is able to handle all kind of activities. There are, within the centre, two open air and covered semahane (ritual hall); the biggest kandil (oil lamp) of the world, exhibition hall, cafeteria, library, research centre, meeting and show rooms are some components of the Centre.

maker, Mawlana Jalaladdin Rumi, although, who lived in 13th Century, his ideas, thoughts, and advices are very influential all over the world, because of his ideas and thoughts the year of 2007 was announced by Unesco as the year of Rumi.

After the Salat Juma (Friday prayer) in the Sultan Selim mosque,[7] the delegates were taken to the faculty of divinity of the University of Selçuk by two young gentlemen who were destined by the Mayor of Konya in order to accompany the delegates during the stay in the city. The university organized a panel for three academicians, Prof. Ahmad Hidayat Buang, Ass. Prof. Ishak Suliaman, and Ass. Prof. Dr. Saim Kayadibi from the University of Malaya, and the chair was Prof. Dr. Ahmet Turan Yüksel from the University of Selçuk. Attention of the students and the lecturers were considerably high at the panel, it was overcrowded even some students were sitting on the floor due to lack of sit on the conference hall. Considerable students and lecturers asked questions centered on the MoU relationship between two universities and they wished to join the University of Malaya for short and some for long term period. Fortunately the delegates were ready for answering the questions. Now already two lecturers were invited to join the University of Malaya as short term visiting lecturers.

After a very busy and fruitful day, the special young guides of the Municipality entertained the delegates with a special Turkish kebap which was exceptionally delicious and significantly in a local atmosphere with a warm serves. Before going to the hotel the delegates have one more talk today (Friday) about Islamic banking and finance at evening in the Association of Industrialists and Businessmen (MUSIAD) and it was successfully presented by Prof. Ahmad Hidayat Buang with a simultaneous translation of it into Turkish by Ass. Prof. Dr. Saim Kayadibi. After the talk the delegates could go with complacency to their hotel for a rest in order to be ready for the next day's fortune.

As it was scheduled when the delegates were in Istanbul, they were taken to the centre of "sadav" for breakfast on Saturday morning by the staff of Mawlana Cultural Centre. A beautifully outspreaded breakfast table on the floor garnished with all kind of staff of the traditional Turkish breakfast: a range of cheese, honey, olive, green staff, eggs, natural butter, pekmez (black honey), bread, of course tea, etc. Among the guests there were the Mayor of Selçuk, the Mayor of Sarajevo, Bosnia, some academicians from different countries and local members of the Association.

The delegates had to spare some times for visiting historical places and Rumi's tomb. Among the historical heritages:[8] Çatalhöyük, Kilistra, Eflatun Pinari (Purple Spring), The Fasillar Monument, Ivriz Rock Monument, Kubadabat Palace, Mevlâna Museum, Mevlâna Culture Centre, Alaaddin Hill and Mosque, The Ince Minare Museum, The Karatay Musem, The Sirçali Medrese Museum, Sadreddin Konevi Mosque And Mausoleum, Shems Tabrizi Mosque and Mausoleum, Iplikçi Mosque, Sahip Ata Mosque and Complex, Selimiye Mosque, Aziziye Mosque, Şerafettin Mosque, Eşrefoğlu Mosque, Sille Aya Elena Church, Zazadin Caravansary and Obruk Caravansary, etc. Although many place to visit, the delegates had opportunity to visit only Mawlana Museum due to lack of time.

Fresh grapes and apples on the tree were waiting the delegates in the garden of Dr. Saim's family. The grapes especially were reserved for them because the time of grapes was already passed for weeks ago but for the delegates' honour, Mr. Ismail has reserved it on the tree with a special treatment covering the bunch of grapes with a plastic bags and tiding them up while they are on the tree, and even fresh tomatoes in the garden was really delicious. After having a traditional Konya lunch, the Turkish cafe was served while the delegates were sitting on the balcony of the villa.

The delegates rightly complained due to the very busy schedule, even they did not have time for shopping, fortunately, the kulesite shopping centre was directly located in front of the hotel, so they at least had a chance to buy Turkish baklawa and sweets which was especially ordered by the director's mother in law. Before the completion of the academic visit, the delegates have still two programs to attend: one which will be the sema performance (sufi dance), and the other one is life TV program. The sema performance started at 21: 00 pm, in a place where spiri-

[7] One of the historical heritages of Konya is the Sultan Selim Mosque which was built in 1566-1574. It was begun while the Sultan Selim was still an Ottoman prince and the governor of the province of Konya and completed after he acceded to the throne.

[8] The city of Konya was the capital of the Selçuk Empire, and also, is considered as the first place for the permanent settlement which goes back to 7000 B.C. and one of the oldest settlements of the world history. Konya had been a centre for many societies, nations and civilizations from Çatalhüyük to Hitits; from Frigs to Kimmers; from Lidyas to Pers; from Greeks to Great Alexander; from Romans to Selçuks, Ottomans and for the Republic of Turkey.

tuality, mystery and peace were together; the dervishes and the master were just like angels in a heaven swimming on the air; the atmosphere, where the dance was performed, was taking you to a spiritual world makes you forget everything related to the earthly matters. Finally the delegates must reach to the scheduled life TV program on time at 22:10 pm; therefore, they had to leave the place before the completion of the performance. With this spiritual atmosphere, the delegates happily and peacefully attended the TV program; due to the peaceful atmosphere, very smooth and informative conversation the program barely completed in the morning at 1:30 am.

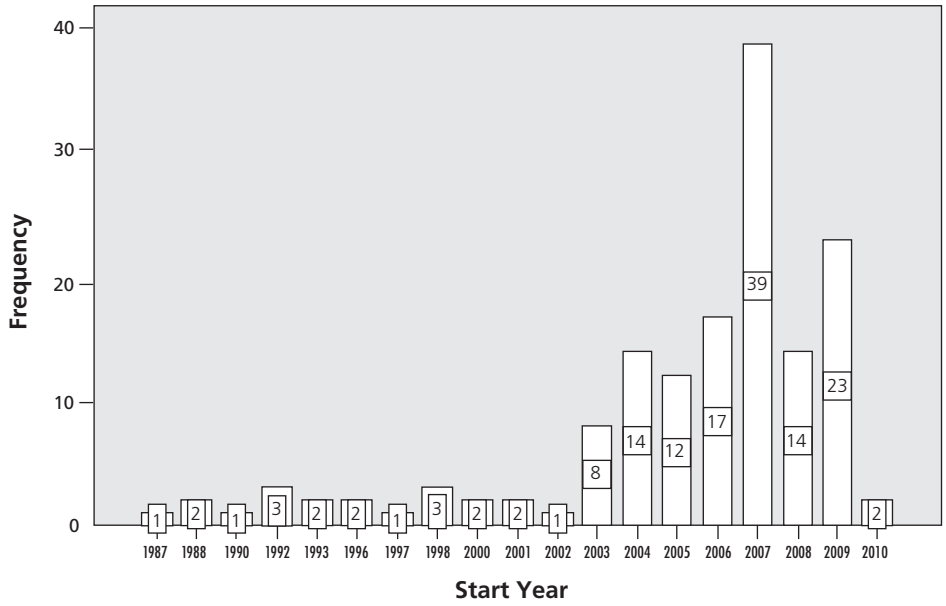
Result of the Visit

The visit fostered academic relationship between two countries interchangeably academic collaborations; a prompt fruit was accomplished after returning back to Malaysia: a PhD student was sent for research for three months time and a lecturer from the department of history and civilization also sent for a short research to Istanbul. The on going process of memorandum of Understanding (MoU) with Istanbul University is now at the final stage of completion. Two lecturers from the University of Selçuk were invited as visiting lecturer to the University of Malaya and many students from Turkey and even from Malaysia are now thinking on exchange student and lecturer protocol. The life TV and radio programs also strengthen good impressions of both countries' people.

Findings and Discussions

Distribution of the MoU Relationship by Start Year

Since its first MoU relationship with Keoi University in Japan in 1987, UM has created strong successful connections with 149 different universities in 33 different countries for 24 years time. The Fig. 1 shows the distribution of MoU relationship by year and number of relationships with their percentages. It clearly shows that the total amounts of handshakes were resulted in 149 and the number of handshakes per year varies from 1 to 39. While the figure 1 shows that the rapid increase of the relationship of UM with other universities started in 2003 whereby 8 universities had signed the MoU. Meanwhile, the highest growth of the relationship occurred in 2007 in which 39 handshake were made. The lowest handshakes were made in these years 1987, 1990, 1997, 2002, and if 2010 by January is considered, then it is also included within the lowest list. The Fig. 1 also shows that between 1987 and 2002 the amount of handshakes remain steady even there were some slight fluctuations. In contract to that from 2003 to 2006 there were gradual increases if the year of 2005 is not counted. But it increased signifi-



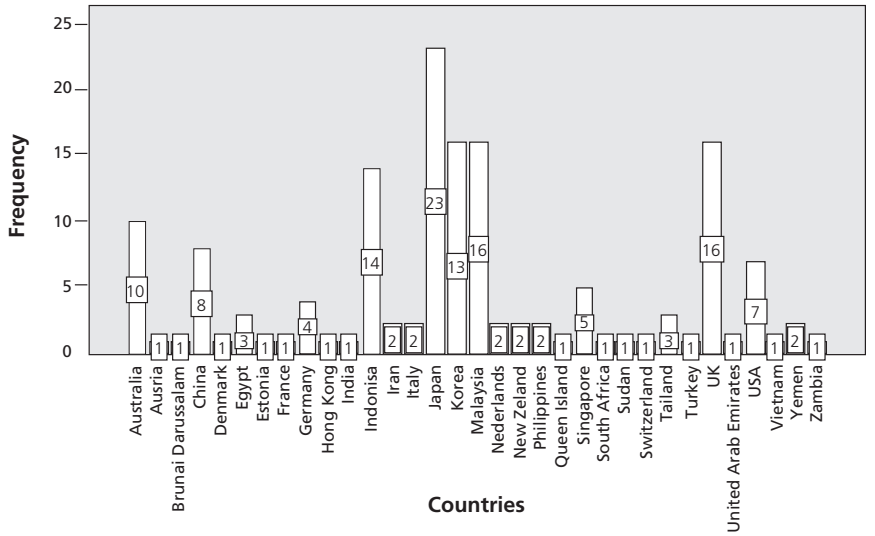
Source: International Corporate Relation Unit of UM

Fig. 1: Distribution of MoU relationship by start year.

cantly in the year of 2007; unexpectedly it was reduced in 2008 from 26.4% to 9.5%, then it was increased again in 2009. It seems to be that between 1987 and 2002 there were a steady fluctuation while between 2003 and 2010 there were a dramatic fluctuation. However the following years there was no single relationship made according to the Fig. 1: 1989, 1991, 1994, 1995, 1999. This indicates that during the 24 years time the university has experienced quite different mood in international relationships.

Distribution of the MoU Relationship by Country

The Fig. 2 demonstrates the distribution of countries of origin of the MoU relationship with the University of Malaya, which contains it from various countries and regions. Out of the 149 MoU relationships, the majority were in Japan with 23 MoUs of 15.4%, followed by Malaysia and UK with 16 MoUs of 10.7%, respectively Indonesia with 14, Korea with 13, Australia with 10, China with 8, USA with 7, Singapore with 5, Germany with 4, Egypt and Thailand with 3 MoUs. However, with the variety of the numbers of MoUs, there are also same attentions were given to the following countries with 2: Iran, Italy, Netherlands, New Zealand, Philippines and Yemen. As the Fig. 2 shows that the rank in priority goes to Japan, and followed by Malaysia and UK with equal portion. It means that University of Malaya's internal relationship with local universities as equal as the relationship made with UK which was resulted two countries as 21.4% compared to the total of the relationships. In another word UM's both relationships, local and international, are highly increased, whereas local relationship took place only 10.7% of the total, international relationships took 89.7%. This indicates that UM focuses on most international relationships rather than locals it does not mean that the locals were ignored although the local percentage is lower. Consequently it may be said that UM's local and international MoUs are not too little to undervalue.



Source: International Corporate Relation Unit of UM

Fig. 2: Distribution of MoU relationship by country.

Regional and Geographical Distribution

As demonstrated in the Table 1, of the 149 MoU relationships were analyzed that 46, 30.9%, were signed by Asian countries; 42, 28.2%, were signed by Southeast Asian countries; and the third biggest agreements were made by Europe with 29, 19.5%. In another word 88, 59.1%, out of 149 MoUs were signed by Asian countries which mean more than half of the agreements were occupied by them. Meanwhile the lowest portion was taken by African countries with 3 MoUs as equal to 2.0%; respectively, 7, 4.7% by America; 9, 6.0% by Middle East; 13, 8.7% by Australia of the total amount. The Fig. 3 obviously figures as stairs from Africa to Australia about gradual increase between them however there are sharp increases starting with Europe. It is a reality that the most relationships were made by neighbor countries although some substantial amounts were taken by Europe.

Table 1: Regional and geographical distribution.

Regions	No. of MoU	Percentate %	Valid Percentage %	Cumulative Percentage %
Middle East	9	6.0	6.0	6.0
Europe	29	19.5	19.5	25.5
Asta	46	30.9	30.9	56.4
Southeast Asta	42	28.2	28.2	84.6
Africa	3	2.0	2.0	86.6
Australia	13	8.7	8.7	95.3
America	7	4.7	4.7	100.0
Total	**149**	**100.0**	**100.0**	

Source: International Corpoate Relation Unit of UM

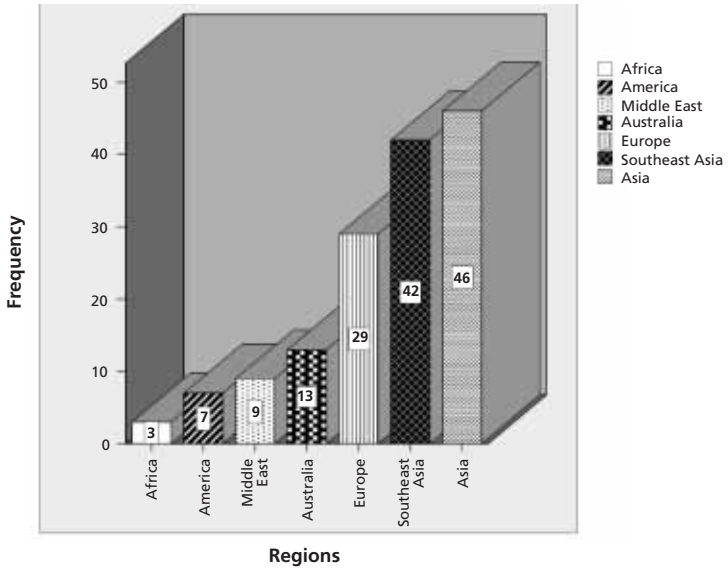


Fig. 3: Regional and geographical distrubution.

Source: International Corporate Relation Unit of UM

Duration of the MoU Relationship

Generally, it is realized that most of the agreements made by two sides are seemed to be fixed time duration unless a special circumstance is involved. According to my investigation the maximum agreed time period is for six years, there is no single agreement made more than six years. Hence it may be concluded that the first proposed time limit for both parties must be for six years. According to both parties' willingness and for their interest the duration has been accepted. Table 2 presents the variation between the time limit, however, for 1 year duration is almost nothing among the 149 universities except one institution, Medical University of Vienna/Austria, which takes less than 1% of the total numbers which was illustrated by Fig. 4. Among them, 118 institutions have signed for 6 years contract which allocate the biggest number of the institutions, and the Fig. 4 shows clearly that 79.73% of the total agreements were signed by the institutions for six year time. Therefore it allocates the biggest portion of the pie chart.

The Most Fruitful Years

Table 3 shows the ranking of the most fruitful periods which MoU relationships made among the five periods. According to this study, the most productive years between 24 years time from the five periods is the last period

Table 2: Duration of the MoU relationship.

Duration	No. of MoU	Percentage %	Valid Percentage %	Cumulative Percentage %
1	1	7	7	7
2	2	1.3	1.4	2.0
3	6	4.0	4.1	6.1
4	13	8.7	8.8	14.9
5	8	5.4	5.4	20.3
6	118	79.2	79.7	100.0
Total	**149**	**100.0**	**100.0**	

Source: International Corpoate Relation Unit of UM

(2006-2010). Within the last period MoU relationship amounted to 97 agreements which take 65.1% of the total agreements. The second period was the fourth period (2001-2005) with 34 agreements (22.8%) followed by the third period (1996-2000) with 8 agreements (5.4%) and the poorest period was the first period (1987-1990) with only 4 agreements (2.7%). The Fig. 5 clearly demonstrates that there is a slight increase from the first period till the third period, while from the third period to last period there is a sharp increase from 5.4% to 65.1% which the dramatic increase is highly significant. Nevertheless, these periods tell us that from the beginning of the new millennium ignited the MoU relationship of the University of Malays because of the new paradigm, globalization and internationalization process which reflects obvious competitions of the world universities.

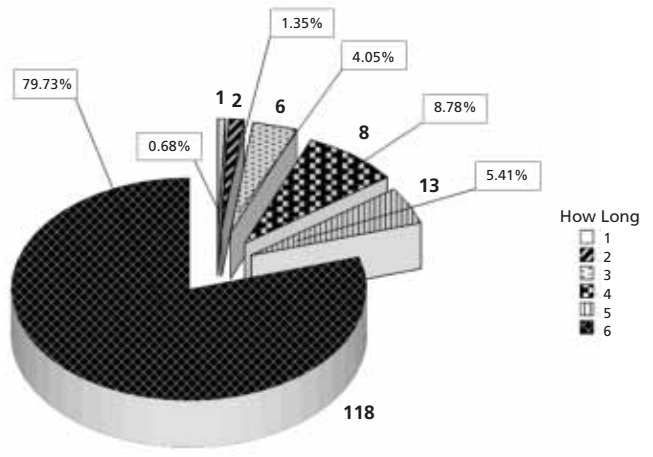


Fig. 4: Duration of the MoU relationship.
Source: International Corporate Relation Unit of UM

Last Words

Visiting Turkey for academic purposes was the trigger factor for writing this paper. This visit was organized in order to promote the name of the University of Malaya as well as to make a fruitful relationship with Turkish universities; the delegates from the Academy of Islamic studies had experienced scholarly meetings; hence the visit paved a way for the memorandum of understanding (MoU) with the University of Istanbul first time in the history of the University of Malaya.

From this academic visit the followings have been already accomplished: academic collaborations and social and cultural relationships are interchangeably fostered and strengthened between two countries; a rapid respond was given by sending a PhD student for research for three months time and a lecturer from the department of history and civilization for a short research to Istanbul. The on going process of memorandum of Understanding

Table 3: The most fruitful years.

Periods	No. of MoU	Percentage %	Valid Percentage %	Cumulative Percentage %
1987-1990	4	2.7	2.7	2.7
1991-1995	5	3.4	3.4	6.1
1996-2000	8	5.4	5.4	11.5
2001-2005	34	22.8	23.0	34.5
2006-2010	97	65.1	65.5	100.0
Total	148	99.3	100.0	
Missing	1	-		
Total	**149**	**100.0**		

Source: International Corpoate Relation Unit of UM

(MoU) with Istanbul University is now at the final stage of completion. Two lecturers from the University of Selçuk were invited as visiting lecturer to the University of Malaya and many students from Turkey and even from Malaysia are now thinking on exchange student and lecturer protocol. The life TV and radio programs which were presented also have strengthen the idea and impressions of both countries' citizens.

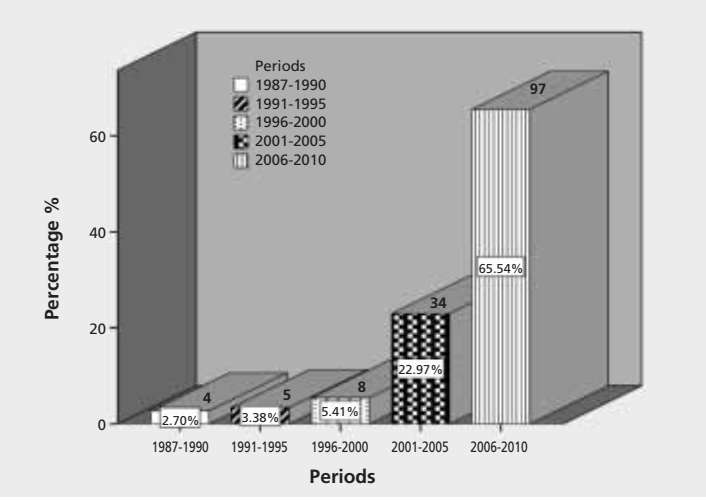


Fig. 5: The most fruitful years.

Source: International Corporate Relation Unit of UM

The analysis of the MoU relationships of the University of Malaya for 24 years time with 149 institutions attempts to highlight the UM's strengths in relationships with other world universities which reflect its place in the paradigm of globalization and internationalization: the number of MoU relationships have sharply increased from 2003 although there has been a steady period from 1987 until 2002. However, in 2007 the number of MoUs has reached the greatest amount in 24 years time which has taken almost 40% percentages of all times; out of the 149 MoU relationships, the majority has been taken by Japan with 23 MoUs of 15.4%, followed by Malaysia and UK with 16 MoUs of 10.7%, respectively Indonesia with 14 (9.4%), Korea with 13 (8.7%). We can say that the five countries, Japan, Malaysia, UK, Indonesia and Korea out of 33 countries, have taken more than half of the portions with 54.9%; the geographical distribution is also overwhelmingly taken by Asian countries with 88 agreements (59.1%).

It can be concluded that the University of Malaya has played an enormous role in the region to develop its quality and to make the university well known among the world universities. However, the UM also should strengthen its relationships with other world countries from every single regions, should widen its vision to

African and Middle Eastern countries where they have deep history and connection with Malaysia in order to enhance their range of collaborations. This kind of relationships will open a significant avenue for academic collaborations in terms of writings, publications and exchange of intellects.

References

Abdoulaye, Kaba. "Research Trends in the Humanities: an Analysis of Master's Thesis at the International Islamic University Malaysia," Malaysian Journal of Library & Information Science, 9 no. 1 (2004), 59-68.

Abdoulaye, Kaba. "Research Trends in Library and Information Science at the International Islamic University Malaysia," Library Review, 51 no. 1 (2002), 32-37.

Abdullah, Raihanah and A. Rahman, Asmak. "Fifteen Years of Jurnal Syariah (1993-2007): a Bibliometric Study," Malaysian Journal of Library & Information Science, 14 no. 3 (Dec 2009), 59-76.

Abd. Rahman, Mohd. Zain. "Postgraduate Research in Islamic Thought and Civilization at the International Institute of Islamic Thought and Civilization (Istac) Malaysia," Malaysian Journal of Library & Information Science, 10 no. 1 (July 2005), 49-64.

Al-Harran, Saad. "New Strategic Alliances between Islamic Financial Institutions, International University Students and Entrepreneurs to Implement Musharakah Financing to Meet the Challenges of the 21st Century," Brill, Arab Law Quarterly, 14 no. 3 (1999), 276.

Altback, Philip G. (ed), Private Prometheus, Private Higher Education and Development in the 21st Century, (USA: Greenwood Press, 1999), 141.

Anwar, M.A. "Research in Library Science at the University of the Punjab, Lahore (Pakistan)," Libri, 32 no. 4 (1982), 284-287.

Anwar, M.A. "Muslims and Europe: A Demographic Study of Citations from The Index Islamicus Database," Malaysian Journal of Library & Information Science, 6 no. 1 (July 2001), 93-104.

Ariyapala, P. G. and Edzan, N.N. "Foreign Postgraduate Students and the Online Catalogue at the University of Malaya Library," Malaysian Journal of Library & Information Science, 7 no. 1 (July 2002), 57-67.

Aryati, Bakri and Willett, Peter. "The Malaysian Journal of Library and Information Science 2001-2006: A Bibliometric Study," Malaysian Journal of Library & Information Science, 13 no.1 (July 2008), 103-116.

A., Chatterjee. "Research Trends in Library and Information Science in India," Annals of Library and Documentation, 42 no. 2 (1982), 54-60.

Awang Ngah, Zainab. "The Coverage of Malaysian Scholarly Journals by International Indexing and Abstracting Services: An Assessment of their Visibility and Common Characteristics," Malaysian Journal of Library & Information Science, 2 no. 1 (July 1997), 13-30.

Awang Ngah. Zainab. Kevin Wan Utap Anyi and N.B. Anuar, " Bibliometric Studies on Single Journals: a Review," Malaysian Journal of Library & Information Science, 14 no. 1 (April 2009), 17-55.

Craig, Silver. "When MoU means IoU," IEEE Instrumentation & Measurement Magazine, Jerusalem, Israel, 10, 2 (April 2007), 60-62.

Fabio, Marazzi. Khurana Gautam Back Andressa and Corsi Guido, "International Joint Venture National Reports, India, in Wolters Kluwer. International Joint Ventures," Kluwer law International, Center for International Legal Studies. Comparative Law Yearbook of International Business. Netherlands, 30a (2008), 189.

Hananzita, Halim and Kiran, Kaur. "Malaysian Web Search Engines: A Critical Analysis," Malaysian Journal of Library & Information Science, 11 no. 1 (July 2006), 103-122.

http://www.isam.org.tr/

http://www.istanbul.edu.tr/

http://www.ankara.edu.tr/

http://www.iticu.edu.tr/default.asp

http://www.marmara.edu.tr/en

http://www.devletarsivleri.gov.tr/

Kayadibi, Saim. Konya Sourcebook, (Konya: the Metropolitan Municipality of Konya, 2005), 5.

Kearns, David, T., Anderson and L., John, Sharing the Vision creating New American Schools, in Sam Stringfild, Steven Ross and Lana Smith (eds). Bold Plans for School Restructuring, the New American Schools Designs, (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates 1996), 18.

Khan, M.S. "Library and Information Science Literature in Bangladesh: a Bibliometric Study," Malaysian Journal of Library & Information Science, 3 no. 2 (1998), 11-34.

K. R. S., Murthy. “MOU: More Memorandum than Understanding,” Economic and Political Weekly, 25 no. 21 (May 26, 1990), M59-M61+M63-M66.

McNeill, John H. “International Agreements: Recent U.S.-UK Practice Concerning the Memorandum of Understanding,” American Society of International Law, The American Journal of International Law, 88 no. 4 (October 1994), 821.

Rahman, M. Mafizur, Khanam, Rasheda and Absar, N. Uddin. “Child Labor in Bangladesh: A Critical Appraisal of Harkin's Bill and the MOU-Type Schooling Program,” Association for Evolutionary Economics, Journal of Economic Issues, 33 no. 4 (December 1999), 985-1003.

R., Lahiri. “Research in Library Science in India (1950-1995): an Account of Ph.D. Programme,” Annals of Library and Documentation, 43 no. 2 (1996), 59-68.

Schoenborn, Guenter. Entering Emerging Markets Motorola’s Blueprint for Going Global, (Heidelberg: Springer Berlin, 2006), 70.

Sen, B.K. Awang Ngah, Zainab. “Scientific Periodicals in the University of Malaya Library - A Bibliometric Evaluation,” Malaysian Journal of Library & Information Science, 1 no. 2 (December 1996), 63-77.

S.S., Goi and Awang Ngah, Zainab. “Postgraduate Research in the Humanities at the University of Malaya,” Malaysian Journal of Library & Information Science, 2 no. 1 (1997), 71-80.

S.J., Haidar. “Status of Library Research in Pakistan,” Libri, 28 no. 4 (1978), 326-337.

Tejomurty, A. “Dissertation of Master of Library Science: a Case Study,” Herald of Library Science, 27 no. 3-4 (1988), 192-195.

Tiew, W. S. “Malaysian Historical Journals (1847-1966): A Bibliometric Study,” Malaysian Journal of Library & Information Science, 8 no. 1 (July 2003), 19-43.

Tiew, W.S., Abrizah, Abdullah and Kiran, Kaur. “Malaysian Journal of Library And Information Science 1996-2000: A Bibliometric Study,” Malaysian Journal of Library & Information Science, 6 no. 2 (July 2002), 43-56.

Tiew, Wai Sin. “Single Journal Bibliometric Studies: A Review,” Malaysian Journal of Library & Information Science, 2 no. 2 (December 1997), 93-114.

Trivedi, Prajapati and Vithal, M. P. “Menu of Financial Indicators Used in MOUs: An Exercise in Clarification,” Economic and Political Weekly, 27 no. 22 (May 30 1992), M59-M62.

Trivedi, Prajapati. Memorandum of Understanding an Approach to Improving Public Enterprise Performance, (New Delhi: International Management Publishers, 1990), 11.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 580-587

Küreselleşerek Değişen Dünyada Yükseköğretim Anlayışı

Prof. Dr. Ercan Tatlıdil[1], Esma Esgin Günder[2]

[1]Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Bornova, 35100 İzmir, Türkiye
[2]Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Salihli, 45300 Manisa, Türkiye

Özet

Küreselleşme sürecinin ortaya çıkarmış olduğu Yeni Dünya Düzeni, sosyal ve ekonomik değişime yeni açılımlar getirmiştir. İnsan kaynağının yeniden yapılanmasını zorunlu kılan bu dönüşüm, yükseköğretim kurumlarının işlevini yalnızca misyon olarak değil vizyon olarak da değiştirmektedir. Yükseköğretimde kalıcı değişiklikler yaratan dönüşümün yaşanmasında küreselleşmenin etkisini vurgulayan yazarlardan biri olan Scott'a (2002) göre üniversitenin değişme hızı ve yenilik temposu hiçbir zaman son onlu yıllarda olduğu kadar hızlı olmamıştır. Üniversitelerde yaşanan dönüşümde yeni teknolojiler, rekabete dayalı uluslar arası ekonomi, uzaktan öğretim ve yaşam boyu öğrenme ideali gibi etkenler etkin olmakta ve sonuçları tüm dünyada hissedilmektedir. Bu bildiride, yükseköğretimin yeniden yapılandırılmasında bir paradigma olarak küreselleşme süreci ve bu sürecin ortaya çıkarmış olduğu Yeni Dünya Düzeninde yaşanan ekonomik ve sosyal bütünleşmede yükseköğretim anlayışındaki dönüşümler irdelenecektir.

Anahtar kelimeler: Bologna süreci, küreselleşme, yaşam boyu öğrenme, yükseköğretim.

Giriş

Günümüzde yükseköğretim kurumları, yaşanan hızlı toplumsal değişme sonucunda bilimsel ve teknolojik bilgi üretmenin ötesinde farklı görevler üstlenmektedir. Bu görevler ve yükseköğretime yönelik beklentilerin başında rekabete dayalı Pazar ekonomisinde değişime cevap verebilecek, katma değer yaratabilecek, problem çözme becerisine sahip insan kaynağının yetiştirilmesi gelmektedir.

2006 yılında Atina'da yapılan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) Eğitim Bakanları toplantısında, yükseköğretim kurumlarının karşı karşıya oldukları köklü değişim ihtiyacı "Değişimler bizi yönlendirmeden, bizim değişimleri yönlendirmemiz gerekir." ifadesiyle vurgulanmıştır (Giannakou, 2006, Akt: Rehber, 2007, p.211). Ayrıca yükseköğretimin ekonomik kalkınma ve sosyal gelişmenin sağlanmasındaki yaşamsal önemi üzerinde bir kez daha durularak, yükseköğretim kurumlarının niceliksel artışlarının yanı sıra sunmuş oldukları eğitim hizmetlerinin niteliğinin de arttırılması bir hedef olarak belirlenmiştir.

Küreselleşme olgusu ve pazar ekonomisine dayalı tüketim toplumu yaratma çabaları yükseköğretim kurumlarında paylaşılan anlayış ve eğitim uygulamalarında da değişime yol açmıştır. Çok uluslu eğitimsel oluşumlar, yaşam boyu öğrenme ve uzaktan öğretim ile yükseköğretimde kalite güvence sisteminin oluşturulması gibi uygulamalar yükseköğretimde yaşanan anlayış değişikliklerine örnektir.

Özellikle Avrupa Birliği'nde yükseköğretim alanında reform süreci olarak tanımlanan Bologna Süreci'nin (1999) on eylem başlığında rekabet gücü yüksek ve bilgi temelli bir Avrupa ekonomisi yaratma ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı (AYA) oluşturma hedefleri doğrultusunda yükseköğretimde yeni anlayış ve uygulamalar dile getirilmiştir.

Türkiye'nin AB'ne üyelik sürecinde birlik müktesebatı ile kuracağı; ekonomik, siyasal ve hukuksal uyum sürecinin geliştirilmesinde eğitim politikaları ayrıcalıklı bir öneme sahiptir. Bu nedenle Türkiye'nin yükseköğretim politikasında, rekabet gücü yüksek ve yenilik yaratma becerisine sahip insan kaynağının yetiştirilmesi hedefi de AB'ne üyelik sürecinde daha da önem kazanmaktadır.

Bu çalışmada, yükseköğretimin yeniden yapılandırılmasında bir paradigma olarak küreselleşme süreci ve bu sürecin ortaya çıkarmış olduğu Yeni Dünya Düzeninde yaşanan ekonomik ve sosyal bütünleşmede yükseköğretim anlayışındaki dönüşümler irdelenecektir.

Pazar Ekonomisinin Küreselleşmesi ve Sosyal Değişme

Genel olarak küreselleşme, ülkeler arasındaki ekonomik, sosyal ve siyasi ilişkilerin yaygınlaşması ve gelişmesi, sermaye hareketliliğinin artması, ideolojik ayrımlara dayalı kutuplaşmaların çözülmesi, farklı toplumsal kültürlerin, inanç ve beklentilerin daha iyi tanınması, ülkeler arasındaki ilişkilerin yoğunlaşması olgularını içerir (DPT, 2000, p.1).

Power'a göre (Akt: Yurdabakan, 2002, p.61) küreselleşme, yeni bilgi teknolojilerinin ortaya çıkmasıyla birlikte oluşan değişmelerin yer aldığı çok yönlü bir işlevler topluluğu ya da insan yaşamlarını daha derinden, daha yoğun bir şekilde ve daha hızlı birleştiren, "daralan mekan, kısalan zaman ve yok olan sınırlar" anlamına gelen konseptler topluluğu olarak tanımlanabilir.

Küreselleşmenin ancak zaman ve mekan bağlamında açıklanabileceğini öne süren yazarlardan bir diğeri olan Giddens (1990, p.64)'a göre de modern çağ öncesinde toplumlar zaman ve mekan açısından birbirlerinden çok uzaktırlar. Günümüzde ise küreselleşme, zaman ve mekansal boyutta toplumların birbirlerine yakınlaşmasının bir sonucudur. Walterstein'a göre ekonomik ve politik düzeydeki küresel değişmeler kapitalist dünya ekonomisinin gelişmesiyle birlikte oluşmuştur. Walterstein (1990, p.35 Akt: Tatlıdil, 2000)'ın yaklaşımına göre kapitalist dünya ekonomisi genişlemeye her zaman gereksinim duymuştur. Bu nedenle son dört yüz yılda Avrupa merkezli bir sistemden bütün küreyi kapsayacak bir sisteme geçmiştir. Bu süreç içerisinde merkez ülkeler ulusal devletlerini güçlendirmiş, ekonomilerini kalkındırmış ve ulusal kültürlerini de geliştirmişlerdir. Buna karşın çevre ülkeler ise ekonomik olarak merkez ülkelere bağımlı ve geri kalmış ve ulusal devletlerini güçlendirmede yetersiz kalmışlardır. Aynı zamanda çevre ülkeleri merkez ülkelerin kültürlerinin etkisi altına girmiştir. Bunun sonucunda ekonomik süreçte kapitalist sermayenin genişlemesine bağlı olarak dünya çapına yayılan küreselleşme, kültürel boyutu da içine alarak kapitalist dünyayı tek bir sistem haline getirdiği ileri sürülmektedir (Tatlıdil, 2000).

Doğan (2002, p.88) da, küreselleşme konusunda şu görüşleri ileri sürmektedir: Bazı yazarlar küreselleşmeyi ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel alanlarda ortak değerlerden bazılarının yerel ve ulusal sınırları aşarak dünya çapında yayılması olarak tanımlamaktadır. Bazı yazarlar ise, küreselleşmeyi pazar, ürün ve süreçlerin standartlaşması, sosyo-kültürel farklılıkların ortadan kalkması, sınır ötesi şirketlerin gereksinim ve isteklerini karşılayacak standartlarda üretim yapması olarak tanımlamaktadır. Yine bazı yazarlar küreselleşmenin dünya için olumlu bir gelişme olduğu düşüncesindedir. Olumlu düşünenlere göre küreselleşme sınır ötesi serbest ticaretin artmasına, demokrasi ve insan haklarına yönelik çalışmalarda gelişmelere ve büyük oranda refahın yükselmesine neden olduğu görüşü savunulmaktadır. Küreselleşme ile devletlerin, iç ve dış borçlarının, vergi sisteminin ve para piyasasının işleyişinin bozulmayacağı düşünülmektedir. Bu konuda olumsuz düşünenlere göre ise, küreselleşme sınır ötesi şirketlerin denetlediği, yönlendirdiği bir dünya pazarıdır. Devletlerin kendi sınırları içerisindeki egemenliklerinin, pazarları üzerindeki etkilerinin giderek azaldığı ifade edilmektedir. Bu süreçte eşitsizlik, güvensizlik ve zengin fakir arasındaki farklılıkların giderek büyüyeceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda küreselleşmeye ilişkin tüm görüşler, gerek ekonomik gerekse de ideolojik bir tutum olarak değerlendirilse de; Bauman'ın da ifade ettiği gibi, küreselleşme, bazılarına göre onsuz mutlu olamayacağımız, bazılarına göre ise mutsuzluğumuzun nedenidir. Bununla birlikte herkesin görüş birliğine vardığı nokta, küreselleşmenin kaçınılmaz ve geri dönüşü olmayan bir süreç olduğudur (Bauman, 1999, p.7). Bu nedenle küreselleşmeye ilişkin görüşler farklılaşsa da bilmemiz gereken kaçınılmaz olan bu süreçte nasıl yer alacağımızı ve hangi politikaları geliştireceğimizi düşünmemiz gerektiğidir.

Küreselleşme sürecinin oluşturduğu ekonomik değişim üretimde Fordizm'den Post-Fordist üretime geçerken üretim ve tüketim ilişkisini tek pazarın koşulları içinde değerlendirmektedir. Mal ve hizmet üretiminde belirlenen standartlar dünya pazarının ortak değerleri olarak kabul görmektedir. Politik ve kültürel bütünleşme ile de beşeri

kaynak olarak insanın niteliği şekillenmektedir. Değişim bu bağlamda hemen her toplum için ortak standartlara ulaşmada insan kaynağına yapılacak yatırımın özelliklerini belirlemektedir. Değişen dünya düzeninde gelişmekte olan ülkelerin kalkınmasında gelişmiş dünya koşullarının öngördüğü rekabet sistemine uyum sağlamak zorunda kalmaktadır. Toplumsal değişme sürecinde insan kaynağının özelliklerini değişen dünya koşullarına göre yeniden yapılandırması; ekonomik, politik ve kültürel bütünleşme sürecinde önemli yer tutmaktadır (Tatlıdil, 2010a, p.324).

Küreselleşme sürecinin ortaya çıkarmış olduğu Yeni Dünya Düzeni, sosyal ve ekonomik değişime yeni açılımlar getirmiştir. İnsan kaynağının yeniden yapılanmasını zorunlu kılan bu dönüşüm, yükseköğretim kurumlarının işlevini yalnızca misyon olarak değil vizyon olarak da değiştirmektedir. Yükseköğretim kurumlarının geleneksel işlevlerine ek olarak geleceğe yönelik projeler üretebilen, girişimcilik ruhunu kazanmış, bilgiden bilgi üretebilen, risk ve kriz yönetiminde gerekli donanıma sahip olan insan kaynağını hazırlama görüşü de önem kazanmaktadır (Tatlıdil, 2010b).

Değişen Yükseköğretim Anlayışı

Son otuz yıldır sadece çok gelişmiş endüstri toplumlarında değil, fakat aynı zamanda gelişmekte olan toplumlar bilişim teknolojileri devrimini yoğun biçimde yaşamaktadır. Bilişim Teknoloji Devrimi ile birlikte giderek hızlanan değişme süreci toplumlar ve eğitim sistemlerinde farklı etkiler yaratmaktadır. Eğitim sisteminin en üst kademesi olan yükseköğretim kurumunun bilimsel bilgi üretme ve üretilen bu bilgiyi toplumda paylaşıma açma işlevinde köklü değişimler yaşanmaktadır.

Yükseköğretime yönelik tartışmalarda bilgi toplumunun yeni değerleri ve kurulan yeni dünya düzeninde nasıl bir insan kaynağına sahip olunması gerektiği irdelenmektedir. Bu tartışmaların odağında ise yükseköğretim kurumlarının yerel, bölgesel ve küresel stratejilerin üretilmesinde oynadığı önemli rol vurgulanmaktadır. Yükseköğretim kurumları toplum yapısı içinde bilim ve teknoloji üretiminde oynadıkları etkin rolle "yaşam kalitesi"ni yükselten kurumlar haline gelmiştir.

Yükseköğretim kurumları yüzyıllar boyunca toplumlarda yeniliklere öncülük etmiş olsalar bile zaman zaman özellikle de ekonomik dinamiklerin etkisinde kalmışlardır. Bu durum, yükseköğretim kurumlarının işlevlerinin gözden geçirilmesini ve yeniden tanımlanmasını gündeme getirmiştir. Ekonomide pragmatist (neo-liberal) yaklaşımların ivme kazandırdığı rekabet ortamı, yükseköğretim kurumlarını da ekonomik açıdan yeni açılımlara yönlendirmiş ve yükseköğretim sisteminde yapısal değişikliklere yol açmıştır. Bu nedenle yükseköğretim kurumları üstlendikleri yeni roller ve işlevler çerçevesinde kendilerini yeniden yapılandırmaktadırlar.

Yükseköğretime ilişkin anlayışın değişmesinde 1968'li yıllarda çeşitli ülkelerde yaşanan öğrenci olaylarının etkisi de olmuştur. Yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin mezun oldukları alanlarda istihdam edilememesi, artan işsizlik oranları ve 1970'li yıllardaki ekonomik krizler yükseköğretimin yeniden yapılanmasına hız kazandırmıştır.

Küreselleşme süreciyle birlikte gelişen yeni ekonomik anlayış, beraberinde yeni bir insan kaynağı modelini de ortaya çıkarmıştır. Öğrenmeye açık, kültür ve bilişim kaynaklarına ulaşabilen insan kaynağının dünya ile bütünleşmede etkin rol oynayabilecek yeteneklere sahip olması beklenmektedir (Tatlıdil, 2010b). Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarından, küresel ekonomide rekabet edebilen, sosyal ve kültürel politikalarla katma değer yaratabilen nitelikli insan kaynağı yetiştirmeleri beklenmektedir.

Yükseköğretimde kalıcı değişiklikler yaratan dönüşümün yaşanmasında küreselleşmenin etkisini vurgulayan yazarlardan biri olan Scott'a (2002) göre üniversitenin değişme hızı ve yenilik temposu hiçbir zaman son onlu yıllarda olduğu kadar hızlı olmamıştır. Üniversitelerde yaşanan dönüşümde yeni teknolojiler, rekabete dayalı uluslar arası ekonomi, uzaktan öğretim ve yaşam boyu öğrenme ideali gibi etkenler etkin olmakta ve sonuçları tüm dünyada hissedilmektedir.

Diğer tüm sosyal sistemlerde olduğu gibi yükseköğretim kurumları da ülkenin sosyal, ekonomik, kültür sistemleri ile yakın etkileşim içindedir. Küreselleşerek değişen dünyada ülkeler arası rekabette etkin rol oynayacak nitelikli insan kaynağını hazırlarken, değişerek genişleyen bilginin toplumda paylaşımını da sağlamak zorunda kalmaktadır.

Giderek artan bilgi birikiminin sınır tanımadığı dünyamızda, yükseköğretim şimdiye kadar olduğu gibi bundan sonra da küresel bir nitelik taşıyacaktır. 21. yüzyılda bilginin kapalı bir sistem içinde kişisel ilişkilere dayanan bir yapıyla sınırlı kalmayacağı bilinmektedir. Bu nedenle, bireylerin hareketliliğine dayanan, bir ülkede alınan bil-

gi ve eğitimin, diğer ülkelerde de tanınması ve iş edinmeye olanak sağlayacak modeller ortaya çıkmaktadır. Bu modeller içinde "yaşam boyu öğrenme" ve pek çok öğrenci tarafından tercih edilen "uzaktan öğretim" (distance learning) uygulamaları aynı zamanda yükseköğretimde de kabul gören anlayışlardır (Rehber, 2007,p.212).

Gelişen dinamik bir yapıya sahip olan Türk sanayi ve hizmetler sektörü ulusal rekabetten uluslar arası rekabet platformuna girmiştir. 1963 Ankara Anlaşması'ndan itibaren AB'nin ekonomik ve sosyal politikalarını takip etmeye başlayan Türk yatırımcılar kaliteyi ön plana çıkarmakla kalmamış, aynı zamanda yeni bilgi ve teknoloji ürünlerini de kullanmaya başlamıştır (Tatlıdil, 1998).

Farklılıkların kültürel, sosyal ve politik boyutta bir zenginlik olarak bütünleşmesini kabul eden Kopenhag kriterlerinin temel felsefesi olan "öğrenmeyi öğrenme" ve "öğrenmenin yaşam boyu sürmesi" ilkeleri yaşam kalitesinde ortak değerlerin yaratılmasını hedeflemektedir. Genel ve mesleki eğitimin yanısıra eğitimle ilgili tüm alt program ve faaliyetleri bütüncül bir yaklaşımla tek bir programda toplayan yaşam boyu öğrenme programı (Lifelong Learning Programme – LLP), yeni kuralları, basitleştirmeleri ve ülke merkezli faaliyetlerdeki artış nedeniyle özel bir önem taşımaktadır.

Avrupa Parlamentosu ve Konseyi'nin yaşam boyu öğrenmeyi yasalaştıran 15 Kasım 2006 ve 1720/2006/EC sayılı Kararı, Yaşamboyu Öğrenme Programı'nın genel amacını şöyle ifade etmektedir: "Yaşamboyu öğrenme yoluyla Topluluğu ileri bir bilgi toplumu haline getirmek, daha çok ve daha iyi iş imkanı yaratmak, sosyal bütünlüğü geliştirmek; çevrenin gelecek kuşaklar için daha iyi korunmasını sağlamak; özellikle de dünyada bir kalite referansına dönüşmelerini temin etmek amacıyla Topluluk içindeki eğitim ve öğretim sistemleri arasında karşılıklı değişim, işbirliği ve hareketliliği güçlendirmek". http://www.abprojeyap.org/?&Bid=50390

Avrupa Konseyi'nin eğitim-öğretim boyutunda öne sürmüş olduğu beş kriterden biri olan "yaşam boyu öğrenme" kriterine AB üye ülkelerinde katılım düzeyi, yetişkin çalışan nüfusunun (25 – 64 yaş grubu) en az %12.5 olması hedeflenmektedir. Yaşam boyu öğrenmede 25 – 64 yaş grubundaki nüfusun eğitime katılma durumu irdelendiğinde; AB üyesi ülkelerde bu oran toplamda 9.3, erkeklerde 8.5, kadınlarda ise 10.2 olarak görülmektedir. Türkiye'de ise bu oranlar sırasıyla; 2.3, 2.4, 2.1'dir (CEDEFOP,2011). Hedeflenen oranlara erişimde AB üyesi ülkelerin daha avantajlı olduğu görülürken, ekonomide düşük istihdamın yaşanıldığı Türkiye'de yaşam boyu öğrenme oranının da beklenenin çok altında olduğu görülmektedir.

Yine Türkiye'de 1980'li yıllardan itibaren tarım sektöründe istihdam edilen işgücü oranı giderek azalırken, sanayi ve hizmetler sektöründe giderek artmasına karşın, genel işgücü dağılımı AB'nin sektörel dağılımından önemli farklılık göstermektedir. Bu farklılığın sebebi ise Türkiye'de hizmetler sektörünün istihdam artış oranları açısından hızla büyümesine rağmen yapısal dönüşümü gerçekleştirmede başarıyı yakalayamamasına bağlanmaktadır (Tatlıdil, 2004). Bu nedenle ekonomik yapıda gerçekleştirilecek yeniden yapılanma için öncelikle yükseköğretim anlayışının gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Yükseköğretimin İstihdam Yapısı

Eğitim, bireylere vatandaşlık temel bilgi ve davranışlarını kazandırmak ve ekonomik gelişmelerin gerektirdiği insan gücünü yetiştirme görevini üstlenmiştir. Bu nedenle eğitim, ülkelerin ulusal kalkınmasında en önemli unsurlardan biridir. Örgün eğitim sürecinin bireyler açısından sağlamış olduğu en önemli fayda da, öğrenim süreci boyunca bireyleri hayata hazırlayarak onların meslek sahibi olmalarını sağlayacak mesleki beceri kazandırmaktır.

Bu nedenle eğitim – mesleki beceri kazanma ilişkisi, eğitim kurumlarından mezun olanların iş piyasasında yer alma durumlarını belirleyen istihdam kavramı ile ilişkilendirilmelidir. Eğitim kurumlarında mezun olanların istihdam süreci eğitim arz ve talebi ile açıklanabilmektedir. Mezunlar önceden öngörülen oranlarda iş piyasasına arz edilmekte ve okullare kayıt sırasında oluşan eğitim talebi, bu durumda çeşitli düzey ve türlerde eğitim almış işgücü arzına dönüşmektedir.

Bireylerin ülke ekonomisinde istihdam sorunu yalnız gelişmekte olan ülkeler için değil gelişmiş ülkeler de dahil olmak üzere tüm dünyada önemli bir sorundur. Önceleri yeni iş alanlarının açılmasının işsizlik problemini çözeceğine olan inanç, pek çok ülkede işsizliğin yanı sıra açık işlerde istihdam edilecek vasıfta işgücünün yetiştirilmemiş olması nedeniyle zayıflamıştır. Bunun sonucunda eğitim sisteminin temel fonksiyonunun, geleceğin işgücünü yetiştirmek olduğu görüşü kuvvet kazanmıştır (Esgin, 2004, p.26-28).

Özellikle günümüzde yüksek gelirli ve prestijli mesleklerin elde edilmesinde eğitim önemli rol oynamaktadır. Ne var ki meslekler hiyerarşisine benzer olarak eğitim sistemindeki okul tipleri de hiyerarşik bir sıra içerisinde sıralanmıştır. Alınan eğitim türü, süresi ve diploma notu, bu okullardan mezun olanların girebilecekleri meslekleri belirleyen bazı haklar vermektedir. Bu nedenle bireyler toplumun meslek hiyerarşisinde daha yüksek ve daha çok gelir getiren mesleklere sahip olmak için eğitime yatırım yapmaktadır. Bu durum da eğitim sisteminde yükseköğretim kurumlarının önemini arttırmaktadır.

TÜİK'in 2010 hanehalkı verilerine göre (Tablo 1) Türkiye genelinde 2010 yılı Aralık döneminde işgücüne katılım oranlarını incelediğimizde, bir önceki yılın aynı dönemine gören işgücüne katılım oranının 0.8 puanlık artışla %48.4 olarak gerçekleştiği görülmektedir. Aynı dönemler için yapılan kıyaslamalara göre; erkeklerde işgücüne katılma oranı 0.1 puanlık artışla %70.3, kadınlarda ise 1.3 puanlık artışla %27.2'dir.

İşgücünün eğitim ve yaş dağılımları ise;

- Toplam işgücünün %16.8'ini 15-24 yaş grubundakiler oluşturmaktadır.
- Lise altı eğitimlilerde işgücüne katılma oranı; erkekler için %68.7, kadınlar için %23.1'dir.
- Yükseköğretim mezunu erkeklerde %85.8 olan işgücüne katılma oranı, kadınlarda %72.6'dır.

Tablo 1: Mevsim etkilerinden arındırılmamış temel işgücü göstergeleri (2010 Aralık).

	Türkiye		Kent		Kır	
	2009	**2010**	**2009**	**2010**	**2009**	**2010**
Kurumsal olmayan nüfus (000)	70,907	71,707	48,921	49,342	21,986	22,366
15 ve daha yukarı yaştaki nüfus (000)	52,079	52,929	36,357	36,741	15,721	16,189
İşgücü (000)	24,812	25,593	16,712	17,150	8,100	8,444
İstihdam (000)	21,451	22,665	14,098	14,833	7,353	7,832
İşsiz (000)	3,361	2,929	2,614	2,317	747	612
İşgücüne katılma oranı (%)	47.6	48.4	46.0	46.7	51.5	52.2
İstihdam oranı (%)	41.2	42.8	38.8	40.4	46.8	48.4
İşsizlik oranı (%)	13.5	11.4	15.6	13.5	9.2	7.2
Tarım dışı işsizlik oranı (%)	16.6	14.2	16.1	13.9	19.0	15.8
Genç nüfusta işsizlik oranı* (%)	24.1	21.6	25.6	24.2	20.7	15.9
İşgücüne dahil olmayanlar (000)	27,266	27,336	19,645	19,591	7,621	7,745

*15-24 yaş grubundaki nüfus. *Not:* Rakamlar yuvarlamadan dolayı toplamı vermeyebilir.
Kaynak: TÜİK, Hanehalkı verileri: http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=8450

Konuya, eğitim düzeyine göre istihdam oranlarını değerlendirerek devam edecek olursak; Avrupa Birliği, Lizbon stratejisiyle 2010 yılında istihdam oranının %70'e ulaştırılmasını hedeflemiştir. Ayrıca, kadın istihdamda %57 olan oranı, %60'a çıkarmayı planlamaktadır.

Tablo 2'ye göre, 2010 yılı itibariyle Türkiye'de toplam çalışabilir nüfusun %48.4'ü, kadınların ise %27.2'si istihdam edilmektedir. Eğitim seviyesi yükseldikçe istihdam oranı da yükselmektedir. İstihdam oranı lise altı okul mezunları arasında %46'lar seviyesinde seyrederken, özellikle mesleki ve teknik okul mezunları arasında %64.7'ye üniversite veya yüksekokul mezunları arasında ise %80.4' e yükselmektedir (TÜİK,2010 Aralık). Erkeklerde bu oran mesleki ve teknik okul mezunları için %79.8, üniversite veya yüksek okul mezunları için ise %85.8' dir. Kadınlarda ise genel lise mezunları arasında %30 olan istihdam oranı, mesleki ve teknik okul mezunlarında %39,6'ya, üniversite mezunları arasında ise %72.5'e çıkmaktadır.

Bu sonuçlar, mesleki eğitimin istihdamı önemli ölçüde arttırdığını ortaya koymaktadır. Meslek okulu mezunu kadın ve erkeklerin istihdam oranı, genel lise mezunu kadın ve erkeklerden yaklaşık %14 daha fazladır. Ancak, günümüzde nitelikli pek çok meslek grubunun yükseköğretim düzeyinde bir eğitim sürecini gerektirmesi ve meslek liselerinden yükseköğretime geçişte yaşanan sıkıntılar nedeniyle genel liseler, mesleki ve teknik liseler karşısında bir cazibe merkezi olmuş ve öğrenci sayıları artmıştır.

Tablo 2: Eğitim durumuna göre istihdam yüzdeleri (2010 Aralık).

Eğitim Düzeyi	Toplam		Erkek		Kadın	
	İKO	İO	İKO	İO	İKO	İO
Toplam	**48.4**	**11.4**	**70.3**	**10.9**	**27.3**	**12.8**
Okuryazar olmayan	18.9	5.6	35.8	13.7	15.5	1.8
Ortaöğretim altı okul mezunu	46.3	11.1	68.7	11.5	23.1	9.7
Genel ortaöğretim mezunu	50.4	15.4	66.5	12.0	30.0	24.8
Mesleki ve teknik lise mezunu	64.7	12.4	79.8	9.6	39.6	21.5
Üniversite veya Yüksek okul mezunu	80.4	11.2	85.8	7.8	72.5	16.9

İKO: İşgücüne katılım oranı İ.O: İşsizlik Oranı.
Kaynak: TÜİK, Hanehalkı İşgücü Anket Sonuçları. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=8464&tb_id=3

AB'ne üyelik sürecinde en önemli konulardan birini oluşturan Türk işgücü piyasasına ilişkin yapısal sorunlardan başında, düşük eğitim seviyeli işgücü ve AB ortalamasının çok altında kalan istihdam oranı gelmektedir. En azından orta vadede işgücünün eğitim seviyesinin yükseltilmesi ve kadın istihdam oranının makul seviyeler çıkartılabilmesi için eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir.

Ancak ülkemizde 2001 yılında %19 olan yükseköğretimdeki okullaşma oranının 2010 yılında %30'a yükselmesine karşılık, bu oranın Polonya'da %78, Finlandiya'da %92 ve OECD ortalamasında da %60 olması, bilgi toplumunun besleyicisi olan eğitimli işgücü noktasında karşı karşıya bulunduğumuz problemin büyüklüğünü göstermektedir (OECD, Education at a Glance 2010).

İstatistikler, özellikle işgücünün eğitim seviyesinin yükseltilmesi ve AB ortalamalarına yaklaştırılabilmesi için, mesleki eğitim ve üniversite eğitiminin çalışma yaşamına giriş bağlamında teşvik edilmesi ve destekleyici uygulamalara ağırlık verilmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

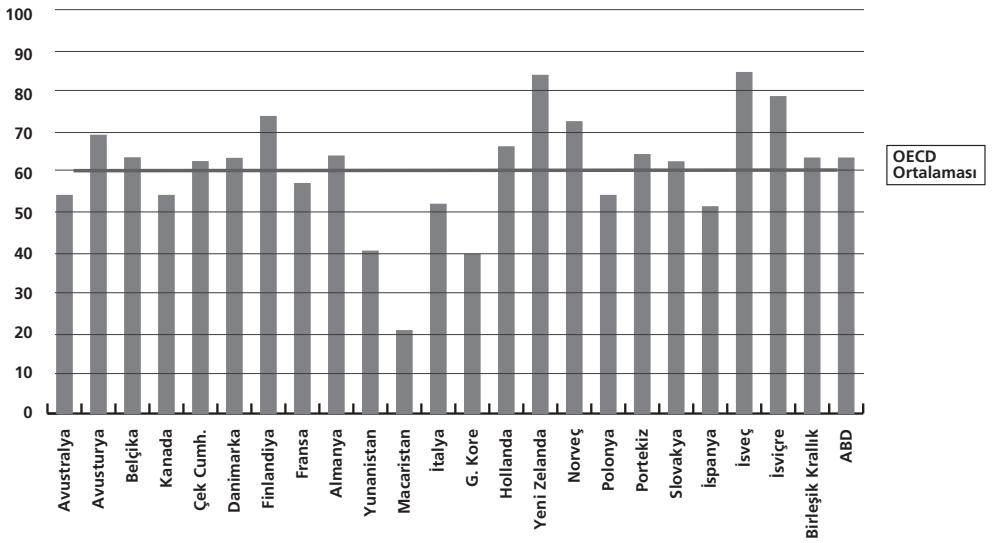
Gelişmekte olan ülkelerde ilk ve ortaöğretimdeki okullaşma oranlarının hızla yükselmesi, gelişmiş ülkelerde ise teknolojideki gelişmelerin yükseköğrenim görmüş olmayı ve yetişkinlerin sürekli eğitimini neredeyse zorunlu hale getirmesi, tüm ülkelerde yükseköğretime olan talebi önemli ölçüde artırmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Genel Müdürlüğü verilerine göre (http://yogm.meb.gov.tr/universiteler.htm), 2008–2009 öğretim yılında üniversitelerimizde toplam 1,746,534 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin yaklaşık %10'unu (166,157 öğrenci) vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Üniversitelerimize bağlı enstitülerde yürütülen yüksek lisans ve doktora (sanatta yeterlik dahil) ile tıp fakültelerinde ve diğer eğitim kurumlarında yürütülen tıpta uzmanlık programlarındaki kayıtlı öğrenci sayılarının 2001 yılından 2009 yılına kadar değişimine baktığımızda sayıların tıpta uzmanlıkta 12,318'den 12,292'ye gerilerken, doktorada 21,789'dan 35,669'a ve yüksek lisansta 65,076'dan 109,281'e çıktığı gözlenir. Buna göre tıpta uzmanlık öğrenci sayısı az bir kayıpla aynı kalırken; diğer disiplinlerdeki doktora ve özellikle yüksek lisans sayılarındaki artışın ciddi bir eğilim değişikliğini gösterdiği düşünülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme perspektifi ile bakıldığında -bu göstergeden anlaşılacağı üzere- özellikle gelişmekte olan ülkelerde çağ nüfu¬sunun talebinin yanı sıra yetişkin nüfusun yükseköğretim talebinin de giderek arttığı gözlenmektedir. Yükseköğretim çağ nüfusu dışında kalan 25 yaş üstü nüfusun yükseköğretime ilgisi giderek artmakta olup, bu durum yükseköğretimde genişleme ihtiyacını doğurmaktadır.

Şekil 1'de OECD ülkelerinde 25-64 yaş grubundaki nüfus içinde yükseköğretime devam edenlerin payı gösterilmektedir. Buna göre, 2007 yılı itibarıyla OECD ülkelerinde 25-64 yaş grubundaki nüfusun ortalama %60'ı yükseköğretime katılmakta olup, İsveç %90 ile OECD ülkeleri arasında ilk sıradadır. İsveç'in ardından %84 ile Yeni Zelanda, %79 ile İsviçre ve %72 ile Norveç gelmektedir. OECD ülkelerinin neredeyse tamamında (Yunanistan, Macaristan ve Kore hariç) yükseköğretime yetişkinlerin katılımı %50'nin üzerindedir (Tanrıkulu, 2011, 10).

Yeni dünya düzeninde ülkeler arasında ekonomik sınırların kalkması, iletişim teknolojisinde ortaya çıkan gelişmeler ve artan rekabet olgusu ile değişen üretim ve yönetim anlayışları, işgücünün yapısında da ciddi değişimleri beraberinde getirmiştir. Sanayi toplumundaki işbölümü ve ihtisaslaşmaya dayanan, her çalışanın bir işten sorumlu olması anlayışı, yerini aynı işgörenin birden fazla işten sorumlu olma anlayışına bırakmıştır.



Şekil 1: Yükseköğretime yetişkin katılımı (25-64 yaş).

Esneklik, farkındalık ve yaratıcılık işgörenden beklenilen bir davranışa yönelmiştir. Bilgi çağında eğitimin önemi giderek artmış, ekonomik kalkınmanın itici gücünün insan kaynağı olduğu anlaşılmış ve işletmelerin de insan sermayesine daha fazla yatırım yapmalarının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, eğitime yapılan yatırımlar bugün yalnızca meslek öncesi eğitimle sınırlı kalmayıp, çalışan işgücünün de eğitim düzeyini yükseltilmesi için yaşam boyu öğrenme felsefesi çerçevesinde işbaşında da eğitim imkanları sunulmaya başlanmıştır.

Bu bağlamda günümüz yükseköğretim anlayışının sınırlarının genişleyerek, bilgiden bilgi üretme ve paylaşıma açma sorumluğu üniversitelerin faaliyet alanlarının kampüsün dışına taşmasına yol açmıştır.

Daha fazla eğitilmiş işgücü talep eden modern toplumların ve ekonomilerin giderek daha karmaşık ve küresel sistemlere dönüşmesi ve eğitimin ekonomik büyümeye kat¬kısı, yükseköğretimde genişlemenin temel sebeplerinden biridir. Bilgi toplumuna dönüşüm ve bilgi ekonomisine geçiş süreci, bilginin üretilmesi ve paylaşılmasından sorumlu olan yükseköğretim kurumlarından beklentileri artırmış ve yükseköğretim bütün ülkelerde toplumların ilgi odağı haline gelmiştir. Bununla birlikte, küreselleşme, pazar ekonomisine geçiş ve hizmetlerin serbest dolaşımı gibi gelişmeler ve toplumların yükseköğretimden artan beklentileri, yükseköğretim sistemlerinde genişleme ve gelişmeyi zorunlu hale getirmiştir (Tanrıkulu, 2011, 6).

Sonuç

Bilgi toplumunun temel yaşam felsefesi içinde eğitim yerellikten bölgeselliğe, bölgesellikten de küresel boyuta yükselmiştir. Küreselleşen eğitim politikaları, yalnızca ekonomik rekabet sürecinde pazar bölümlenmesinde değil, aynı zamanda toplumların yaşam kalitesinde de belirleyici olmaktadır.

Bugün artık yalnızca meslek edinme sürecinde değil, meslekler arasındaki uzmanlaşma sürecinde ortaya çıkan faktörler çerçevesinde de insan kaynaklarının yeniden yapılandırılmasında yükseköğretim kurumlarına etkin görevler düşmektedir. Özellikle, Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) ile birlikte eğitim ve işgücü piyasası arasındaki ilişki daha güçlü bir duruma gelmektedir. Bu çerçevede yükseköğretimde disiplinler arası yaklaşım ve jenerik becerilerin geliştirilmesi konuları öne çıkmaktadır. Yükseköğretim mezunlarının eğitim süreci sonunda özel alan bilgileri yanında ne tür bilgiler elde ettiği ve ne gibi bir kavrayış ve beceri kazandığı, problem çözme, anahtar ve aktarılabilir yetenekler konusunda ulaştığı düzey önem kazanmaktadır.

Eğitimde disiplinler arası yak¬laşım ve jenerik becerilerin geliştirilmesi konusunun yalnızca Bologna süreci açısından değil, Türkiye açısından da önemli olduğu bir gerçektir. Genç nüfus oranın yüksek olduğu ülkemizde küresel rekabette avantaj kazanabilmek için işgücü pazarında bu anlayışla yetişmiş nitelikli, donanımlı işgücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının misyon ve vizyonunun bu bağlamda yeniden yapılanması gerekli görülmektedir.

Küreselleşerek değişen toplumlarda bilgi ve teknoloji girdilerinin yoğun olarak kullanımıyla insan kaynaklarının donanımı da farklılaşmaktadır. Hızla değişen dünyamızda yükseköğretim kurumlarının işlevleri de değişerek genişlemektedir. Yaşam kalitesinin yükseltilmesi dünya pazarının üretmiş olduğu yeni değerler içinde rekabet gücü yüksek insan kaynaklarının hazırlanmasında yükseköğretim kurumlarının misyonu ve vizyonu da yeniden yapılanmaktadır.

Bu bağlamda Türk yükseköğretim kurumlarının, rekabet gücü yüksek insan kaynakları hazırlamanın yanı sıra bilgiden bilgi üreten, üretilen bilgiyi yerel, bölgesel ve küresel bazda paylaşıma açabilen kurumlar haline gelmesi beklenmektedir.

Kaynaklar

Bauman, Z. (1999). Küreselleşme, (Çev:A.Yılmaz), Ayrıntı Yay., İstanbul.

CEDEFOP _ Statistics:

http://www.cedefop.europa.eu/EN/statistics-and-indicators/education-and-training-2010-benchmarks.aspx erişim tarihi: 26.Ocak 2011.

Doğan, E. (2002). Eğitimde Küreselleşme, Eğitim Araştırmaları, Anı Yayıncılık, 6, 87-98, Ankara.

DPT (Devlet Planlama Teşkilatı) (2000). Küreselleşme Özel İhtisas Raporu, DPT Yayın No:2544, Ankara.

Esgin E. (2004). İnsan Kaynakları – Eğitim İlişkisi Bağlamında Meslek Liseleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enst.,İzmir.

Giannakou, M.(2006). Chair's Summary, Meeting of the OECD Education Ministers, Higher Education: Quality, Equity and Efficiency, Summary by the Chair, Marietta Giannakou,OECD.

Güngör, E. (2007). Sosyal Meseleler ve Aydınlar, Ötüken Yayınları, İstanbul.

MEB, (2006).Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), "İşgücü Piyasası Özet Raporu", Ankara.

OECD, (2010) Education at a Glance 2010,

http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487 erişim tarihi:18.03.2011.

Rehber, E.(2007). Dünyada Değişen Yükseköğretim ve Kalite Anlayışı, Değişim Çağında Yükseköğretim, Ed. C.Aktan, Yaşar Ünv. Yay. ISBN: 978-975-6339-10-7, İzmir.

Scott, P.(2002). Küreselleşme ve Üniversite: 21. Yüzyılın Önündeki Meydan Okumalar (Çeviren: Seda Çiftçi), Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler, 2 (1).

Tanrıkulu,D.(2011). Türkiye'de Yükseköğretime Erişim,Seta Yay.,Sayı:34,

http://www.setav.org/public/HaberDetay.aspx?Dil=tr&hid=68046&q=turkiye-de-yuksekogretime-erisim erişim tarihi: 01.04.2011.

Tatlıdil, E.(1998). Globalleşen Dünyada Kent Kültürünün Önemi, Demokrasi Kültürü ve Globalleşme, I. Ulusal Kültür Kongresi, İzmir Kültür Sanat ve Eğitim Vakfı Yayını, İzmir.

Tatlıdil, E.(2000). "Avrupa Birliği –Türkiye İlişkilerinde İnsan Kaynağı Sorunu" III. Ulusal Sosyoloji Kongresi, Kasım 2000, Eskişehir.

Tatlıdil, E.(2004). Global Changes and Human Resourches: Rural-urban migration in Turkey, Papers in, Modernization and Structural Changes in Turkey Symposium, Ege University, Mersin University, Hamburg University for Economics and Politics in Cooperation Conference, Hamburg.

Tatlıdil, E. (2010a). Kent – Köy Bağlamında Türk İnsanının Yeni Değerleri, Prof. Dr. Erol Güngör'ün Anısına Türkiye'de Değişim Sempozyumu, 6-9 Aralık 2010, Gazi Ünv.Yayını, Ankara.

Tatlıdil, E. (2010b). Küreselleşme Sürecinde Üniversitelerin İstihdam Yapısı Üzerine Etkisi, Türkiye'nin 2023 Vizyonunda Üniversiteye Giriş Sistemi, Atılım Ünv. Yayınları:31, Ed:Prof. Dr. İsmail Bircan, Ankara.

Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6, 61-64, Anı Yayıncılık, Ankara.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 588-592

Küreselleşme ve Üniversitede Değişim Paradigmaları

Prof. Dr. Halil İbrahim Ülker
Atılım Üniversitesi İşletme Fakültesi, İncek, 06836 Ankara, Türkiye

Özet

Küreselleşme, 1980'lerde kapitalizmin bir dönemsel sermaye krizi olarak başlamıştır. Ancak krize ilişkin önlemler, iletişim teknolojisindeki hızlı gelişmelerle birleşince yeni bir "dünya düzeni" ortaya çıkmıştır. Sonuçları İtibariyle ekonomik, siyasi, sosyal, askeri v.d alanlarda yeniden yapılanmalara neden olan küreselleşme eğitim sektörünü de kaçınılmaz olarak etkilemiştir. Devletin kamu hizmetleri alanı daraltıldığından; yükseköğretim bir kamu hizmeti olmaktan çıkartılmış ve yarı kamusal bir hizmet niteliğine bürünmüştür. Gerek kamu yönetiminin, işletme yönetimine yaklaşması, (kalite, performans, müşteri odaklılık, hesap verebilirlik, etkililik v.b işletme ilkelerinin kamu yönetimice de benimsenmesi) gerekse eğitim kuramlarındaki değişiklikler,(eğitimde davranışçılık yerine yapısalcı kuramın benimsenmesi) üniversitelerin yapı, yönetim, program, eğitim/öğretim anlayışlarını değiştirmiştir. Üçüncü kuşak üniversite adıyla anılan yeni anlayışa, nasıl ve neden gelindiği bu tebliğin konusunu oluşturmaktadır.

Anahtar kelimeler: Hesap verilebilirlik, küreselleşme, şeffaflık, üçüncü kuşak üniversite.

Giriş

Sosyal kurumlar, toplumsal ihtiyaçları karşılaşmak üzere kurulurlar. Örnek olarak savunma, beslenme, barınma vb. ihtiyaçlar ve bunları karşılayan kurumlar hatırlatılabilir. Toplum ve ihtiyaçları değiştikçe kurumlar da değişir. Ancak eğitimin toplumla ilişkisi biraz daha farklı olup, etkileşim karşılıklıdır. Toplum, eğitimi değiştirdiği gibi; eğitim de toplumu değiştirir. Eskicumalı'nın belirttiği gibi, farklı görüşler olmasına karşın, eğitim ve toplumsal değişme arasında yakın bir etkileşim olduğu geniş çevrelerce kabul edilen bir gerçektir (Eskicumalı, 2003). Diğer taraftan toplumsal ihtiyaçların miktar ve niteliği değiştikçe de sosyal kurumlar değişir. Devlet yapısında, orduda, yargıda, şirketlerin işletme fonksiyonlarında bu tür pek çok örnek yaşanılagelmiştir. Özellikle de toplumsal değişmenin hızlandığı dönemlerde, sosyal kurumların yeniden yapılanma ihtiyaçları da bu hıza ayak uydurmak zorunda kalır. Bu bağlamda yükseköğretimin, 1980 sonrası dönüşümü ise aşağıdaki şekliyle gerçekleşmiştir.Küreselleşme olgusu ve pazar ekonomisine dayalı tüketim toplumu yaratma çabaları yükseköğretim kurumlarında paylaşılan anlayış ve eğitim uygulamalarında da değişime yol açmıştır. Çok uluslu eğitimsel oluşumlar, yaşam boyu öğrenme ve uzaktan öğretim ile yükseköğretimde kalite güvence sisteminin oluşturulması gibi uygulamalar yükseköğretimde yaşanan anlayış değişikliklerine örnektir.

Küreselleşme ve Eğitim

Kapitalist yapı 1980'lerde karşılaştığı resesyon (durgunluk) ve stagflasyon'la (durgunlukta enflasyon) başetmek üzere yeniden yapılanmak zorunda kaldı. Sonuç olarak, yeni dünya düzeni de denilen küreselleşme sürecine ula-

şıldı. Erdem'in işaret ettiği gibi (Erdem, 2009, 87) bu süreç; piyasa kapitalizmi, tekelci kapitalizm aşamalarından sonra çok uluslu kapitalizm aşamasıydı. Gelişen bilişim ve ulaşım teknolojileri ile tüm dünyanın ekonomi ve siyaseti yeniden yapılandırılıyordu. Böylece başta devletin yapı ve görevleri olmak üzere, üretim ilişkileri, tüketim kalıpları, yöneten-yönetilen ilişkileri, yaşama ilişkin değerler, vb. pek çok şey yeniden şekillendirildi. Bütün kavram, kural ve kurumlar yeniden tanımlandı. Bu değişikliklerden eğitimin etkilenmemesi mümkün değildi.

Eğitim, birey açısından bir gelişim ve özgürlük; toplumsal açıdan ise toplumu geliştirme ve yeniden üretme aracıdır. İlköğretim temel vatandaşlık bilgileri ve ulusal değerler kazandırmak; ortaöğretim yaşama ve yükseköğretime hazırlamak, yükseköğretim ise evrensel bilgi, değer ve beceri üretmek ve kazandırmakla görevlendirilmiştir. Etimolojik olarak üniversite, evrensel bilgi değer ve ürünlerin üretildiği paylaşıldığı yerler olduğu için; yukarıda anılan değişiklik süreci en çok yükseköğretimi etkilemiştir. Çünkü küreselleşme süreci Yükseköğretimi de yakından ilgilendiren aşağıdaki sonuçları yaratmıştır:

1980 Küresel krizi, devletin küçülmesini dolayısıyla yükseköğretimi kamu görevi olmaktan çıkartmıştır (Ercan, 1998, 64).

Tek kutuplu yeni dünya düzeninde hemen tüm ülkelerin ekonomik ve politik iktidarlarının kontrolleri, çok uluslu küresel güçlere geçmiştir.

Ulaşım ve iletişimin büyük hız kazanmasıyla dünya küçülmüş bu dönüşüm de tüm insan yaşamını etkilemiştir.

Kamusal öncelik ve yarar yerine bireyin önceliği ve yararı benimsenmiştir.

Komuta ekonomisi yerine, deregülasyon ve özelleştirme programlarıyla; piyasa ekonomisi öne çıkartılmıştır.

Siyasal yaşamda, yöneten-yönetilen ilişkilerin de yönetilenlerden yana bir aks değişikliği yaşanmıştır (demokratiklik önem kazanmıştır.)

Satıcı-müşteri ilişkilerinde, üretici üstünlüğü yerine tüketici üstünlüğü öne çıkmış; müşteri memnuniyeti belirleyici olmuştur.

Kamu yönetimi, işletme yönetimine yaklaşarak; kalite, performans, katılım, etkililik, verimlilik, yerindelik temel yönetim ilkeleri olarak benimsenmiştir (public management).

Standartlık ve kitlesellik yerine, yenilik, yaratıcılık ve bireysellik tercih edilir olmuştur.

İşletmede Taylorist (Fordist), Eğitimde Behaviorist Teorilerin Tercih Edilmesi

Belirli dönemler, belirli ve benzer anlamların birlikte oluşturdukları hayat tarzlarıyla karakterizedir. Bu bağlamda sosyal kurumlar arasında da dönemin özellikleri paylaşılmaktadır. Bu anlamda üniversitelerin tarihçesine bakılacak olursa kısaca şunları söylemek mümkündür:

Üniversiteler, insanlık tarihinin siyasal ve ekonomik dönüşümlerine paralel olarak üç grupta toplanılabilir. Wissema her bir dönemin üniversitelerine; birinci, ikinci ve üçüncü kuşak üniversiteler demektedir (Wissema, 2009). Toffler ise insanlık tarihinin yaşadığı bu üç dönemi, feodal dönem, sanayileşme ve enformasyon çağı olarak adlandırır (Toffler, 1981). Bu dönemlerin tarihçelerine ilişkin kısaca şunlar söylenebilir.

Kuşak Üniversiteler

Tarihte ilk üniversitelerin ne zaman ortaya çıktığı, ne gibi işlevler üstlendiği, nasıl örgütlendiği bilinmemektedir. Ancak bilgi üretme ve öğretim işlevlerini üstlenmiş ilk üniversite örneklerine Mezopotamya, Mısır ve Eski Yunan'da rastlanmaktadır. Daha sonra Ortaçağ Avrupası Hristiyan dininin etkisiyle, dinsel dogmaları akıl yoluyla açıklama çabası içinde bulunmuştur. Bu kapsamda üniversite, İncil'in izin verdiği ölçüde ve gündelik yaşamın gereklerini karşılayacak biçimde bir etkinlik gostermiştir (Tural, 2004, 15). Batıda Kilise-Okul ilişkisini, Osmanlı'da Cami-Medrese şeklinde görmek mümkündür. Osmanlı skolastiği içinde din, felsefe ve bilim ilişkisi daha farklı durumda değildi. Yani doğuda da baskın referans dindi (Timur, 2000, 38).

Kuşak Üniversiteler (Sanayileşme Dönemi)

15. Yüzyılın insanlık tarihinde yeni bir dönem başlattığı kabul edilir. İstanbul'un keşfiyle başlayan bilim ve teknikteki buluşlar, coğrafik keşifler, matbaanın icadıyla yazılı kültüre geçişin hızlanması, hümanizm hareketleri ve

nihayet dinde reform bu çağın önemli olaylarıdır. Batılı üniversiteler bu dönemde en büyük değişikliğe, Avrupa'da mutlak monarşilerin kurulmasıyla uğramışlardır. O zamana kadar daha çok kiliseye bağlı olan üniversiteler, artık devletin artan ihtiyaçlarına yanıt vermeye, devlete memur yetiştirmeye başlamışlardır. İkinci önemli değişim ise, özellikle orta sınıfa mensup öğrencilerin aşırı talepleriyle, üniversitelerin nüfusunun olağan üstü artmasıdır (Timur, 2000, 57).

Elitist toplumlarda eğitim, seçkinlere yönelikti ve daha çok toplumda bir statü elde etmek için kurgulanırdı. Gelişen burjuvazi ve dönüşen toplum ihtiyaçları, üniversiteyi bir sınıf aracı olmaktan çıkarmıştır. Bu dönemde Fransa'da Emperyal Üniversitesi, Almanya'da Humbolt Üniversitesi, İngiltere'de Civic ve Manchester Üniversitesi iyi örneklerdir. Artık bu kurumlar, nesnel sistematik deneyler yapıp sonuçları "bilimsel yasa" olarak ifade etme, bilimsel çalışma sonuçlarını teknolojiye çevirme gibi çağdaş akademik işler kotarmaya başlamışlardır. Otoriteye güvenmek yerine akılcı ve nesnel davranış, bilimsel yöntemler (gözlem ve kontrol) öne çıkmıştır (Ülker, 2010). Sonuçta, Fransızlar Pozitivist, Almanlar İdealist, İngilizler Amprik felsefelerle ama hepsi orjinal yapıda üniversite türlerini oluşturmuşlardır.

Kuşak Üniversiteler (Enformatik Dönem)

Yukarıda işaret edildiği gibi küreselleşme olgusu bir dizi ekonomik, siyasi, kültürel, teknolojik ve askeri değişiklikleri de beraberinde getirdi. Bu değişiklikler üniversitenin yapı, işleyiş, görev ve siyasi otorite başta olmak koşuluyla diğer kurumlarla ilişkisini değiştirmiştir.

Hatırlatmak gerekirse ikinci kuşak üniversitelerin başlıca özellikleri şunlardır: Temel bilimsel araştırmalar yapmak, tek disiplinli eğitim ve araştırma yürütmek, kapalı sistemle yönetilmek, bölge öğrencilerine hizmet vermek, elitist davranmak, standart eğitim programları izlemek, ulusal dili, eğitim dili olarak kullanmak, finansmanını ağırlıklı olarak kamu maliyesiyle karşılamak, yükseköğretimi bir kamu hizmeti kabul ederek devlet tekelinde tutmaya çalışmak (Wissema, 2009, 39).

Bugün üniversitelerin klasik araştırma, eğitim ve toplumsal sorun çözme görevleri yeniden tanımlanmaktadır. Bircan'ın işaret ettiği gibi üniversiteler, öncelikle yüksek nitelikli insan gücü yetiştirmek ve yaratıcılık(yenilik) merkezi olmakla sorumlu kuruluşlardır. Bunun yolu ise, bağımsız düşünen, yaratıcı, araştıran, sorgulayan, donanımlı, özgür insan yetiştirmekten geçer (Bircan, 2010). Öte yandan günümüz dünyasında yüzotuz milyonu aşkın genç yükseköğretim görmektedir. Bunların yönetim organizasyonu, eğitimi, finansmanı küresel rekabet ortamında ve özerk üniversitelerde nasıl gerçekleştirilebilecektir? OECD kriterlerine göre, üniversite özerkliğinin yedi temel öğesi bulunmaktadır. Bunlar: mülkiyet hakkına sahip olma, borçlanabilme potansiyeli, program ve ders içeriğini belirleyebilme, akademik personeli işe alma ve işten çıkarma, personel ücretlerini performansa dayalı olarak saptama, öğrenci kontenjanlarını ve eğitim-öğretim ücretini belirlemedir (Bircan, 2010).

Kısaca küresel dünyanın değişen koşulları, yeni bir üniversite modeli arayışını zorunlu kılmaktadır. Genel eğilim, ekonomik (özellikle üretim tarzındaki) değişimin, benzeri şekilde yükseköğretime de taşınmak istenmesi şeklindedir. Eğitim süreci piyasayla eklemleştirilmekte, rekabet ve yeniliğe uygun hale getirilmektedir. Artık içerikten çok amaç, bilgiden çok uygulama, yeknesaklıktan çok farklılık, kitlesellikten çok bireysellik önemli sayılmaktadır. Böylece eğitim sürecindeki; öğretim yöntemleri, eğitim teknolojileri, ders içerikleri, sınav yöntemleri vd. tamamen değişmektedir. Örneğin çok disiplinlilik ve proje öğretimi, öğrenci memnuniyeti, bireysel gelişim, katılım, şeffaflık, çoklu zeka uygulamalar artık eğitimde vazgeçilmez ilkelerdir.

Artık ineğin üretim hattına girip sosis olması gibi, tüm öğrencilerin standart eğitim süreci içerisinde birbirlerine benzer hale getirilmeleri ya da birörnek mühendis yetiştirilmesi çok makbul sayılmamaktadır. Dönem butik eğitim, rekabet, yaratıcılık ve farklılık dönemi olmuştur.

1980 sonrasında ortaya çıkan 3. kuşak üniversitelerin başlıca özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Üniversitelerin üç temel görevi, toplumsal yarar, araştırma ve eğitim-öğretim olarak sıralanmıştır.
- Araştırma ve eğitim/öğretim etkinlikleri multidisiplinerdir.
- Yönetim yapısı, açık sistem ilkelerine göre özerk biçimde işler.
- Hedef kitlesi, öğrenciyi aşacak biçimde çok genişlemiştir. (AR-GE birimleri, endüstriyel kuruluşlar, diğer üniversiteler, meslek odaları v.b.)
- Bütün ögeleriyle küresel rekabete açıktır.

- Kitlesel ve kozmopolittir.
- Sorun çözme, yaratıcılık ve bilgiden çok bilginin kullanımı önem kazanmıştır.
- Doğrudan finansman ve devletle ilişkileri zayıflamıştır.
- Örgütlenmesi post-fordist (yatay örgütlenme) şeffaf ve müşteri odaklıdır (Wissema, 2009, 39).

Küreselleşme sonucunda üniversitelerde ortaya çıkan yenilikleri iki büyük grupta toplamak mümkündür. Bunlar eğitsel ve yönetsel değişim kümeleri olarak adlandırılabilir.

Üçüncü Kuşak Üniversitelerin Eğitim Anlayışı

Bir eğitim sisteminin yapı(örgüt), program, öğretmen, yöntem, teknoloji, değerlendirme boyutları vardır. Ancak önemli olan, bunları birbirine bağlayan "öğrenme" süreci ve öğrenciye ilişkin "varsayımdır".

20. yy eğitim uygulamalarının arkasındaki psikoloji teorisi "Davranışçılık" ekolü iken, 21. yy'da "yapısalcı" ekol öne geçmiştir. Çünkü 1980 tarihinden itibaren "küresel rekabet, yaratıcılık ve yenilik" düzenin temel ilkeleri haline gelmiştir.

1980'lere kadar egemen olan Davranışçılık anlayışı, Pozitivizmin temel varsayımlarından yola çıkarak, bireyleri içinde yaşadıkları ve kendilerinden bağımsız olan bu çevrenin bir ürünü olarak görür.

Bu eğitim anlayışında baskın rol öğretmendedir. (öğretmen odaklı eğitim) Dış Dünya (çevre) bireylerin uygun davranışların kazanılması konusunda, yönlendirir ve biçimlendirir. İnsanlardan (öğrencilerden) sadece sürece edilgin bir biçimde katılımları beklenir. Buradaki varsayım ve uygulamalar; Douglas McGregor'un X kuramı insanı ve Taylor'un Bilimsel Yönetim anlayışına benzetilebilir. Yönetici/Öğretmen odaklı, planlı ve kurallı çalışma ilkeleri önceliklidir. Esas olan bilginin öğrenciye aktarılmasıdır (Özden ve Şimşek, 1998).

Pozitivizm 1980'lerde yayımlamacı ve oluşturmacı/yapılandırıcı (Interpretivist, Constructivist) anlayışa yerini terketmiştir. Bu yeni anlayış, nesnel bilginin aktarılması yerine; bilginin yorumlanması ve oluşturulmasına önem verir. Bir nesnel gerçeklik (bilgi) olabilir, ama önemli olan; bireyin bunu algılaması ve yorumlanmasıdır. Bu nedenle evrensel yasalardan çok, olgu ve durum analizlerine dayalı çoğulcu bir perspektif oluşturmak daha isabetli bir yoldur (Özden ve Şimşek, 1998). Böylece öğrenci odaklı, tematik, interdisipliner ve proje ağırlıklı eğitimin yolu açılmıştır. Dolayısıyla yüksek IQ lu korteksi kalınlaşmış öğrenciler yerine, sorgulayan yaratıcı EQ su yükseköğrenci tipi ideal olarak tanımlanmıştır.

Üçüncü Kuşak Üniversitenin Yönetimi

Küreselleşmenin önemli sonuçlarından bir tanesi de devletin ekonomik ve siyasal müdahale alanlarını daraltmak olmuştur (Aktan, 1999, 174). Devletin küçültülmesi, kamu görevlerinin sınırını daraltmış ve yükseköğretim yarı kamusal bir hizmet olarak kabul edilmiştir. Böylece 3. Kuşak üniversiteler, tamamen kamu maliyesiyle finanse edilemeyeceği gibi; tekel olma özelliğini de yitirmiştir. Böylece akademik, idari ve mali özerklik devletin dışında yeniden tanımlanmıştır. Kamu yönetiminin de, işletme yönetimi ilkelerinden etkilendiği günümüz dünyasında "Kamu İşletmeciliği" denilen yeni bir yönetim anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu yönetim tarzında müşteri odaklılık (Kamu da vatandaş odaklılık da diyebiliriz) esas olup; şeffaflık, yönetişim, hesap verilebilirlik, yatay organizasyon, toplam kalite yönetimi, performans yönetimi, vb. özellikler temel ilkeler olarak kabul edilmiştir. Üniversiteler artık açık sistem olarak çalışmak, rakipler dahil tüm ilgili taraflarla (yurt içi ve dışı tüm kurum, özel ve sivil kuruluşlarla) ilişki içinde bulunmak ve onlarla yarışmak durumundadır.

3. Kuşak üniversite meslektaş yönetiminden, katılımcı ve girişimci yönetime geçme çabası içindedir. Şöyle ki: Meslektaş yönetimi, rektör ve üniversitede görevli akademisyen meslektaşlardan oluşan bir yönetim şeklidir. Bu yönetim tarzında, akademik özgürlük, özerklik ve aidiyet gibi olumlu nitelikler söz konusudur. Ancak bunların yanında; izolasyon, otoriter yapı, mücadeleci olmama ve riskten kaçınma gibi olumsuz özelliklerden de söz edilebilir (Odabaşı, 2010). Meslektaşlar yönetiminde, ilgili taraflar (öğrenciler dahil) dikkate alınmadığından, pek çok kurulun (bölüm-fakülte-üniversite kurulları) karar oluşmasında rol almasından dolayı, genel olarak bir içe dönüklük, hantallık ve risk almayan, dengeleri gözeten bir uygulama ortaya çıkmaktadır.

Odabaş'ın belirttiği gibi meslektaşlar yönetimi; bürokratik, hiyerarşik, bireylerin (özellikle küçük rütbelilerin) kolayca katılamadığı merkeziyetçi bir yönetime dönüşmektedir. Oysa bu yapının olabildiğince demokratik ve gi-

rişimci bir yönetime dönüşmesi gerekmektedir. Burada ilk yapılacak iş akademik işleri akademisyenlere, idari ve mali işleri ise profesyonel yöneticilere bırakmak olacaktır. Böylece, yeni kaynak yaratma, akreditasyon, performans göstergeleri, ölçülebilirlik, hesap verilebilirlik, kalite, yenilikçilik, yaratıcılık ve devlet-sanayi işbirliği 3. kuşak üniversiteleri içinde gerçekleştirilebilecektir (Odabaşı, 2010).

Sonuç olarak, değişen yaşam koşulları çerçevesinde Türk üniversitelerinin de, bir yapısal dönüşüm ihtiyacı içinde olduğu söylenebilir.

Kaynaklar

Aktan, C.C. (1999). Müdahaleci Devletten Sınırlı Devlete Yeni Türkiye Yayınları, Ankara.

Bozkurt, V. (2000). Enformasyon Toplumu ve Türkiye, Sistem Yayıncılık. İstanbul.

Ercan, F. (1998). Eğitim ve Kapitalizim, Bilim Yayıncılık. İstanbul.

Erdem, T. (2009). Feodaliteden Küreselleşmeye, Lotus Yayınları, Ankara.

Timur, T. (2000). Toplumsal Değişme ve Üniversiteler, İmge Yayınevi, Ankara.

Tural, N.K. (2004). Küreselleşme ve Üniversiteler. Kök Yayıncılık. Ankara.

Wissema, J.G. (2009). Üçüncü Kuşak Üniversitelere Doğru. Çeviren:Nurhalp Devrim, Taciser Belge, Yayıncılık Mat. Istanbul

Dergi Makaleleri

Bircan, İ. (2010). Geleceğin Üniversiteleri Nasıl Olacak, İZ Dergisi, Atılım Üniversitesi.

Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve Toplumsal Değişme, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, Cilt 19. (2).

Özden, M.Y. Şimşek, H. (1998). Davranışçılıktan Oluşturmacılığa, Türk Dünyası Araştırma Vakfı.

Ülker, H.İ. (2010). Üniversitelerin yeniden yapılanmaların tarihçesi, İZ Dergisi, Atılım. Üniversitesi.

Gazete Makaleleri

Odabaşı, Y. (2010). Bürokratik Üniversiteden Girişimci Üniversiteye, 10.12.2010 tarihli Cumhuriyet Gazetesi Bilim Teknoloji Eki.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 593-601

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Küreselleşme: Türk Yükseköğretimine Etkisi

Doç. Dr. Ali Rıza Erdem
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kınıklı Kampüsü 20020 Merkez, Denizli

Özet

20. yüzyılın yılın en büyük değişikliklerinden biri dünyanın küreselleşmesidir. Kimilerine göre küreselleşme iktisadi açıdan liberalizm, kimilerine göre demokratik kavramların ve kuralların evrenselliği, kimilerine göre evrensel insan hakları, kimilerine göre ekolojik sorunlar, kimilerine göre ise yukarıdakilerin hepsini kapsayan bir süreç ile ilgili bir kavramdır. Dönüşümcüler ise küreselleşmeyi hem fırsatlar taşıyan hem de riskleri olan bir süreç olarak görmektedir Yükseköğretimde kalıcı ve derin değişiklikler yapan bir dönüşümün yaşanmasında küreselleşmenin etkisi çok büyüktür. Üniversitelerde yaşanan dönüşümde yeni teknolojiler, yeni öğrenci biçimi (gittikçe çeşitlenen yaş grupları, geri dönen ve çalışan öğrenciler, yaşam boyu öğrenme ideali), yeni yükseköğretim sağlayıcıları, kar amaçlı şirket üniversiteleri, sanal üniversiteler, yeni ve gittikçe küreselleşen öğrencilerin beklentileri, gittikçe artan pazar odaklı rekabetçilik ve başarı hırsıyla dolu toplumsal çevre gibi etkenler etkin olmakta ve sonuçları hissedilmektedir. Bu çalışmada küreselleşmenin Türk Yükseköğretimine etkisi paradigma, sistem, yönetim, finansman, öğretim elemanı-öğrenci değişimi, program, özel üniversiteler, akademik özgürlük açılarından incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Küreselleşme, Türk Yükseköğretimi, dönüşüm.

Giriş

20. yüzyılın son çeyreğinde yaşanan büyük değişimler toplumdaki diğer sektörleri etkilediği gibi eğitimi de etkilemiştir. Eğitimdeki değişmelerden yükseköğretim de payını almıştır. Yükseköğretimde kalıcı ve derin değişiklikler yapan bir dönüşüm yaşanmaktadır. Bu dönüşümün yaşanmasında küreselleşmenin etkisi çok büyüktür. Scott'a (2002) göre üniversitenin değişme hızı ve yenilik temposu hiçbir zaman son on yılda olduğu kadar hızlı olmamıştır. Üniversitelerde yaşanan dönüşümde yeni teknolojiler, yeni öğrenci biçimi (gittikçe çeşitlenen yaş grupları, geri dönen ve çalışan öğrenciler, yaşam boyu öğrenme ideali), yeni yükseköğretim sağlayıcıları, kar amaçlı şirket üniversiteleri, sanal üniversiteler, yeni ve gittikçe küreselleşen öğrencilerin beklentileri, gittikçe artan pazar odaklı rekabetçilik ve başarı hırsıyla dolu toplumsal çevre gibi etkenler etkin olmakta ve sonuçları hissedilmektedir.

Küreselleşme

20. yüzyılın en büyük değişikliklerinden biri dünyanın küreselleşmesidir. "Küreselleşme" kavramı oldukça yenidir. İlk olarak 1960'larda ortaya çıkan küreselleşme kavramı, 1980'lerde ise sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Kavram olarak küreselleşme 1960'larda "küresel köy" deyimiyle ortaya çıkmışsa da 1980'lerin ortasından sonra bilim insanları küreselleşmeyi kuramsal anlamda sürece dayalı yada sistematik bir biçimde incelemeye başlamıştır. 1990'lara gelindiğinde de, bilim adamları tarafından öneminin kabul edilip, tartışıldığı anahtar bir sözcük haline gelmiştir. Kimile-

rine göre küreselleşme iktisadi açıdan liberalizm, kimilerine göre demokratik kavramların ve kuralların evrenselliği, kimilerine göre evrensel insan hakları, kimilerine göre ekolojik sorunlar, kimilerine göre ise yukarıdakilerin hepsini kapsayan bir süreç ile ilgili bir kavramdır. Dönüşümcüler ise küreselleşmeyi hem fırsatlar taşıyan hem de riskleri olan bir süreç olarak görmektedir Küreselleşmeyle ilgili tanımlar birbirleriyle uyuşmamaktadır. *Bir açıdan küreselleşme;* dünya milletlerinin ekonomi, siyaset ve iletişim bakımlarından birbirine yaklaşması, dünyanın küçülmesi ve dünyanın tek bir mekân olarak algılanma bilincinin doğmasıdır. *Diğer bir açıdan küreselleşme*, kapitalizmin dünya ölçeğinde yaygınlaşması, tüm dünyanın pazar haline getirilme çabası, sermaye sahiplerinin dünya egemenliğini kurmasının bir yoludur (DPT, 1995; DPT, 2000; Erdem, 2002; Gündüz, 2002; Kızılçelik, 2002; Sönmez, 2002; Gürak, 2003; Tural, 2004; ILO, 2006; Milli, 2006; Çeken & Ökten & Ateşoğlu, 2008; Erol, 2010; Balkar & Özgan, 2010). Küreselleşme aynı zamanda, modern bilimin ve yeni teknolojilerin bir sonucu olarak da yorumlanmaktadır. Küreselleşme ekonomik güce dayalı tek yönlü bir olgu olmayıp siyasi, kültürel, teknolojik ve ekonomik olmak üzere dört boyutu vardır. Küreselleşmenin dört boyutundan toplumdaki tüm sistemler etkilenmektedir (Karlsen, 2002; McBurnie, 2002). Küreselleşmeyle birlikte bölgesel işbirlikleri ve projeler de hız kazanmıştır. Bölgesel işbirlikleri ve projeler, ekonomi başta olmak üzere tüm toplumsal kurumlarda değişmelere neden olmuştur (DPT, 1995; DPT, 2000; Didou-Aupetit, 2002). Bu değişimden toplumu oluşturan demokrasinin de etkilenmemesi mümkün değildir. Küreselleşmeyle demokratik hareketler ve oluşumlar yaygınlık kazanacaktır. Bölgesel işbirlikleri ve projeler demokrasinin yaygınlaşmasına katkı sağlayacaktır. Diğer taraftan küreselleşmeyle birlikte demokrasi karşıtı oluşumlar da yaygınlaşacak ve demokrasinin gelişimini ve yaygınlaşmasını sınırlandırabilecektir.

Küreselleşmenin Yükseköğretime Etkisi

Kwiek'e (2002) göre yükseköğretimin dönüşümüne katkıda bulunan başlıca küresel etkenler 3 ayrı kategoride toplanabilir: (1) Ulus-devletin hâlihazırdaki toplumsal ve ekonomik gelişimdeki can alıcı rolünün, yükseköğretimi ulusal bilince katkıda bulunan ulusal bir servet olarak algılayan görüşüyle birlikte çöküşü. (2) Devlet tarafından finanse edilecek kamu sektörü faaliyetlerine dair yeni bir bakış açısı içeren, refah devletin işlevlerinin yeniden belirlenmesi. (3) Dünya çapında, kamu sektörünün tamamının şirket kültürü tarafından işgal edilmesidir. Artık ne yükseköğretim özgün bir kamu sektörü olarak görülmektedir, ne de yükseköğretim reformu konusunda yaşanılan problemler Orta ve Doğu Avrupa'ya özgüdür. Bunlar küresel problemler olup daha önce yükseköğretimle hiç ilgilenilmediği kadar ve küresel örgütler (IMF, OECD) tarafından küresel çözümler aranmaktadır.

Küreselleşmeyle birlikte bölgesel işbirliği hız kazanmıştır. Bölgesel işbirlikleri, ekonomi başta olmak üzere eğitim ve özellikle yükseköğretimde değişmelere neden olmuştur. Didou' ya (2002: 81) göre Meksika, Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada arasında imzalanan ve 1 Ocak 1994 yılında yürürlüğe giren NAFTA (Kuzey Amerika Serbest Ticaret Antlaşması) Meksika Yükseköğretim Sistemi'nde değişmenin itici gücü olmuştur. NAFTA çerçevesinde başlatılan programların en önemli etkileri Amerika Birleşik Devletleri modeline uygun bir akreditasyon sistemi, akademik diplomaların karşılıklı tanınması, uluslararası profesyonel rekabetin gelişmesi şeklinde olmuştur. Küreselleşme yükseköğretimi pek çok açılardan etkilemiştir. Yang ve Vidovich'e (2002) göre küreselleşmenin yükseköğretime etkisi ekonomik faydacılık (yaptıkları ekonomik katkı açısından üniversitelerin pek çok ülkede yakın takibe alınması), bütçe azalması ve mali baskılar, teknoloji destekli öğretme ve uluslararası öğrenci pazarı hacminin genişlemesiyle birlikte bu hizmeti sunanlara yönelik kuralların belirlenmesi olmak üzere dört alanda görülmektedir. Küreselleşme gelişmiş ülkelerdeki yükseköğretim sistemlerini de etkilemiştir. Johnstone'a göre Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yükseköğretim kurumlarının gündemini iki madde oluşturmaktadır: (1) Öğretimi geliştirme, standartları yükseltme, programı geliştirme, değişen öğrenci nüfusunun gereksinmelerini tanıma konuları üzerine odaklanan reform. (2) Yükseköğretimde azalan kaynaklar ve yükselen maliyetler. Bazı kesimler yükseköğretimi yeniden yapılandırmada yönlerini iş çevreleri bakış açısına çevirmektedir (maliyetleri düşürme, işlevleri ve bürokratik işlemleri azaltma).

ABD'deki kolejler ve üniversiteler maliyet düşürme, kurumları ve programları kapatma, öğretim üyelerinin öğretim sorumluluklarını artırma, performanslarını ölçme ve farklı kurumsal işlevleri özelleştirme gibi diğer yapılanmaları da hali hazırda yapmaktadır Halimi'nin aktarımlarına göre Fransa'da küreselleşmenin sonuçları olarak ortaya çıkan kamusal hesap sorumluluğu merkezi ve yerel yönetimlerin talepleri doğrultusunda yaygınlaşmaktadır (Tural, 2002) Küreselleşme üniversiteler için bir takım fırsatlar sunmaktadır. Aktay (2002) göre üniversite öğrencilerine, akademisyenlere eğitimde internet erişimiyle birlikte küresel imkânlar sağlamaktadır. Kellner'e (2002) göre 21. yüzyılın eşiğindeki değişmeler yeni teknolojiler (bilgisayar, bilgi, haberleşme ve multimedya) sağlamak-

tadır. Küreselleşme beraberinde üniversite için birçok tehdidi de beraberinde getirmektedir. Scott'a (2002) göre üniversite üç önemli hususta küreselleşmenin meydan okumasıyla karşı karşıyadır: (1) Üniversitelerin ulusal kültürü belirleyip yayma misyonu ile küreselleşme arasında bir uyumsuzluk gelişmektedir. (2) Gerek iletişim ve bilişim teknolojisinin etkisiyle, gerekse küresel araştırma kültürü ağların etkisiyle öğretimini homojenleşmesi ulusal kültürler şeklinde ifade edilen "farklılıkları" eritmektedir. (3) Kamu üniversitelerinin mali açıdan bağlı olduğu devletin sosyal yönünün küreselleşmeyle zayıflatılması gelirinin azalmasına yol açmaktadır.

Apple'a (2002), Aktay'a (2002) göre küreselleşme düşük ve orta sınıflardan gelenler için ortaöğretim ve yükseköğretimde "eğitimde fırsat eşitsizliği" yaratmaktadır. Lee'ye (2002) göre bir başka tehdit ise, devletin yükseköğretime ayırdığı fonların-payların pek çok ülkede azaltılmasıdır. Kellner'e (2002) göre yükseköğretimde de olmak üzere bilgi ve teknolojiye sahip olanlar ile olmayanlar arasında "*dijital bölünme (digital divide)*" ortaya çıkmıştır. "Dijital uçurum" olarak da adlandırılan "digital divide", bilgi ve teknolojiye sahip olan ve olmayan üniversiteleri birbirinden ayırmaktadır. Bu da bir tehdit olarak nitelendirilebilir.

Dünyada yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren hız kazanan değişmelerin üniversitelere etkisi şöyle özetlenebilir (Apple, 2002; Didou-Aupetit, 2002; Lee, 2002; McBurnie, 2002; Yang & Vidovich, 2002; Scott, 2002; Tural, 2002; Arslanoğlu, 2002; Yılmaz & Horzum, 2005; Rehber, 2007): (1) *Devlet ve üniversiteler arasındaki ilişkinin değişmesi:* Piyasa ekonomisinin gittikçe ağırlığını artırması sonucu kamu yönetiminin düşüncesi ve uygulamaları da bundan etkilenmiştir. Bunun sonucunda üniversitelere kamu finansmanı sağlayan devletin üniversiteye olan bakış açısı değişmiştir. Piyasa düşünce ve uygulamaları kamu yönetimine yerleşmektedir. Bir örnek verecek olursak 1980'li yılların sonunda İngiltere'de Teatcher hükûmetinde Milli Eğitim Bakanı olan Baker, üniversiteleri uyararak devletin gereksinim duyduğu nicelik ve nitelikte insan gücü yetiştirilmesini istemiştir. (2) *Üniversite özerkliğinin kamuya hesap verme sorumluluğu eksenine yönelmesi:* Üniversitenin malî kaynaklarını sağlayan toplum, kamuoyu yoluyla denetim hakkını kullanarak hesap sormaktadır. Artık üniversiteler kendine finansman sağlayan toplumun tüm kesimlerine karşı hesap verme sorumluluğunu hissetmektedirler. Bu uygulama akademik özgürlükle de çelişmektedir. (3) *Bilişim teknolojisinin araştırmalarda, eğitim-öğretim hizmetlerinin sunulmasında ve sanal eğitimde etkin olarak kullanılması:* Bilişim teknolojisi örgün, uzaktan ve sanal yükseköğretim programlarının yürütülmesinde etkin olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bunun sonucunda yükseköğretim hizmeti daha çok öğrenciye, daha değişik ortamlarda, daha etkin ve verimli olarak sunulabilmektedir. (4) *Üniversitelerin uluslararası olması:* Bugün özellikle gelişmiş ülkelerdeki üniversiteler sadece ulusal öğrencileri ve araştırmacıları değil, uluslararası öğrenci ve araştırmacıları da bünyesinde barındırmaktadır. Üniversiteler sadece ulusal düzeyde değil uluslararası düzeyde, öğrenci ve araştırmacıları kendisine çekmede rekabet etmektedirler. (5) *Üniversitelerin öğrenci–öğretmen topluluğundan öte bilgi toplumu ve ekonomisinin kaynağı ve karmaşık bir işletme olarak görülmesi:* Üniversiteler ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünü yetiştirirken istihdam olanaklarını daha çok göz önünde bulundurmaktadır. Bu açıdan üniversiteler piyasaya uyumlu bölümlere ağırlık vermektedir. Currie'ye göre (1998'den aktaran Kwiek, 2002;) "Piyasalar en iyisini bilir" felsefesi üniversiteleri etkilemiştir. (6) *Pragmatik üniversiteye doğru bir yönelmenin olması:* Valimaa'yanın (1999'dan aktaran Tural, 2002) önerdiği pragmatist üniversitede akademisyenlik çok boyutlu bir çalışma gerektirmektedir. Değişen çevrede akademisyenler üniversite içindeki ve dışındaki piyasalara uzmanlıklarını pazarlama gereksinimi duyarlar. Yazara göre bu durum, akademisyenlerin öğretim ve araştırma rollerine pazarlama ve danışmanlık rolleri ekler. (7) *Kamu yükseköğretim kurumlarının rakiplerinin çıkması:* Bu rakipler özel ulusal kurumlar, özel yabancı kurumlar, ulusal ve yabancı ortaklı sertifika merkezleri, ulusal ve yabancı sanal eğitim sağlayıcılar, karma eğitim hizmeti verenlerdir.

Ayrıca dünyadaki son değişmelerin yükseköğretime etkisi konusunda şunları da söyleyebiliriz (Erdem, 2006): (1) *Yükseköğretimin ticarîleşmesi:* Üniversiteler bürokratik yolla yönetilen, müşteri merkezli şirketler hâline gelmeye başlamıştır. Bu durum, kamu üniversitelerini daha girişimci olmaları için zorlamaktadır. (2) *Bilginin pazar mantığı çerçevesinde alınır-satılır bir meta olarak görülmeye başlaması:* Bunun sonucu olarak da pazar merkezli fikirlere odaklanmış üniversite kavramı ortaya çıkmıştır.

Türk Yükseköğretimi

Türkiye'de yükseköğretim; ortaöğretime dayalı en az iki yıllık, yükseköğrenim veren her kademedeki eğitim kurumlarının tümünü kapsar. Yükseköğretimin amacı; ülkenin bilim politikasına, toplumun yüksek düzeyde ve çeşitli kademelerdeki insan gücü gereksinimine göre öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmek,

bilimsel alanlarda araştırmalar yapmak, araştırma-inceleme sonuçlarını gösteren ve bilim tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayını yapmak, Hükümet tarafından istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek, Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilimsel verileri söz ve yazı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetinde bulunmaktır.

Cumhuriyet Öncesi Dönem

Büyük Selçuklu İmparatorluğu Veziri Nizamülmülk' ün 1068 de Bağdat'ta açmış olduğu "Nizamiye Medresesi" Türk yükseköğretim tarihinde yükseköğretim kurumu olarak önemli bir kurumdur. Gazali, Nişabur Medresesi' de öğrenim gördükten sonra Bağdat'ta açılan "Nizamiye Medresesi" nde 1091–1095 yılları arasında *"rektörlük"* ve *"müderrislik"* yapmıştır. Nizamülmülk daha sonra Belh, Herat, İsfahan, Basra, Merv, Musul, Amul, Harcird, Rey, Buçenc medreselerini yaptırmıştır. Nizamülmülk medreselerinin başlıca amaçları (1) din adamı yetiştirmek, (2) yoksul ve yetenekli öğrencileri okutup topluma kazandırmak, (3) imparatorluğun yönetimi için memur yetiştirmek ve (4) devlet adamlarını eğitmektir. Nizamiye medreselerinin *bir başka amacı da* Nizamülmülk' ünde belirttiği gibi bilginleri bir görev ve maaşla medreselere bağlayıp denetim altında tutmak ve böylece devlete karşı gizli hareketlere katılmaları ihtimalini ortadan kaldırmaktır. Nizamiye medreseleri esas olarak din, hukuk, dil ve müspet bilim öğretimi yapmışlardır (Akyüz, 2009; Ergün, 27.02.2011).

Osmanlılar medreseyi, Selçuklu ve Anadolu beyliklerini örnek alarak kurdular. Osmanlılar Selçuklu Türklerinden devraldıkları medreseleri Anadolu'da program, yapı ve işleyiş yönünden geliştirdiler ve Selçukluların Kayseri, Sivas ve Konya gibi illerde kurdukları medreselerin yanında imparatorluğa kattıkları yörelerde yeni medreseler açtılar. Osmanlı yükseköğretiminin kökleri Sultan II. Mehmet'in 1453'de İstanbul'u fethinden sonra İstanbul'da kurduğu *"Fatih Medresesi"*ne uzanır. *Fatih Sultan Mehmet* fethin hemen ardından İstanbul'daki 8 kiliseyi medreseye çevirmiştir. Süleymaniye medreselerinde tıp ve fen ilimleri öğretiliyordu (Koçer, 1987; Gürüz, 2001; Akyüz, 2009).

16 yüzyıldan itibaren medrese teşkilatında bir gerileme görmekteyiz. Medreselerin çöküşünü durdurmak için 1867 'de bir kurul oluşturuldu. Müderrislerden oluşan bu kurul, medreselerin Fatih Sultan Mehmet dönemindeki niteliğine dönüştürülmesi için önerilerde bulundu. Ama bu önerilerin uygulandığına dair bir belirti görülmedi (Koçer, 1987; Başaran, 1993). Geleneksel medrese eğitiminden *"ilk kopuş"* Osmanlı donanmasının Ege kıyısında Çeşme'de Rus donanmasınca yok edilmesinin ardından Sultan III. Mustafa'nın 1773'te İstanbul'da "Mühendishane-i Berri-i Hümayun" un kurulmasıyla gerçekleşti (1944 yılında bir yasayla İstanbul Teknik Üniversitesine dönüştürülmüştür). *Bu yükseköğretim kurumlarında çok önemli bir değişimin başlangıcıdır.* Bu değişim, yükseköğretimde varolan kurum olan medreselerin yerine, Batıdan yükseköğretim kurumlarının *"olduğu gibi"* alınmasıdır. Ayrıca III. Selim'in 1795'deki fermanı, öğretim elemanlarının atanmaları için tam zamanlı çalışma, akademik ilerlemelerde yayın ve sınav gereklerini de içine alan usul ve esasları ayrıntılı olarak belirtiyordu. Bu yüzden III. Selim'in Kanunnamesi, Fatih Sultan Mehmet ve Kanuni Sultan Süleyman'ın kanunnamelerinden sonra, Türkiye yükseköğretim mevzuatındaki ikinci önemli olaydır (Gürüz, 2001).

İhtiyaçları artık karşılamayan medreselerin yerine seçenek olarak Batıdan olduğu gibi alınan yükseköğretim kurumlarının açılmasına 19. yüzyılda ve 20 yüzyıl başlarında devam edilmiştir. Batılı anlamda bir üniversite olarak bir *"Darülfünun"* kurulması 1846'da kararlaştırılmış, fakat 1863'de açılabilmiştir. 1865'te çıkan yangınla Darülfünun ortadan kalktı. Darülfünun 1870 yılında tekrar kurulmuştur. Üniversitenin 3 şubesi (fakültesi) vardı Bunlar: (1) Hikmet ve Edebiyat (Fen ve Edebiyat) (2) İlm-i Hukuk (Hukuk Bilimi) (3) Ulum-i Tabiye ve Riyaziye (Doğal Bilimler ve Matematik) Fakültelere kendi dekanlarını seçme hakkı verildi. Üniversitenin nazırı (rektörü) padişahça atandı. Osmanlı Üniversitesi 1871 de kapatılmıştır. 1874'te Galatasaray Lisesinin içinde yeniden açıldı ama bu 1882 yılına kadar sürdü. 1900 yılında II. Abdülhamit kendi adına bir üniversite açtı (Darülfünu-i Şahane) Bu üniversitenin bölümleri şunlardı: (1) Ulum-i Aliye-i Diniye (Yüksek Din Bilimleri) (2) Riyaziye ve Edebiyat (Matematik ve Edebiyat)-II. Abdülhamit tarafından yayınlanan yönetmeliğe göre üniversitenin öğretimi önceden saptanan kitaplara dayanacak ve bu durum denetlenecekti. 1912'de 20 Alman Profesör Darülfunun'a katıldı ve 1915'te modern akademik araştırmaların başlangıcını oluşturan *"araştırma enstitüleri"* kuruldu (Başaran, 1993; Gürüz, 2001; Akyüz, 2009). Sonuç olarak, Osmanlı 18. ve 19. yy. dönemi, öteki birçok konularda olduğu gibi, yükseköğretim kurumlarında da *"ikili bir yapıyı"* Cumhuriyet'e kadar sürdürmüştür.

Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyet döneminde diğer alanlarda olduğu gibi yükseköğretim kurumları üniversitelerimizde de *"modernleşme"* gerçekleştirilmiştir. Cumhuriyetin ilanından hemen sonra medreseler ve diğer din okulları 1924'de çıkarılan 430 sayılı "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" ile kapatıldı. 1933'teki İstanbul Darülfünunu düzeltimi de (o zaman ülkedeki tek üniversite olduğu için sadece "Üniversite Reformu" denmiştir), bilim ve kültür alanına etkisi sürekli olacak katkılardan biridir. Atatürk, her konuda olduğu gibi, bu düzeltimi de kökten ele almış ve Almanya'dan getirilen çok sayıdaki öğretim üyesinin de yardımıyla başarıya ulaşan bu reform ile imparatorluktan miras İstanbul Darülfünunu gerçekten yapı ve anlayış değiştirerek çağdaş bir üniversite olma yoluna girmiştir. TBMM 1933'de Darülfünun' un yerini almak üzere 18 Kasım 1933'de açılan İstanbul Üniversitesi'ni 2263 sayılı yasayla onayladı. Bu yasaya göre: (1) Rektör, Milli Eğitim Bakanı'nın önerisi üzerine üçlü kararnameyle, (2) Dekanlar, rektörün önerisi ve Milli Eğitim Bakanı'nın kararıyla, (3) Profesörler ise Fakülte Kurulu'nun tespit ettiği 3 aday arasından Milli Eğitim Bakanı'nın kararıyla atanmaktaydı (Gökberk, 1997; Gürüz, 2001). *Gürüz ve diğerlerine (1994) göre bu Türkiye'de modern üniversite tarihinin başlangıcıdır.* 1946 yılında çıkarılan 4936 sayılı Üniversite Kanunu ile ODTÜ dışındaki üniversitelere "muhtariyet (özerklik)" verilmiş ve rektörle dekanların seçimle gelmeleri esası getirilmiştir. Karar yetkileri de makamlardan kurullara kaydırılmıştır. Bu durum Gürüz'e (1994:153) göre yükseköğretimde Türkiye açısından dönüm noktasıdır.

Hem Türkiye'nin nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılamak hem de bulundukları bölgeleri kalkındırması amacıyla "bölgesel üniversiteler" kurulması düşüncesi 1950'li yıllarda ağırlık kazanmıştır. Bu düşüncenin esin kaynağı Dünya'da üniversitelerin içinde bulundukları çevreye hizmet götürme düşüncesiyle, 19. yüzyılın ikinci yarısında kurulan, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki "Land-Grant" tipi üniversitelerdir. Bu üniversiteler, bölgelerinin tarımsal ve ekonomik yapısı, sosyal refahı ve sağlık gibi temel sorunlarını ele alarak çözümlemişler; böylece yöre kalkınmasına, dolayısıyla ülke kalkınmasına önemli katkılarda bulunmuşlardır. Bölgenin geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapan bu üniversiteler yetişkin araştırıcı grupları kurmuşlar, uzun dönemli planlamalar gerçekleştirmişler, yeterli maddi ve manevi desteği sağlamak için çevredeki ilgili kuruluşlarla işbirliği yapmışlardır (Gürüz ve diğerleri, 1994; Gürüz, 2001; Korkut, 2001).

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki *"Land-Grant"* tipi bölgesel üniversitelerden etkilenerek Türkiye'de kurulan "*bölge üniversiteleri*" şunlardır (Gürüz ve diğerleri, 1994; Gürüz, 2001): (1) 1955 yılında 6995 sayılı yasayla İzmir'de Ege Bölgesi'nin kültürel, endüstriyel, tarımsal ve ticari faaliyetleri ve bununla ilgili kurum ve kuruluşlara öncülük etmesi amacıyla "Ege Üniversitesi" kurulmuştur. (2) Yine 1955 yılında 6594 sayılı yasayla Trabzon'da Karadeniz Bölgesi'ndeki illerin sosyal ve ekonomik sorunlarına çözüm arayacak, madenleri, enerji kaynakları ve meyveleri bol olan bu bölgeye her yönden öncülük yapacak bir teknik üniversite olarak "Karadeniz Teknik Üniversitesi" kurulmuştur. (3) 31 Mayıs 1957 yılında 6990 sayılı yasayla Erzurum'da kurulan "Atatürk Üniversitesi" ile Doğu Anadolu Bölgesi'nin sosyal, kültürel, ekonomik ve teknik bakımdan geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu üniversitede Bir Danışma Kurulu'nun bulunması öngörülmüş fakat bu kurul hiçbir zaman faaliyete geçirilememiştir. (4) 1970'lerden sonra Kalkınma planlarındaki öneriler dikkate alınarak hem bölge üniversitesi hem de üniversitelerin yurt düzeyine dengeli dağıtılması amacıyla 1973 yılında Diyarbakır'da "Dicle üniversitesi", Adana'da "Çukurova Üniversitesi", Eskişehir'de "Anadolu Üniversitesi" kurulmuştur. 1975 yılında Elazığ'da "Fırat Üniversitesi", Samsun'da "Ondokuz Mayıs Üniversitesi", Bursa'da "Uludağ Üniversitesi", Konya'da "Selçuk Üniversitesi" kurulmuştur.

1973 yılında çıkarılan 1750 sayılı "Üniversite Kanunu" ve "1765 sayılı "Üniversite Personeli Kanunu" ODTÜ dışındaki Türk Üniversitelerini tek bir çerçeve içinde toplama amacı gütmenin yanında, bir denetleme-planlama ve koordinasyon organı olarak "Yükseköğretim Kurulu"nun kurulmasını da öngörüyordu. Yasa çıktıktan sonra "Yükseköğretim Kurulu" kurulmasıyla ilgili maddeler Anayasa Mahkemesince 1962 Anayasasına aykırı olduğu için iptal edildi. 1977 yılında çıkarılan 2095 sayılı Kanunla akademilerin fakülteler halinde örgütlenmelerine imkân sağlanarak üniversiteler ile akademiler arasındaki işlevsel ve yapısal farklar fiilen ortadan kaldırılmıştır. Fakat Danıştay akademilerin çıkardıkları yönetmelikleri sürekli olarak iptal ederek hukuki açıdan karmaşık bir durum yaratmıştır. 1981 yılına kadar üniversite, akademi ve yüksekokullar şeklindeki yükseköğretim kurumları ilgili yasalara göre yönetildiler ve işlevlerini sürdürdüler. *1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı "Yükseköğretim Kanunu" ile Türk yükseköğretimi Kıta Avrupası Modelinden ayrılarak, Anglo-Sakson Modelinin temel ilkelerine dayandırılmıştır.* Bu yasayla Anglo-Sakson Modelinde olduğu gibi bir ara kuruluş (Yükseköğretim Kurulu) oluşturulmuştur (Gürüz ve diğerleri 1994: 156, Gürüz 2001: 305, Korkut 2001: 88).

İlk özel üniversite olan "Bilkent" 1984'de kurulmuştur. Daha sonra Anayasa Mahkemesi'nde iki kez dava açılmış ve Mahkeme bu tür üniversitelerin kurulması gerektiğine karar vermiştir. 1992 yılında 3285 sayılı kanunla Koç

Üniversitesi ve Kadir Has Üniversitesi kurulmuştur (Gürüz 2001). Vakıf üniversiteleri olarak bilinen özel üniversitelerin sayısı 53'e, devlet üniversitelerinin sayısı da 103'e ulaşmıştır.

Türk yükseköğretiminde yükseköğretimin finansmanı devlet ve vakıf üniversiteleri itibarıyla iki ayrı yöntemle yapılmaktadır. Devlet üniversitelerinde "kamusal finansman", vakıf üniversitelerinde ise "özel finansman" sistemi benimsenmiştir. Devlet üniversitelerinin finansman şekli "bütçeyle finansman"dır. "Bütçe finansmanı" devlet üniversiteleri bütçesinin %80'nini oluşturmaktadır. 1973 yılında klasik bütçe sisteminden "program bütçe sistemi"ne, 1998 yılında "torba bütçe sistemi"ne, 2004 yılından itibaren de "analitik bütçe sistemi" uygulanmaya başlamıştır. Vakıf üniversitelerine ise giderlerine katkıda bulunmak amacıyla ve bütçedeki ödenekle sınırlı kalmak kaydıyla "hazine yardımı yapılması" esastır (Tural, 2002; YÖK, 2007). Yükseköğretim harcamalarının konsolide bütçeye oranı 1970'de %2.2, 1980'de %4.4, 1990'da %5.8, 2000'de %2.5 olmuştur (Tural, 2006; YÖK, 2007). 2000'li yıllarda da yükseköğretime bütçeden ayrılan pay ve yükseköğretim bütçesinin GSMH içindeki payı oldukça düşüktür (Tablo 1).

Tablo 1: Türkiye'de bütçeden yükseköğretime ayrılan pay ve milli gelire oranı.

Yıllar	Yükseköğretim Bütçesinin Konsolide Bütçeye Oranı (%)	Yükseköğretim Bütçesinin Milli Gelire Oranı (%)
2001	2.80	0.89
2002	2.55	0.89
2003	2.27	0.94
2004	2.45	0.86
2005	3.34	1.07
2006	3.35	1.04
2007	3.21	1.05
2008	3.29	1.02
2009	3.33	0.79
2010	3.24	0.91
2011	3.68	0.95

Kaynak: Eğitim Sen, 2011 yılı eğitim ve yükseköğretim bütçeleri üzerine. www.egitimsen.org.tr/down/2011_EgitimveYükseköğretimBütçesi_Basın.pdf erişim tarihi: 27.02.2011

Küreselleşmenin Türk Yükseköğretimine Etkisi

Küreselleşmenin Türk Yükseköğretimine etkisini çeşitli açılardan ele almak gerekmektedir:

Paradigma. Küreselleşme sonucunda yükseköğretimin uluslararasılaşması, girişimci ve özerk üniversite, e-öğrenme, yaşam boyu öğrenme, öğrenci merkezli eğitim gibi günümüz yükseköğretiminin gündemini yoğun bir şekilde meşgul eden önemli değişiklikler ve yeni paradigmaların meydana geldiği görülmektedir (Odabaşı & Fırat & İzmirli, Çankaya & Mısırlı, 2010: 137). Bu paradigmalar Türk yükseköğretiminde de önemli zihinsel dönüşümlere yol açmıştır. Özellikle Türk yükseköğretiminde uluslararasılaşma (uluslararası öğrenci ve akademik personel değişimi programlarının uygulanması), e-öğrenme (uzaktan öğretim yoluyla önlisans, lisans ve lisansüstü programların açılması ve yürütülmesi), öğrenci merkezli eğitim (öğrencinin aktif olduğu öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklere yönelinmesi, eğitim-öğretimde bilişim teknolojisiyle interaktif uygulamalar geçilmesi) paradigmaları uygulamada öncelikler arasındadır.

Sistem. Türk yükseköğretiminde YÖK tarafından getirilen değişikliklerle sistemin genel özellikleri Kıta Avrupası sisteminden uzaklaşarak Anglo-Sakson sistemine daha yakın hale getirilmeye çalışılmıştır. Ancak sistem Amerikan sisteminin bazı özelliklerini de taşımaktadır. İngiliz sistemine benzer şekilde ikili sistem yerine üniter sistem getirilmiştir. Öte yandan Amerikan sistemine benzer şekilde akademik yapı bölümlere göre örgütlenmiş, lisansüstü yapılara karşılık gelen enstitüler kurulmuş, sözleşmeli ve daimi yapıda akademik yapılanma öngörülmüş, vakıfların özel üniversite kurabilmelerine olanak tanınmıştır (Tural, 2004; Gürüz, 2001).

Yönetim. Küreselleşme, üniversitelerde yönetim boyutunda, merkeziyetçi yönetim anlayışından yerel yönetime yönelme, yönetimde uluslararası ölçütleri uygulama, kalite geliştirme çalışmalarının artması, yönetsel kararlara katılımın artırılması, stratejik planlama, etkililiği ve verimliliği esas alma, hiyerarşik ve dikey yapılanmadan yatay örgüt yapısına geçiş, yönetsel ve mali özerkliği artırma çabaları alanlarında etkisini göstermektedir. Üniversiteler arası rekabetin artması ve kamusal hesap verme sorumluluğu, yönetsel kararları sürekli gözden geçirmeye zorlamaktadır. Üniversite yönetimleri, iş dünyasının talep ve beklentilerini daha fazla dikkate almakta ve bu yönde işbirliğini artırmaktadır. Yöneticilerin rolleri, insan kaynakları yönetimi ve liderlik bağlamında yeniden tanımlanmaktadır (Burgaz & Şentürk, 2008: 270). Türk yükseköğretiminin yönetiminde uluslararası ölçütleri uygulama, kalite geliştirme çalışmalarının artması, stratejik planlama, kamusal hesap verme sorumluluğu, yönetsel kararları sürekli gözden geçirme, iş dünyasının talep ve beklentilerini daha fazla dikkate alma ve işbirliği, liderlik önem kazanmıştır.

Finansman. Küreselleşme Türk yükseköğretiminin finansman boyutunu daha çok etkilemiştir. Türk yükseköğretiminde öğrenci sayısındaki artışa rağmen asıl finansman kaynağı olan bütçeden ayrılan pay düşmüştür. Öğrenci sayısındaki artışa rağmen bütçeden yükseköğretime ayrılan payın düşmesi yükseköğretimde yeni kaynak arayışlarına yöneltmiştir. Bu yükseköğretim kurumlarımızı kamu kaynakları dışından kaynak bulmaya zorlamaktadır. Bunlardan biri de "öğrenci katkı payları" nın artırılmasıdır (Tural, 2004; YÖK, 2007). Fakat öğrenci katkı paylarının artırılması, orta ve özellikle alt gelir grubu açısından yükseköğretimden yararlanmada "fırsat eşitliği ilkesini" bozacağı tartışmalarını beraberinde getirmektedir. Türk yükseköğretiminde "yükseköğretimin getirisi" toplumsal %8.5, bireysel %16.2'dir. Yükseköğretimin getirisinde dünya ortalaması toplumsal %10.8, bireysel %19'dur. Bu sonuca göre Türkiye'de yükseköğretim yatırımlarının getirisi dünya ortalamasının altındadır (YÖK, 2007). Bu durum Türk yükseköğretimine ayrılan finansmanda "etkinliği" tartışmalı hale getirmektedir. Türk yükseköğretiminde öğrenci sayısındaki artışa rağmen asıl finansman kaynağı olan bütçeden ayrılan pay düşmüştür. Öğrenci sayısındaki artışa rağmen bütçeden yükseköğretime ayrılan payın düşmesi yükseköğretimde yeni kaynak arayışlarına yöneltmiştir. Bu yükseköğretim kurumlarımızı kamu kaynakları dışından kaynak bulmaya zorlamaktadır. *Türk yükseköğretiminde 1980'lere kadar "sosyal devlet uygulamaları" yükseköğretimin finansmanında ağırlıkta iken, 1980'lerden sora "liberal devlet uygulamaları" yükseköğretimin finansmanında ağırlık kazanmaya başlamıştır. Türk yükseköğretiminde finansman konusunu "şeffaflık" ve "hesap verilebilirlik" kapsamında değerlendirme eğilimi gittikçe artmaktadır.* Bu durum Türk yükseköğretimine ayrılan finansmanın kullanılmasında "etkinlik" ve "eşitlik" ölçütlerini daha önemli hale getirmiştir. Ayrıca özellikle devlet üniversitelerine genel bütçeden ayrılan payın öğrenci sayısındaki artışa rağmen azalması "alternatif kaynak arayışlarını" da beraberinde getirmektedir. Ayrıca Türk yükseköğretiminde devlet üniversiteleri finansman kaynağı sağlayan tüm toplum kesimlerine karşı daha fazla hesap verme zorunluluğu ile karşı karşıyadır (Erdem, 2006; Erdem, 2010).

Öğretim elemanı-öğrenci değişimi. Küreselleşme beraberinde yükseköğretimde uluslararası akademik personel ve öğrenci hareketliliğini getirmiştir. Türk yükseköğretiminde uluslararası akademik personel ve öğrenci hareketliliği AB eğitim programlarından Erasmus aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Erasmus programı TC Başbakanlık DPT AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Türk Ulusal Ajansı) tarafından YÖK ve Üniversite işbirliğiyle yürütülmektedir. Erasmus programı, yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile işbirliği yapmalarını teşvik etmeye yönelik bir Avrupa Birliği programıdır. Yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile ortak projeler üretip hayata geçirmeleri; kısa süreli öğrenci ve akademik personel değişimi yapabilmeleri için karşılıksız mali destek sağlamaktadır. Programın amacı Avrupa'da yükseköğretimin kalitesini artırmak ve Avrupa boyutunu güçlendirmektir. Erasmus programı çerçevesinde Türk yükseköğretiminde 2008-2009 öğretim yılı verilerine göre akademik personel ve öğrenci değişiminden yararlananların sayısı 9,392'dir (DPT TUA, 02.03.2011).

Program. Küreselleşmeyle birlikte ortaya çıkan bilgi toplumunda eğitim anlayışı, eğitim kurumu olan yükseköğretim kurumlarında da öğrencilerde gözlenen ilgi ve yetenek farklılıklarına cevap veren ve kendi içinde çeşitliliğe gidebilen esnek programlar uygulanmasını gerektirmektedir. Eğitim programlarının dar kapsamlı becerilerden, üretken ve geniş kapsamlı bilgi ve becerilere doğru yönlendirilmesi söz konusudur. Oysa geleneksel program, öğrencilerin düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirici içerik taşımamaktadır (Kuzgun ve diğerleri, 1997; Doğan, 1997; Özden, 2002). Türk yükseköğretiminde küreselleşmeyle değişen ihtiyaçlara cevap verebilecek meslek insanını yetiştirebilmek için başta Eğitim Fakülteleri olmak üzere diğer fakülte programlarında değişikliklere gidilmiştir.

Özel üniversiteler. Bugün Türk yükseköğretiminde de pek çok firma veya sermaye grubu kendi üniversitesine sahiptir ve bu üniversiteler şirketlerle işbirliği yaparak ihtiyaç duyulan işgücüne uygun eğitim programları uygulamaktadır. Bu bağlamda üniversite öğreniminin eleştirel, bağımsız düşünebilen, toplum ile etkileşim içinde olan bir bilgi edinme ve oluşturma niteliğinden uzaklaşıp piyasanın ihtiyaç duyduğu işgücüne uygun mesleki eğitim veren bir kurum haline geldiği ileri sürülebilir (Yıldız, 2008: 24). Türk yükseköğretiminde özel üniversite sayısı 2000 yılından sonra kayda değer bir artış göstermiştir.

Akademik özgürlük. Rosovsky'e (1994:167) göre akademik özgürlük, akademik yaşamın özüdür. Küreselleşmeyle birlikte yükseköğretim kurumlarının özellikle finansman konusunda destek sağlayan toplum kesimlerine karşı hesap verme sorumluluğunun artması akademik özgürlükle çelişebilmektedir. Türk yükseköğretiminde de küreselleşmeyle birlikte doğrudan ve dolaylı vergiler yoluyla finansman sağlayan toplum kesimleri tarafından akademik özgürlük sorgulanır hale gelmiştir.

Kaynaklar

Aktay, Y. (2002). Eğitimde küresel imkânlar- küreselleşen dünyada fırsat eşitsizliği ve özgürleşim fırsatları üzerine, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2 (1), 7–22

Akyüz, Y. (2009) Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2009), Ankara: PEGEMA AKADEMİ, Gözden geçirilmiş 14. baskı

Apple, M. W. (2002). Küresel tehlikeler: Eğitimdeki eşitsizlikler ve neo-liberal politikaların mukayesesi, (Çeviren M. Hilmi Baş), Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2 (1), 23–46

Arslanoğlu, R. A. Küreselleşme ve üniversite, Uludağ Üniversitesi İİBF Dergisi, 21 (1), 1-12

Balkar, B. & Özgan, H. (2010) Küreselleşmenin ilköğretim kademesindeki eğitim sürecine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (19), 1-22

Başaran, İ. E. (1993) Türkiye eğitim sistemi, Ankara: Gül Yayınevi

Burgaz, B. & Şentürk, İ. (2008) Küreselleşmenin eğitim fakültelerinin yönetim boyutundaki etkileri, Kırgızistan Türkiye Manasa Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19, 270-278

Çeken, H. & Ökten, Ş. & Ateşoğlu, L. (2008) Eşitsizliği derinleştiren bir süreç olarak küreselleşme ve yoksulluk, C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 9 (2), 79-95

Didou-Aupetit, S. (2002). Küreselleşme, nafta ve Meksika'da yükseköğretim sistemi: konular, tehditler ve reformlar, (Çevirenler: Haşim Koç, Gülçin Tunalı-Koç), Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Yıl: 2 (1), 81–92

DPT (1995) Dünyada küreselleşme ve bölgesel entegrasyonlar, Ankara, Yayın no: 2375

(2000) Sekizinci beş yıllık kalkınma planı küreselleşme özel ihtisas komisyonu Raporu Ankara, Yayın no: 2544

DPT TUA. 2008-2009 akademik yılında Erasmus programından yararlanan öğrenci ve personel hareketliliği sayıları, Received from http://www.ua.gov.tr/uploads/erasmus/2008 hareketlilik sayilari.pdf erişim tarihi: 02.03.2011

Doğan, H. (1997). Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 30 (1), 1-26.

Eğitim Sen, 2011 yılı eğitim ve yükseköğretim bütçeleri üzerine, Received from www.egitimsen.org.tr/down/2011_EgitimveYükseköğretimBütçesi_Basın.pdf erişim tarihi: 27.02.2011

Erdem, A. R. (2002) Pamukkale Üniversitesi'nin bugünü ve geleceğine ilişkin önemli iç ve dış paydaşlarının (ilgi gruplarının) algıları (yayınlanmamış doktora tezi), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

(2006) Dünyadaki yükseköğretimin değişimi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15, 299–314

(2010) The financial structure of Turkish Higher Education System. E-International Journal of Educational Research, 1 (1), 18-25

Ergün, M. Türk eğitim tarihi [online kitap], Received from http://www.egitim.aku.edu.tr/tet00.htm erişim tarihi: 27.02.2011

Erol, N. (2010) Küreselleşme sürecinde örgütleri yeniden düşünmek, Gazi Akademik Bakış Dergisi, 4 (7), 79-89

Gökberk, M. (1997) Aydınlanma felsefesi, devrimler ve Atatürk, İstanbul: Cumhuriyet Gazetesi Kültür Yayınları, Received from http://atamturk.com/belgeler/aydinlanma-3.htm erişim tarihi: 06.01.2005

Gündüz, M. (2002) Küreselleşen "sanki" dünyanın sosyal devlete saldırısı Eğitim Araştırmaları, 2 (6), 34–43

Gürak, H. (2003) Küreselleşme nereye götürüyor?, Verimlilik Dergisi, 2003 (2), Received from http://www.elelebizbize.com/e-kutuphane/hasangurak/Kuresellesme_Nereye.pdf erişim tarihi: 02.03.2011

Gürüz, K. (Koordinatör) & Şuhubi, E. & Şengör, C. & Türker, K. & Yurtsever, E. (1994).Türkiye'de ve dünyada yükseköğretim, bilim ve teknoloji, İstanbul: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD)

Gürüz, K. (2001)Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim (tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri) Ankara: ÖSYM Yayınları 2001–4

ILO, Globalization Received from http://www.itcilo.it/english/actrav/telearn/global/ilo/globe/new_page.htm erişim tarihi: 20.11.2006

Karlsen, G. E. (2002) Eğitim yönetişimi, küreselleşme ve demokrasi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2 (1), 93–104

Kellner, D. (2002). Yeni teknolojiler / yeni okur-yazarlıklar: Yeni binyılda eğitimin yeniden yapılandırılması, (Çeviren: Ayşe Taşkent), Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2, (1), 105–132

Kızılçelik, S. (2002) Kapitalizmin diasporası olarak küreselleşme Eğitim Araştırmaları, 2 (6), 12–33

Koçer, H. A. (1987) Türkiye'de modern eğitimin doğuşu 1773–1923, Ankara: Uzman Yayınları, No:1

Korkut, H. (2001). Sorgulanan yükseköğretim, Ankara: Nobel Yayınları, Yayın No: 237

Kuzgun, K & Sevim, S. A & Ersever, H & Akbalık, G & Pişkin, M. & Hamamcı, Z. (1997). Öğrencilerin

Akademik Danışmanlarından Bekledikleri Görevler ve Danışmanların Görev Algıları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 30 (1) 27-43.

Kwiek, M. (2002). Yükseköğretimi yeniden düşünürken yeni bir paradigma olarak küreselleşme: gelecek için göstergeler, (Çeviren: Emrah Akbaş), Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2 (1), 132–154

Lee, M. N. N. (2002). Eğitimde küresel eğilimler (Çeviren M. Hilmi Baş), Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2 (1), 155–168

McBurnie, G. (2002) Küreselleşme, GATS ve ulus-aşırı eğitim, (Çevirenler: Haşim Koç, Gülçin Tunalı-Koç),

Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2 (1), 169–190

Milli, E. Küreselleşme ve eğitim, Received from http://egitisim.inonu.edu.tr/EMilli_kuresellesme.htm erişim tarihi: 20.11.2006

Odabaşı, F. & Fırat, M. & İzmirli, S. & Çankaya, S. & Mısırlı, A. (2010) Küreselleşen dünyada akademisyen olmak, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10 (3), 127-142

Özden, Y. (2002). Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler. (4. Baskı), Ankara: PEGEMA Yayıncılık

Rehber, E. (2007) Dünyada değişen yükseköğretim ve kalite anlayışı, Editör: Can Aktan, Değişim çağında yükseköğretim içinde ss:211-243, Yaşan Üniversitesi, 1. Baskı

Rosovsky, H. (1994). Üniversite: Bir dekan anlatıyor, (Çeviren: Süreyya Ersoy), Ankara: TÜBİTAK Yayınları

Scott, P. (2002). Küreselleşme ve üniversite: 21. yüzyılın önündeki meydan okumalar (Çeviren: Seda Çiftçi), Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler, 2 (1),191–208

Sönmez, V. (2002) Küreselleşmenin felsefi temelleri, Eğitim Araştırmaları, 2 (6), 1–11

Tural, N. K. (2002) Küreselleşmenin üniversite üzerine etkileri: Çeşitli ülkelerden örnekler, Eğitim Araştırmaları, 6, 99–120

(2004) Küreselleşme ve üniversiteler, Ankara: Kök Yayıncılık Yang, R. & Vidovich, L. (2002) Üniversiteleri küreselleşme bağlamında konumlandırmak (Çeviren: Murtaza Bedir), Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2 (1), 209–222

Yıldız, N. (2008) Neoliberal küreselleşme ve eğitim, D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 13-32

Yılmaz, K. & Horzum, B. (2005) Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversite, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (10), 103-121

YÖK (2007) Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi, Ankara: Yayın No: 2007-1

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 602-621

Mobility in Higher Education Institutions: The European Union and Turkey

Dr. Gönül Oğuz
Graduate School for the Social Sciences, University of Reading, Old Whiteknights House Whiteknights, Reading, Berksire, RG6 6AH, UK

Abstract

Aim of this study is to assess the recent obstacles to academic mobility between the European Union (EU) and Turkey. The Turkish national policy relating to lecturer mobility, as envisaged by the Erasmus mobility programme, has exclusively focused on its "sending" aspects; elements of "receiving" mobility is overlooked and underestimated. Data from Eurostat shows that academics mobility from the EU to Turkey has remained low. Such mobility has yet to be taken for granted. A question then arises as to what can be done to make the Turkish higher institutions more attractive to the European academics, who may provide valuable exchange of good teaching practice and methods for their Turkish fellows. Interestingly, there are similar questions attached to the causes of mobility pointing to the "push" and "pull" factors". What is changing in academic mobility between the EU and Turkey? What has changed over years and what might change in the coming ones? How can imbalance in the ratio of incoming and outgoing lecturers explained? Can mobility between universities be stimulated in slightly or radically different ways in the medium term? Although these are simple questions, sadly they are not easy to answer. And certainly such questions necessitate an analysis of the causes, consequences, and policy implications of European academics' mobility as far as the Turkish higher education standards are concerned. It is unsurprising, therefore, that these are the issues dominating this small but growing area of research.

Key words: European union, higher education institutions, mobility.

Introduction

The education and training policies of the EU have gained impetus following the adoption of the Lisbon Strategy in 2000.[1] Here, the EU's most valuable assets were knowledge and the innovation in which the strategy sparks in light of increasing global competition.[2] It is hardly surprising that the EU currently funds citizenship-building programmes[3] which encourage the EU citizens to take advantage of opportunities to live, study and work in other countries. The best known of these is the *Erasmus programme*, under which lecturers have taken part in inter-university exchange and mobility over the last 13 years. Erasmus programme that covered university staff training and teaching became part of the EU's *Lifelong Learning Programme* in 2007.[4] Currently, more than 3,100 higher education institutions (HEI) in 31 European countries participate in the Erasmus programme.

[1] The EU's overarching programme that focused on growth and jobs.

[2] In 2005 the Lisbon Strategy was revised in a sense that employment guidelines integrated with macro-economic and micro-economic guidelines. Further to this, in 2008 new integrated guidelines were introduced.

[3] Since 2000, conscious of the importance of education and training for the economic and social objectives drove the EU member states to work together to achieve a set of 13 specific goals in the field of education, which is referred to as the Education and Training 2010 programme.

[4] Erasmus also covered new areas such as student placements in enterprises (transferred from the Leonardo da Vinci Programme).

Since April 2004, Turkey is eligible for the Erasmus programme under which mobility makes short guest lectureships at European partner institutions possible.[5] Just as the HEI across the EU member states stood out in organising mobility actions for teachers within the Erasmus programme, academic mobility between the EU and Turkey has been taken place since then. The Higher Education Council (YOK) in Turkey has already initiated to implement the Erasmus programme. The Council has encouraged universities to participate in academic mobility schemes, and thus academic staffs to seize opportunities in a sense that mobility may offer them to improve their knowledge and skills, and to enlarge their horizons throughout Europe. The aim is to enhance the quality and reinforce the European dimension of Turkish higher education within the context of transnational cooperation.

In practice, what is crucial is whether these institutions have demonstrated the positive effects of inward mobility and can be a source of inspiration to those in charge of mobility actions. Generally, the European partners have introduced a number of measures to make it easier for citizens to move from one member state to another, but within the Turkish system no concrete instruments or guidelines to achieve higher mobility of academics is yet to be materialised.

This study examines the significant contributions of recent research on mobility in HEI and Turkey's integration in the EU and highlights the potential to influence the academic mobility. Since there has been insufficient attention directed towards inward mobility,[6] the study focuses on the "pull-effects" and thus plays a pivotal role in advancing this new arena of inquiry. Based on recent publications of the European Commission as well as a number of independent studies in this field, the study provides some analysis of overall basic facts and statistics. The study draws upon and test existing explanatory and interpretative models in the existing literature on mobility.

Literature Review

The debate over the EU's lifelong learning programmes has come to dominate our understanding mobility and education. Transnational studies have examined how and why lecturers tend to move abroad, although, until recently, such questions are generally associated with teaching at their universities. A central part of the debate on mobility and education is how overseas teachers satisfied with the process and outcomes in a specific location – come to understand education in social contexts themselves – influenced by broader political, historical, cultural, social, and economic trends of host societies.

Most scholars working on academic integrity problems have focused on the fundamental values of integrity. From this perspective, the paucity of empirical study by Olasehinde-Williams (2005) on measures of academic integrity problems among lecturers in Nigeria is considerable.[7] The study is related to the conceptual framework, which was developed by the author (*see* Fig. 1). The debate focuses on the interrelations between cultural dimension of social communication situation and lecturer mobility, introducing the concept of "bounded mobility" to explain this complex phenomenon. In the context of education and professional activities, mobility decisions are not isolated decisions, but rather seen as instruments of internationalisation. Mobility is then bound to be a relative concept: the perception of prevalence of academic integrity problems among lecturers in tertiary institutions is cause of concern. The concept raises questions about any forms of academic integrity problems.

In a similar vein, Hönekopp & Werner (2000) suggest that a major incentive to move is to chance to increase one's skill in host countries in the context of integration theory. This assumes a movement away from the less productive to the more productive workplaces in the integration area (Hönekopp & Werner 2000, p.17). In *A Theory of Education*, *Unemployment and Job Mobility*, Decreuse & Granier (2006) offer a theoretical perspective on the interactions between education and different aspects of mobility on the labour market. Having established the relevant of the theory, Decreuse & Granier argue that in an imperfect labour market, workers may be willing to invest in education to improve their employment prospects in terms of the labour market performance. This suggests the function of mobility is to shape macroeconomic conditions via the size of educational investments. There are then status-mobility returns, since education raises a person's chance of employment.[8]

[5] Ibid.

[6] Literally term as inward mobility implies attracting lecturers from abroad, whilst outward mobility is vice versa.

[7] Olasehinde-Williams, O. (2005). Instituting Academic Integrity Climate in Nigerian Universities: Psychological Perspectives of Morality and Motivation, *Journal of Sociology in Africa*, 4(2), 152-166.

[8] Bruno Decreuse and Prierre Granier (2006), 'A Theory of Education, Unemployment and Job Mobility', the University of UCNRS-EUREQua and the University of Greqam.

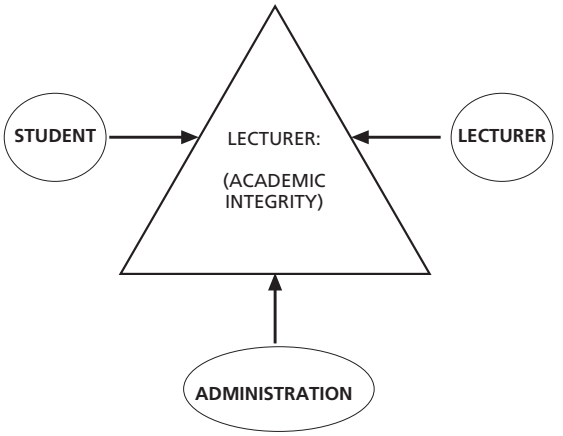


Fig. 1: Dimensions of perceptions of lecturer academic integrity.

The essential argument here is that mobility process raises productivity. According to Dastmann & Fabbri (2003), mobility facilitates the acquisition of different skills and therefore fosters adaptability and employment stability, which allows workers to gain institutionally-specific skills. After immigration, migrants transfer home country specific human capital into general or host country specific human capital and acquire additional skills, which are specific to the host country economy. The intensity of this process determines the speed of economic assimilation (Dastmann & Fabbri 2003, p.690).

One obvious contribution of this perspective is that a number of scholars are explicitly working on internationalisation of mobility. Scarino, Crichton & Woods (2007), argues that increasingly diverse lecturers bring a range of diverse backgrounds and expectations to the teaching and learning process. With internationalisation, there is a notion of transcending barriers or borders. The process of transcending necessarily entails some form of "crossing-over" that, in turn, entails the recognition of *additional* social, political, economic, educational realities that participants bring to the learning process. This recognition is best achieved through collaboration with participants (both educators and students) in the educational programme. In this sense, international education is per force collaborative (Scarino, Crichton, & Woods, 2007, p.220).

To explain frequently cited obstacles, Hönekopp & Werner (2000) observe that for movement to actually take place, the situation must be legally permissible and there must not be any other barriers, such as language and cultural differences (Hönekopp & Werner, 2000, p.4). Indeed, some barriers, such as the lack of transparency may be a deterrent factor in mobility rate, although the situation may become unambiguous over time. Such barriers can also limit European academics to move across the member states. In a similar vein, Heinz & Ward-Warmedinger (2006) describe the most relevant reasons for barriers to international labour mobility including the existing administrative barriers, the lack of host countries languages and cultures; the monetary costs of moving, inefficient housing market and the lack of transparency of job openings (Heinz & Ward-Warmedinger, 2006, p.12).

Accounting for mobility in the fullest sense highlights deeper insights of which academics acquire in the host countries. In this respect, differential mobility empowerments reflect intercultural understanding, when lecturers move to other countries. Through the variety of methods employed by Morgan, Sives & Simon (2006), it was possible to explore the general impact of teacher migration from the developed countries of the US and Australia to two middle income countries of Jamaica and South Africa. The conclusion about the impact of international teacher mobility on schools in both Jamaica and South Africa is that any effects were more likely to be qualitative than quantitative.[9] It would be interesting to see to what extent these findings can be generalised to other countries. It would be interesting to consider the impact of international recruitment on a poorer country.

This issue relates to an intercultural communication with national stereotypes of behaviour, as explained by Baumgratz (1993). Thus, individuals and groups look for orientation in tying to cope with unfamiliar situations.

[9] W. John Morgan, Amanda Sives and Simon Appleton (2006), 'Teacher Mobility, 'Brain Drain', Labour Markets and Educational Resources in the Commonwealth', Educational Papers, Department for International Development, DfEE, Researching and the Issues.

What is needed is a mapping out of relevant cultural dimensions of a social communication situation involving individuals or groups of different national and/or cultural origin and different forms of socialisation who meet at a certain point in their personal biographies in order to realise or contribute towards the achievement of certain general, social and institutional, organizational, groups and social aims (Baumgratz, 1993, p.3).

In a recent work, Gregory & Jones (2009) developed a substantive theory based on a conceptual understanding of the "main concerns" that lecturers faced within this overall environment and the patterns of behaviour Gregory & Jones employed to resolve those concerns. They labelled the strategies *Distancing*, *Adapting*, *Clarifying and Relating*. The study finds that each of these strategies allows lecturers to maintain their competence since by using a strategy that suits their personal preference and is effective within a specific environment; they are more likely to perceive themselves, and be perceived by others, as professionally capable.[10]

The key point of these studies in academic mobility activities is a unique chance to obtain education, training and work experience in another European country. To that extent, academic staffs acquire a new expertise and professional skills, and in addition develop their capacities to adapt to new environments.[11] Mobility is the method as well as the aim of acquiring this new quality or qualification. Mobility needs to be seen as a method suited to enhance the ability for cultural integration on the part of institutions/organisations and to enable individuals to live and act in varying multicultural contexts (Baumgratz, 1993, p.3).

Quantitative Trends

The Erasmus staff mobility for teaching assignments has been a very popular action within the Erasmus programme since its addition to the programme in the academic year 1997/98. With the introduction of the Lifelong Learning Programme in 2007,[12] the Erasmus staff mobility for teaching assignments abroad was complemented with Erasmus staff mobility for staff training. Similarly, the Lifelong Learning Programme has opened up the possibility for higher education institutions to invite staff of enterprises to come and teach at their institutions.[13] Like any other participant countries, since 2004, it has been possible to obtain an overview of foreign staff coming to Turkey for a short period of time.

Data on mobility flows is supplied by the European Commission (Education and Culture DG). The number of Erasmus staff mobility increased considerably between the academic years 2007/08 and 2008/09 years. As Fig. 2 shows, the highest number of outgoing staff mobility was recorded in Poland or 4,341 (11.9% share, followed by Spain with 3,682 (10.1%), Germany with 3,117 mobilities (8.6%) and then the Czech Republic with 2,595 (7.1%) in 2008/2009 years. As for Turkey, the number of outgoing staff mobility was 1,595, representing a 4.3% share of the total Erasmus placements in 2008/09.

Fig. 3 shows that the distribution of incoming staff mobility between the 31 participating countries in the same academic year. It is clear that Turkey remains below the EU average. The total number of Europeans moving to Turkey was only 165 in 2008/09. Germany received a relatively high percentage of foreign staffs within the EU and the EFTA countries, with 3,781 mobilities followed by Spain with 3,445 incoming mobilities and Italy with 3,222.

As Fig. 4 illustrates, an increasing trend regarding outgoing staff mobility for teaching assignments[14] is observed in all European countries with an exception of Belgium, Denmark and, to a lesser extent, Malta, where a small fluctuations occurred. Such a trend is more visible in Turkey than any other participants countries. The number of teaching assignments steadily increased in the period of 2004/05 and 2007/08 academic year. Mobility almost tripled in number from 583 in the 2006/07 academic year to 1,521 in 2008/09. This represents 160.8% increase on previous academic year. Among these countries, Poland was a more attractive country in the academic year 2008/09, with the highest number of Erasmus teaching assignments, 3,079 (10.8% share), followed by Spain with 2,925 (10.2%) and then Germany with 2,696 teaching assignments (8.5%).

[10] Janet Gregory and Robert Jones (2009), 'Maintaining competence': A Grounded Theory Typology of Approaches to Teaching in Higher education, Higher Education, 57:769–785.

[11] The statement made by Ján Figel, Member of the European Commission responsible for Education in 2008, Training, Culture and Youth in Erasmus Mobility Creates Opportunities European Success Stories, Lifelong Learning Programme, Education and Training, Education and Culture DGs, European Communities.

[12] A short study programme of 2 to 6 weeks which brings together staff from higher education institutions in at least three participating countries. For the first time, the Intensive Programmes were managed by the Lifelong Learning Programme National Agencies of the participant countries in the 2007/08 academic year.

[13] European Commission, Education and Training, Education and Culture DG, http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/report0809.pdf

[14] Such assignments are designed for academic staffs to spend a teaching period of a minimum one day (or at least 5 teaching hours) up to 6 weeks at a higher education institution in another participating country in Europe.

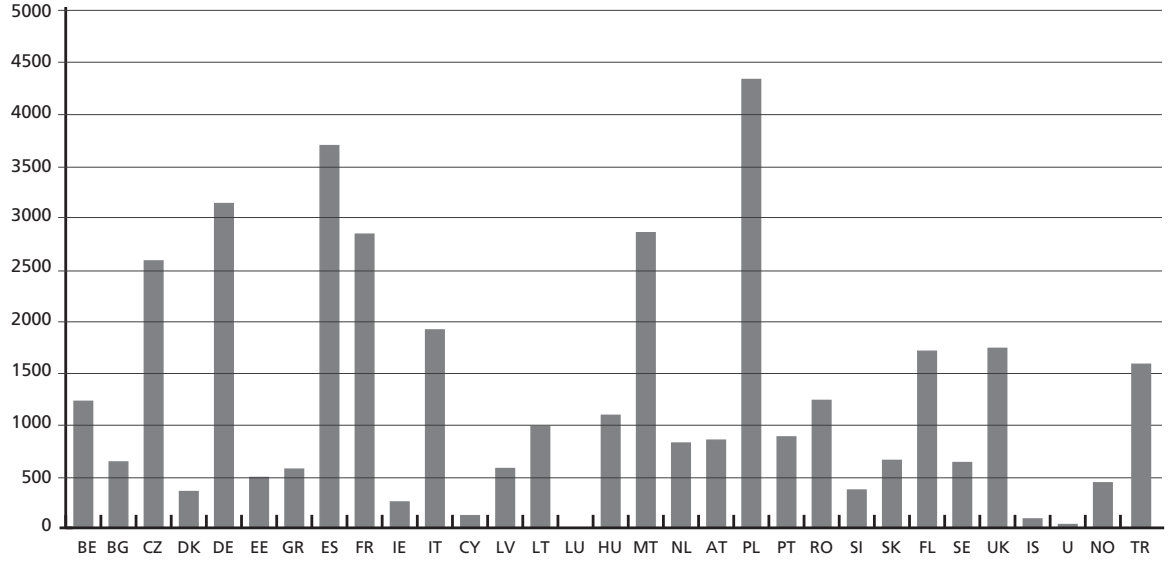


Fig. 2: Outgoing Erasmus staff mobility for teaching assignments and staff training from the 31 participating countries in 2008/09.

Source: European Commission

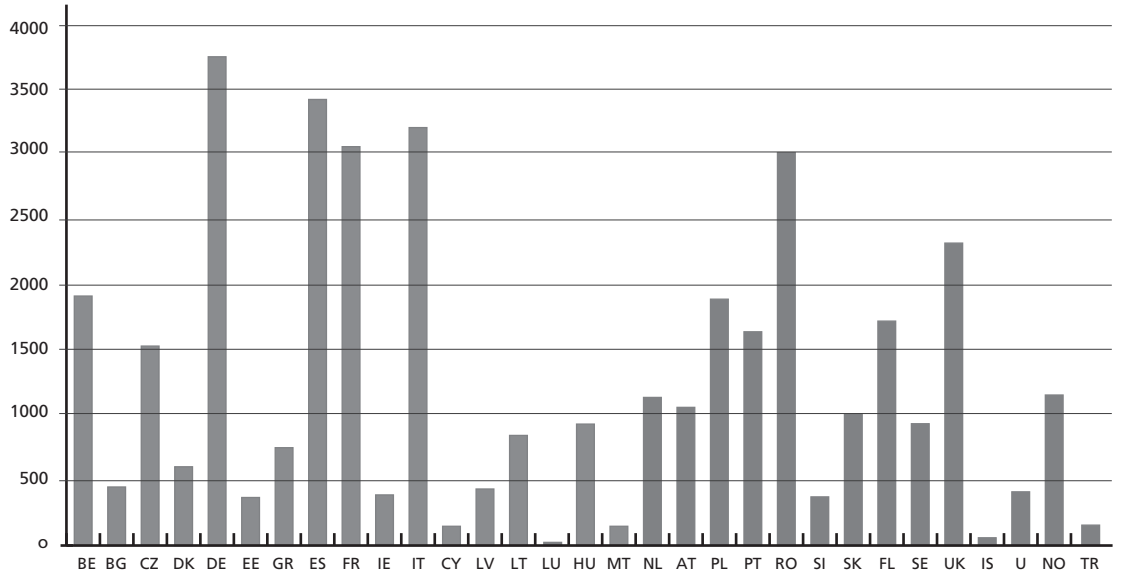


Fig. 3: Incoming Erasmus staff mobility for teaching assignments and staff training from the 31 participating countries in 2008/09.

Source: European Commission

Against this increasing trend, the total number of Erasmus mobility for teaching assignments within the European Higher Education Area fell in several countries – experienced a stagnation – including Austria (-6.3%), Denmark (-18.7%), Greece (-4.0%), Finland (-3.8), Ireland (-2.1%), Latvia (-13.4%), Norway (-6.4%) and Turkey (-30.2%) in 2008/09 (*see* Fig. 3). Apart from Denmark and Latvia, Turkey had the sharpest declining outgoing teaching assignments.

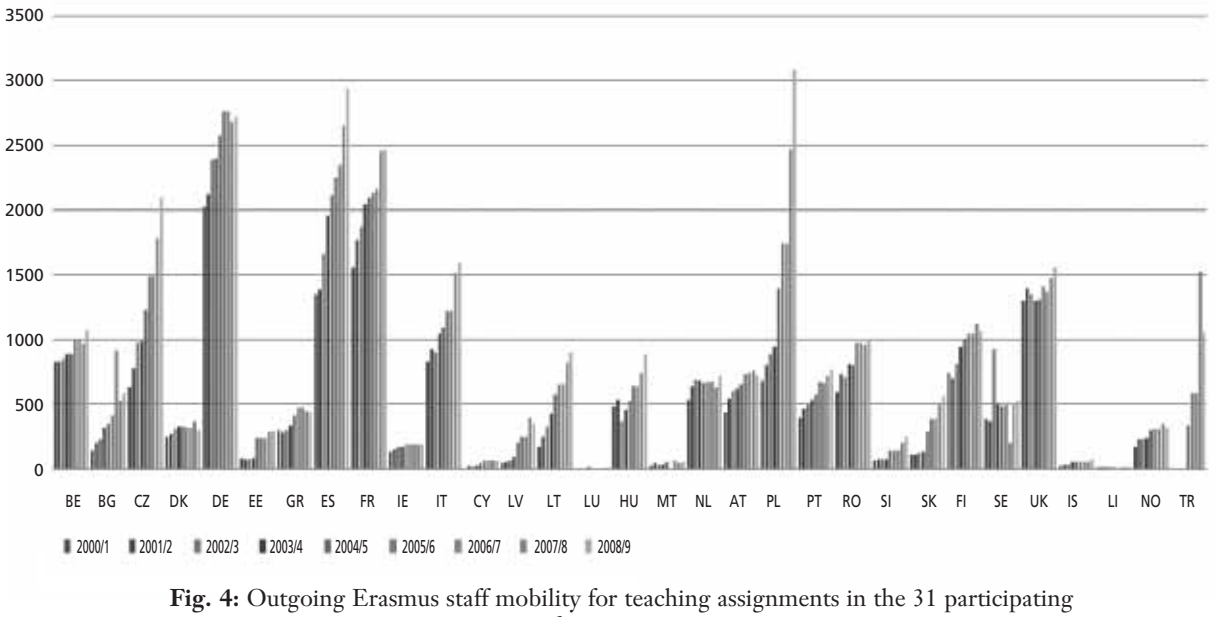


Fig. 4: Outgoing Erasmus staff mobility for teaching assignments in the 31 participating countries from 2000/01-2008/09.

Source: European Commission

In spite of this, the growth in the number of European academics taking advantage of working in abroad is particular relevant to the case of Turkey. More than 20% of these academics moved to Turkey for Erasmus teaching assignments in 2008/09, while Slovakia experienced the highest relative increase (35%), followed by Sweden (24.3%). On the other hand, the most popular destination was Germany, which had the highest share of academics, with 2,913 incoming teaching assignments (10.2% share), followed by Italy with 2,681 (9.4%) and then Spain with 2,597 (9.1%). The demand for foreign lecturers in several countries, most notably Liechtenstein, Luxembourg and Malta generally fell, while Austria, Belgium, Cyprus and France experienced a stagnation in incoming teaching assignments in the same period.

Crucially, imbalances between inward and outward mobility should be taken into account as far as Turkey is concerned. Fig. 5 illustrates the number of mobilities between outgoing and incoming mobility for teaching assignments in the 31 participating countries. In most countries, the number of incoming mobility is higher than outgoing mobility in 2008/09 academic year. By contrast, Turkey experienced a reversed balance just as several

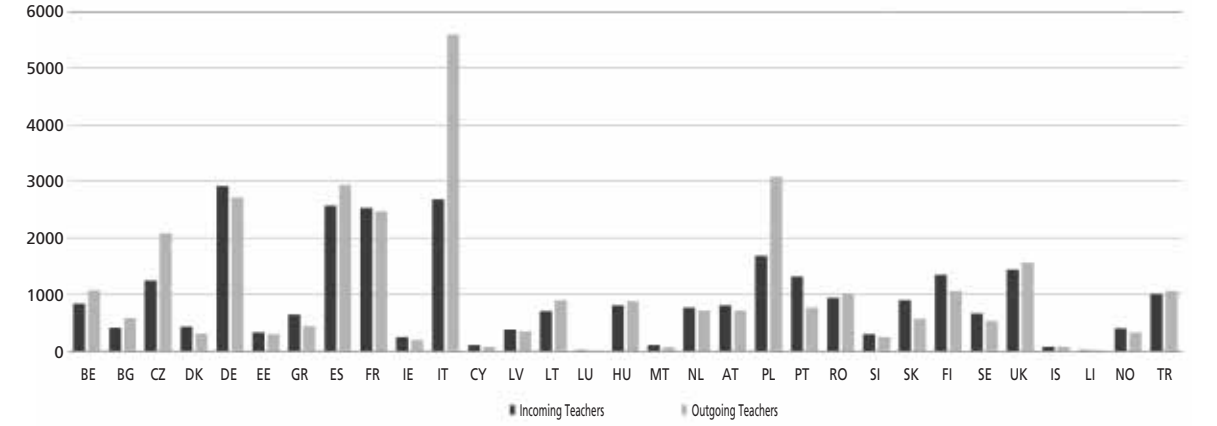


Fig. 5: Outgoing and incoming staff mobility for teaching assignments in the 31 participating countries in 2008/09.

Source: European Commission

other countries (Belgium, Bulgaria, the Czech Republic, etc.). In comparison to other countries, the greatest balance in the ratio of incoming and outgoing teachers was observed in Germany, the Netherlands and Iceland. Thus, Turkey can be characterized by the second best country with 1,054 outgoing versus 1,020 incoming.

Overall, these figures indicate that Turkey has a low percentage of academic staff with a foreign nationality; other countries received higher percentage of incoming staff mobility for teaching assignments. Although there was a marked drop in the growth of the percentage of foreign staff in Turkish higher education in the 2008-09 academic year, mobility appeared to be levelling off compared to 2007/08 academic year. So, the greatest imbalance in the ratio of incoming and outgoing teachers is the cause of concern. Perhaps, it is fair to say that Turkey is the main country of supplying academic staffs in the EU, despite it does not score high mark on academic mobility. Overall, Turkey falls within the middle bracket for all EU countries.

Drivers on Erasmus Mobility

From the theoretical viewpoint, it has to be reasoned that "push-factors" have less importance in causing mobility trends than "pull-effects".[15] In Turkey's case, however, this is vice versa. A series of linguistic or socio-cultural and financial factors, and geographical distance can promote or restrain mobility. There are at least three ways in which Turkish higher institutions become less favourable destinations among the European academics.

Academic Integrity

As already noted, the concept of academic integration covers the cultural relocation costs of the European lecturers in the new country, as well as some of the integration costs usually borne by academic staff, can contribute to better matching labour supply with labour demand, while giving them valuable experiences and skills. To open up the debate on the real benefits and challenges of working abroad, the following basic questions are addressed: are European lecturers are ready to seize the opportunities that Turkish higher institutions offer them? Can teaching in Turkey leads to academic credit to the individuals?

Literature on human capital theory has focused almost exclusively on the relationship between language knowledge and productivity. Simply, language is valuable because of its direct effect on productivity. Chiswick (1978) distinguishes between human capital which is specific to the host country, human capital which is specific to the home country, and human capital which is equally productive in both countries. Typically, immigrants enter the host country with skills which are only of limited use in the host economy, which results in an initial earnings disadvantage (Chiswick, 1978, p.890).

First of all, it should be pointed out that legal basis of the European cultural policy was given by the Treaty on the European Union (TEU) in 1992, which created new framework conditions for approaches to national cultures. In broad terms, the Copenhagen Summit in 1993 required all candidates to comply with the accession criteria. In particularly, the candidate countries were expected to participate in the construction of European policies and policy identities within the context of legal harmonization. A shared history as well as a commitment to values enshrined in the Copenhagen criteria, and even some outside them, was being used, whether openly or not, to judge applications (Garner, Ferdinand & Lawson, 2009, p.312). Due to Turkey's increasing relations with the EU and changes in the educational system, the Turkish national curriculum was modified for both primary and secondary schools (1997, 2002 respectively). The primary school curriculum indicates the following aims related to culture: to be aware of the existence of languages other than Turkish (4th and 5th grades), to develop an awareness of the cultures where English is spoken as the mother tongue, to develop positive attitudes towards and understanding of speakers of English and their way of life (6th and 8th grades) (Atay, 2005, p.228).

With the prospect of the EU membership, linguistic diversity has actively been encouraged in Turkey. In fact Turkey had relatively lower proportion of learning all three foreign languages, notably English, French and German in 2005, despite the considerable progress, as Fig. 6 indicates. Significantly, more primary school pupils in the EU countries were learning a foreign language. It is plausible to say that, in primary education, the proportion of pupils studying a second foreign language is, in Turkey, almost negligible. This means that English is the only language learned at primary level as an official language.

[15] The "push-factors" literally means unfavourable political, cultural social-economic indicators that cause an outflow of workforce, while "pull-effects" refer to the attraction of destination countries on similar grounds.

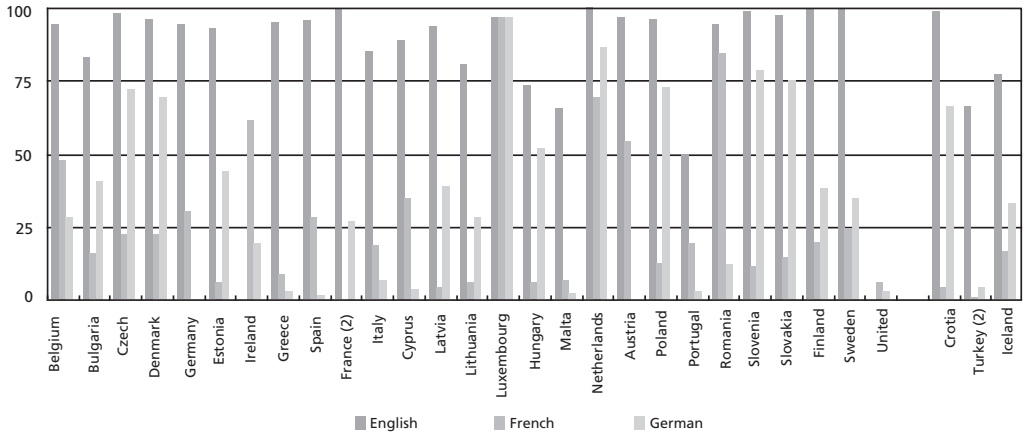


Fig. 6: Proportion of pupils learning foreign languages in the secondary education by language, 2005 (Estonia- cultural and linguistic barriers).

Source: Eurostat

As many studies suggest, there is a high correlation between good foreign language skill levels and the desire to move (*see* e.g. Dastmann & Fabbri 2003). This correlation is reinforced by the fact that European lecturers have, in general, a higher level of language skills than Turkish lecturers. According to Eurostat, Adult Education Survey in 2010,[16] the best known foreign language by far is perceived to be English, followed by German, Russian, French and Spanish. Factors, such as insufficient knowledge of Turkish language creates difficulties adapting to a new culture, given the average number of languages studied in Turkey is significantly lower the EU member states. This is despite the fact that English is by far the foreign language most studied at all levels of education. It is clearly the case that the lack of language skills limits movements in the EU. The European lecturers will consider themselves incapable of holding a conversation in Turkey language other than their native tongue. For example, their knowledge of Turkish may induce lecturers from Germany. Comparing country results, the lack of opportunities in Turkey implying language barriers in turn means a lack of encouragement for foreign lecturers is a serious obstacle to their plans to work abroad.

Table 1 shows self-perceived knowledge of foreign languages and average numbers of foreign languages per respondent.[17] The European average is approximately one and national averages range from 0.3 to 2.5. The Nordic countries including Slovenia, Belgium, Estonia and Slovakia stood out as the countries with the highest number of foreign languages (1.5 and above). This is in contrast with low averages countries including Turkey, Hungary and Romania (below 0.5). This suggests that the lack of language skill in Turkey will likely limit mobility from the EU countries, since the role languages does play in developing mutual understanding among European and the Turkish lecturers.

It is often claimed that mobility has a varying effect on career progression in destination countries. Especially, short term mobility may disrupt academic staffs and time spent abroad is not always easy to capitalize on for career development in the home country. This is to say, the Erasmus programme does not always sufficiently integrate mobility into their curricula and, as a result, European lecturers may be discouraged to go abroad. According to the 2005 Eurobarometer survey data, mobility seems to be best way of acquiring new skills.[18] This can be most likely explained by 43% of respondents indicated that mobility improved their skills, compared to 15% respondents who learned different skills within a company. It involved the search for the learning of new language skills (*see* Fig. 7).[19] Assume two countries, a developed country with many skilled workers relative to unskilled workers and a developing country with many unskilled workers relative to skilled workers (Bauer and Zimmermann, 1999,

[16] Eurostat Statistics in Focus, Population and Social Condition, 49/2010.

[17] Survey did not take into account of language level (i.e., proficiency level).

[18] Residents of the EU-15 member states aged 15 years and over (a sample of 24 642 respondents) were interviewed in their homes and in the appropriate national languages.

[19] Residents of the EU-15 member states aged 15 years and over (a sample of 24 642 respondents) were interviewed in their homes and in the appropriate national languages.

Table 1: Self-perceived known foreign language of adults (25-64 years), 2007, percentages.

	English	French	German	Spanish	Russian	Average number of languages
BE	56.8	38.2	25.2	7.4	0.6	1.5
BG	20.7	9.0	10.4	1.0	40.2	0.9
CZ	33.4	2.8	33.4	1.4	34.6	1.1
DK	8.34	7.0	47.1	2.8	0.3	1.6
DE	56.3	15.0	13.4	4.6	9.4	1.1
EE	46.1	1.2	14.4	0.7	57.8	1.7
EL	45.3	6.1	3.9	0.7	1.1	0.7
ES	32.4	15.6	2.5	11.9	0.4	0.8
FR	44.3	13.3	9.0	12.2	0.4	0.9
IT	45.5	33.9	6.4	7.7	0.4	1.0
CY	80.7	10.8	4.6	2.0	2.8	1.2
LV	41.2	1.3	17.7	0.2	61.4	1.6
LT	37.9	5.5	20.1	0.9	87.2	1.9
HU	14.5	0.9	12.1	0.1	2.6	0.3
AT	67.8	12.8	12.8	4.0	2.5	1.2
PL	25.0	3.2	17.7	0.6	41.5	0.9
RT	36.1	29.3	3.3	13.4	0.2	0.9
RO	18.9	12.8	2.4	0.8	3.5	0.4
SI	60.3	4.3	46.1	1.7	2.9	2.1
SK*	30.0	2.2	31.4	0.8	47.6	2.0
FI	80.3	9.6	31.6	5.8	6.5	2.1
SE	89.8	10.4	30.2	6.4	1.5	1.7
UK	6.6	39.7	6.3	4.7	0.0	0.7
NO	92.6	11.4	47.5	7.7	1.3	2.5
HR	43.7	3.3	30.9	0.9	4.5	1.1
TR	74.0	7.1	11.0	0.2	2.0	0.3

Source: Eurostat, Adult Education Survey (AES)

*Slovakian was not recorded as a foreign language in the Czech survey whereas Czech was recorded as a foreign language in the Slovakian survey

**The table shows the proportion of respondents who listed foreign languages they can use (up to 7 la guages, regardless of level of knowledge).

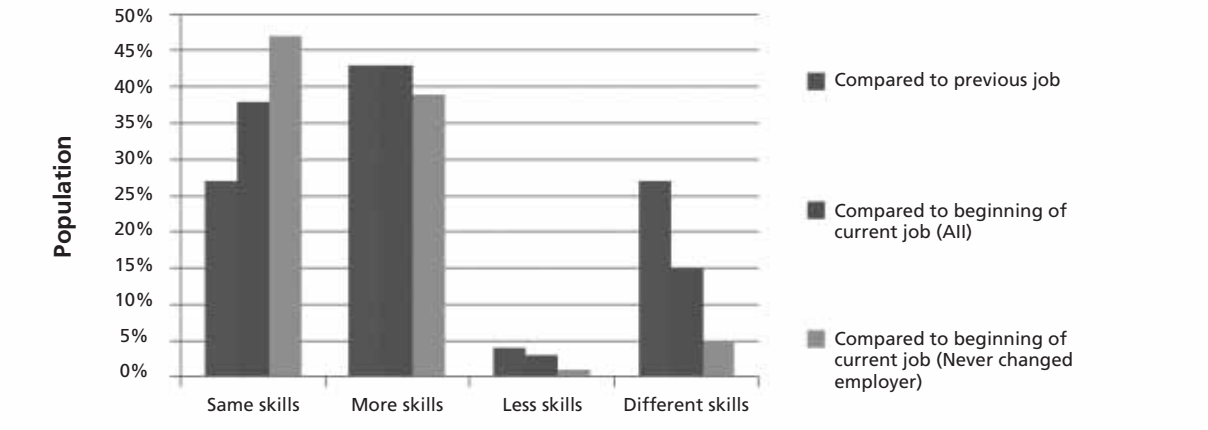


Fig. 7: Types of skills needed: between current job and previous job and between current position and first position with the same employer (for all and for those who never changed employer), EU-25.

Source: Eurobarometer survey 64.1, Consertium "TNS Opinion & Social" in 2005.

p.14). It is reasonable to suggest that European lecturers' desire to acquire new skills is closely related to the choice of destination.

It can be concluded that Turkey's capacity to attract European lecturers will depend on its investment (i.e., language capital) that may bring its potential future benefits. Although the benefit of any acquisition of host country specific human capital relates to the length of the period over which it is productively put to use, the European lecturers enter Turkey with skills, which are only of limited use in the HEI. It clearly results in an initial earnings disadvantage. It is clear that the knowledge of appropriate pools of skill is partly the reason why many academics in the EU countries chose to move to European countries rather than Turkey. For future mobility, it appears that their high language levels will be twice likely to be the reasons for their immobility.

Quality of the HEI

The literature suggests that the decision not to move does not necessarily indicate an unwillingness to move, but probably reflects institutional factors. The existence of corrupt practices is closely associated with the institutional, socio-political, economic and cultural framework, which is prevailing in a given country (Hallak and Poisson, 2007, p.88). The quality of education abroad can exercise particular "pull-effects" by reason of considerable differences in curricula, university autonomy and quality assurance.[20] Usually, staffs in higher education have no plans of going abroad for educational purposes as long as there is no an explicit policy framework specifying use of educational resources.

If we are to take seriously the notion of developing good teaching in higher education, it is important that we not only look at what the new lecturer requires, but also the context and the environment in which they are required to develop (Nicholls, 2006, p.623). Although some Turkish universities are amongst the best in the EU countries, overall potential is not used to the full. A study by the Turkish Economic Policies Research Foundation suggests that the need for altering the current growth and industrialization strategy for Turkey is vivid. It is essential to develop a properly functioning innovation ecosystem in order to both overcome the middle-income trap and improve competitiveness. The main problem in Turkey is that university autonomy is highly weak and even inexistent in some cases.[21] Additionally, curricula are not always up-to-date. Quite apart from this, Turkish higher institutions often lack the management tools and funding to match their ambitions. All of these suggest a more complex and messy nature of Turkish universities. In such circumstances, the European staffs, faced with the decision to move, will fall back on habit and "stay put".

Along this line, the necessity to improve the quality of Turkey's intermediate labour force has been highlighted. As set forth by Kurt (Kurt, 2003, p.23), the average labour force productivity of EU countries is 6-times higher than Turkey. When the objective of free movement of labour, which is a key feature of full membership, is considered, there appears to be a severe mismatch between the productivity of Turkey's labour force and the requirements of the EU. This will be further highlighted when the vocational education and qualities of Turkish labour are recognized and made comparable to the European standards.

Equally important, the notion "institution" expresses especially that repeating regularities and circumscribable uniformities are products of human culture and its interpretation and not accidental or biologically determined (Giddens, 1989, p.301). A modernisation agenda for universities are currently on the agenda. Since 2007, the modernisation agenda is part of the Lisbon Strategy for Growth and Jobs pointing to curricular, governance and funding reforms in the higher institutions in the member states. Governments and the HEI are looking for ways to create better conditions for universities.

The Turkey's higher education system is currently undergoing a process of change and convergence in order to guarantee equal conditions for inward mobility within its borders. A momentum of sorts has been established since Turkey's achievement of the status of full candidacy to the EU in 1999. Within the structure of the Ministry of National Education, the EU Consultation, Administration, Research and Development Committees were formed and several studies are underway to harmonize the national legislation of education with EU law (Taşpınar, 2006, p.75). It should also be noted that, since 2007, Turkey is a partner in the *Bologna Process*.

[20] Quality of life issues also include the cost of accommodation, related moving costs, and administrative obstacles, etc.

[21] Tepav (2010), How Does the Lack of Autonomy Across Universities Affect the Innovation.

Inevitably, these steps drove Turkey towards a fresh consideration of harmonization of institutional structures and standards, and academic *quality assurance* standards, when it became part of a *European higher education area*. The expanding networks linking high-quality and productive workplaces and good organisation of work are facilitating this incoming-mobility, as well as the social mind-set by which scientific mobility is a perceived solution to Turkey's transitional difficulties.

Although Turkish higher education sector has adopted the European and international mobility schemes unreservedly many universities naturally require more time and resources to complete their preparation period, and striking regional disparities remain in both quality and funding. Education in Turkey is firmly centralized and adopts the values and the founding principles of the modern Turkish state proposed by Kemal Atatürk, the founder of the Modern Turkey (Silman and Şimsek, 2009, p.481). Especially, administrative burden or excessive bureaucracy, which is often quite high in Turkey as outside the EU location, can be a problem for the European academics. With the higher education system suffering from the lack of long-term strategic planning, their interests in Turkish universities remain an important litmus test.

Transparency of the HEI

In their model of migration, Harris and Todaro (1970) consider that mobility takes place if the situation is fully transparent for people concerned. Deficiencies in access to the quality of information on destination country deter people from considering mobility. The underlying question is whether European academics have enough information to help them to choose to teach in Turkey. The available information may not sufficient for choosing a higher education. The extent to which the lack of information about opportunities to work abroad is an impediment for the European lecturers, access to information is indispensable for mobility. They need to be sufficiently well-informed.

Table 2 gives an overview of assessment of the obstacles on mobility in the EU. The lack of information is considered as a medium to major obstacle in most cross-border regions. The biggest information deficits are lack of knowledge about the HEI, the lack of transparency in housing and knowledge about the quality of education abroad, and the small number of information centres. A better understandings of the virtual dimension in higher education in Turkey needs, therefore, to be actively encouraged and even become a positive requirement for the facilitating mobility via European exchange or sharing schemes (virtual mobility), building on existing European cooperation frameworks as Erasmus.

Table 2: Obstacles on mobility (mean values). 1 = minor obstacle; 5 = major obstacle

	All cb regions	Within EU-15 cb regions	Within EU-12 cb regions	Between EU-12 and 15 cb regions
Language	3.03	2.86	2.65	3.34
Lack of information	3.01	3.01	2.75	3.26
Tax systems	2.83	2.73	2.96	3.01
Infracstructure	2.74	2.83	2.87	2.40
Acceptance of qualifications	2.69	2.54	1.94	3.11
Other rights to social insurances	2.58	2.65	1.84	2.75
Labour market restrictions	2.44	2.03	1.81	3.34
Rights to pensions	2.40	2.42	1.60	2.74
Mentality	2.24	2.20	2.09	2.45

Source: Scientific Report on the Mobility of Cross-Border Workers within the EU-27/EEA/EFTA Countries, European Commission DG Employment and Social Affairs, Survey on cross-border workers' mobility

For Gögus (2008), the meaning of democratisation has been "diluted", such that it often signifies nothing more than formality. This is to say, Turkey lags so far behind when it comes to the fight against bribery and corruption seriously lowers Turkey's status in the EU, despite the launch of its Third National Programme on EU

in 2008. Transparency, accountability and auditing principles are at the forefront more in the fight against corruption. Transparency International (TI)[22] noted that Turkey's Global Corruption Ranking Worsens. In 2009, Index included 180 countries, of which Turkey's ranking fell to 61, from 2008's place at number 58. Some progress can be reported on anti-corruption. As such, the Government adopted a 2010-2014 strategy for enhancing transparency and strengthening the fight against corruption in February 2010. The Strategy aims at developing preventive and repressive measures against corruption as well as improving public governance by introducing more transparency, accountability and reliability into the public administration.[23] Further measures will be needed to overcome corruption practices. According the 10th Global Corruption Survey, 68 percent of executives of international firms surveyed believed that measures against bribery and corruption were not sufficiently strong in Turkey.[24] Obviously, differences in corruption level between the EU member states and Turkey are often quite large and thus deter lecturers' mobility. It can be assumed that Europeans are skeptical, because Turkey is a "closed society" and "open to misinformation" and yet future movers are unlikely to benefit from a new education system.

All these explanations give significant emphasis to the relationship between corruption and mobility. In this context, it is perhaps not surprising that some commentators argue that what transparency really means is clearness, honesty, and openness. It is arguable that this approach also explains some of the apparent obstacles to mobility (*see* e.g. Hallak and Poisson, 2007). As Fassmann and Hintermann (1997) pointed out, those considering mobility are not the poorest people in their country. Such people do not have the means to cover the costs that ensue from mobility and often have no access to the required information (Fassmann and Hintermann, p.1997).

In terms of measures, the European Commission has already launched an information campaign in 2010 to support mobility for the European citizens. The campaign related to awareness-raising and mobilisation action in 2011, directed at not only young citizens and labour market stakeholders in the member states, but focused on national and EU efforts on lecture mobility between the HEI of the participant countries.[25] In 2005, the Action Plan was designed to promote the objective of the European labour markets being more open and more accessible for all. As a further step, One-Stop mobility information site has been created, launching a mobility information campaign. Obviously, implementing the various objectives will require responsibility and commitment from a range of actors; the member states, the Commission, other EU institutions, social partners and others.[26]

Geographical Distance

Migration literature suggests that distance makes a difference in decision to move. In the human capital model of migration, Sjaastad (1962) argues that the risks and costs of movements are expected to rise with distance, because information about labour market conditions will be better for closer locations.[27] Mobility is an investment decision of individuals, who calculate the present discounted value of expected returns of their human capital in both home and host countries. This suggests that individuals are likely to move as long as a net of the discounted costs of movement is larger in a potential destination country than the returns in the country of origin.[28] Generally, mobility-related decisions derive from important and often difficult trade-offs.

A study by Brücker, Damelang and Wolf (2007) notes that geographical proximity plays a role in the decreasing cost of mobility. Distance serves as a proxy for pecuniary and non-pecuniary migration costs, which are expected to increase with the spatial distance between the source and the destination country. The time trend is included as a proxy for the variation in the costs of migration, which is expected to all over time in the course of decreasing transport and communication costs (Brücker, Damelang and Wolf, 2007, p.10).

[22] This refers to a Berlin-based non-governmental organization.

[23] European Commission, Turkey 2010 Progress Report, Commission Staff Working Document Enlargement Strategy and Main Challenges 2010-2011 EN{COM(2010) 660}

[24] Survey conducted by Ernst & Young as an auditing and counseling firm, August 12, 2008.

[25] European Commission (2010), *Youth on the Move: An Initiative to Unleash the Potential of Young People to Achieve Smart, Sustainable and Inclusive Growth in the European Union*, Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European economic and Social Committee and the Committee of the Regions Luxembourg: Publications Office of the European Union, Brussels.

[26] Alessio Pavan (2004), Mobility in Europe, April 2004 Politica Economica A.

[27] L.A. Sjaastad (1962), "The Costs and Returns of Human Migration", the Journal of Political Ecomomy, 70, 80-93.

[28] The costs of movement comprise of financial costs (i.e. travel expenses), psychological costs (i.e. the separation from family and friends) and differences in the costs of living, and foregone earnings, while moving.

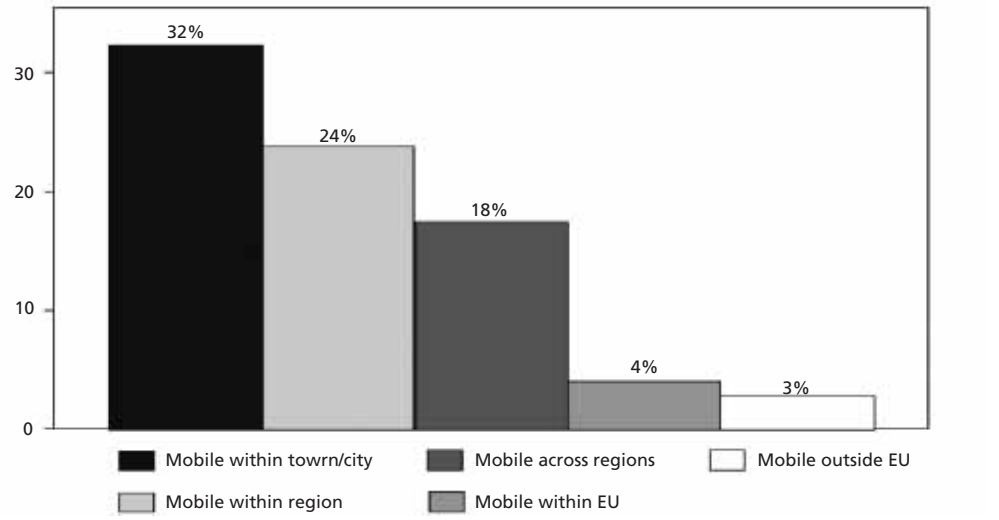


Fig. 8: Past mobility, by distance of move (%).

Source: European foundation for the improvement of living and working conditions (2006), analysis of eurobarometer survey on geographical and labour market mobility, Mobility in Europe

Empirical evidence demonstrates that sense of "geographical identity" appears to be a very important factor influencing cross-border mobility. Fig. 8 presents the result of a survey by Eurobarometer (2005) , which collected information on the past mobility of Europeans for the EU-25 countries. The conclusion from this survey confirmed that around 18% have moved outside their region, while only 4% have ever moved to another member state. It is interesting to note that the percentage for long-distance mobility is especially low, as less than 3% ever moved to another country outside the EU. By comparison, the survey finds that the large of Europeans (32%) have moved within their own town or city and almost a quarter (24%) have moved outside their town or city. These results highlight the fact that long-distance mobility is not at all common for Europeans. The percentage of Europeans that has made a particular move decreases as the distance increases. Any mobility from the EU to Turkey is therefore likely to decrease in the medium term, since geographical proximity is making long-distance movement less attractive relative to the cost mobility entails.

It would appear that what is good for the EU as a whole – greater overall levels of mobility – is not necessarily reflected in how individuals feel about mobility in their own lives. Against the pull-push factor, another survey by Eurobarometer 2005[29] and that 46% of Europeans have rather positive views on the benefits (*see* Fig. 9). This figure was only 11% of those who have negative views, despite moving can cause separation – and not just physical – from a person's social and family network. There are also variations of views across the member states. Strong support is given to the idea of long distance mobility in Ireland, Denmark, Sweden and Slovakia (more than 60% people). Less than 30% in Greece and Cyprus agreed that experience is positive. Nevertheless, it may be concluded that, due to close geographical proximity, the European lecturers will prefer to move to the EU region rather than to move somewhere else.

Given the cost of mobility, it can be assumed that, the lecturers' mobility of long-distances in the EU has been the background of a generally low level. Instead, the experiences of the short-distance movers have largely represented the expectations of Europeans. Fig. 10 clearly indicates that the number of cross-border commuters increased significantly among almost all countries. It is important to make that infrastructural accessibility has been identified as an important factor of a region's potential on cross-border mobility. The absence of geographic barriers and a well developed transport infrastructure have a large share in promoting uncomplicated and daily forms of commuting, as exemplified in the border regions Germany–Denmark or France–Belgium.[30]

[29] Analysis of Eurobarometer survey on geographical and labour market mobility, 2006, Mobility in Europe, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, www.eurofound.europa.eu

[30] Scientific Report on the Mobility of Cross Border Workers within the EU-27/EEA/EFTA Countries commissioned by European Commission DG Employment and Social Affairs presented by MKW Wirtschaftsforschung GmbH, Munich, Empirica Kft., Sopron, December 2008.

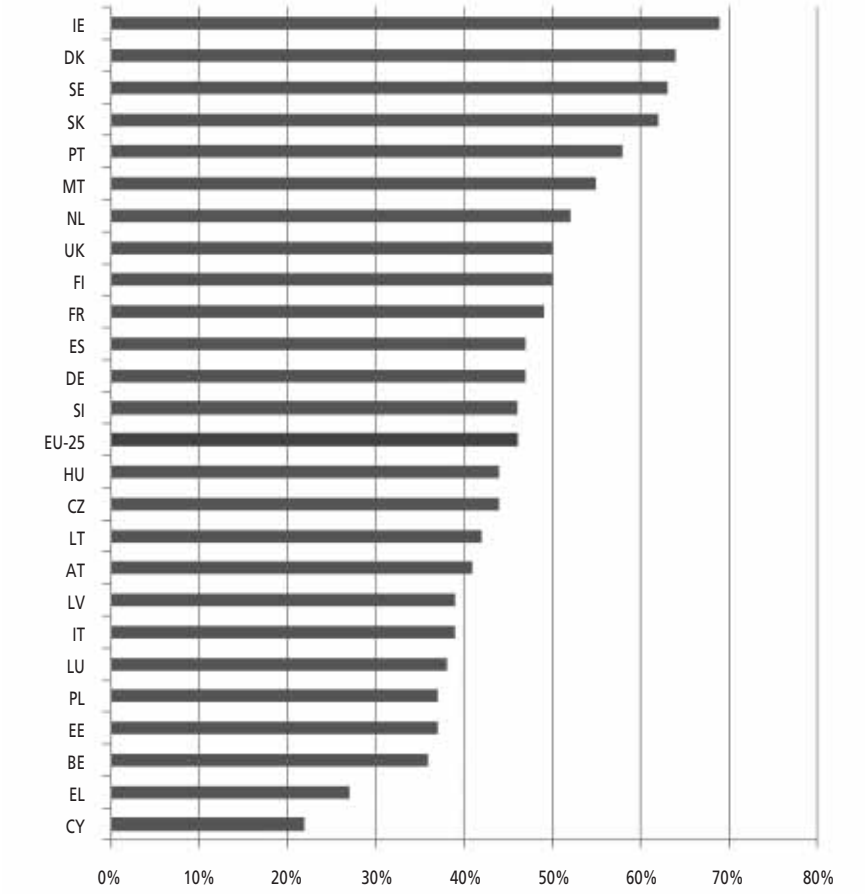


Fig. 9: Percentage of people who think that long-distance mobility is a good thing for individuals, by country.

Source: Eurobarometer 64.1 on geographical and labour market mobility, September 2005

Theoretically, geographic mobility can be categorized into intra-urban mobility, moves between different communities within the same region, and interregional migration (Borsch-Supan, 1987, p.2). In practice, a sense of "geographical identity" has patently been an important influence in shaping cross-border mobility between the EU and Turkey. A feeling of belonging and communality has been associated with this region, since a sense of "geographical identity" has patently been an important influence in shaping cross-border mobility (Oguz, 2010, p.151).

In principle, if people do move, it is primarily within their own town or region regardless of Erasmus schemes. Within the EU borders Europeans have an advantage in terms of lower transport cost. According to the Eurostat data (2000), the main stock of Estonian citizens living in Finland was more than 60% of Estonians living in the EU-15. Strictly speaking, Slovakia is much closer geographically to the EU core. It is less peripheral from a geographical point of view. Slovakians have an advantage in terms of lower transport costs to the European labour markets. In principle, it can relate to a significant increase in the border regions. Crossing from, for instance, Slovakia (similar to the movement from Germany) is caused mainly by the one-day visits for shopping. The biggest numbers of cheap flights are directed to the countries which opened their labour markets for the Eastern Europeans. As far as Turkey's geographical distance concerned, there are apparently no tendencies of movement in similar categories. Unlike the border countries of Eastern Europe, relatively, expensive flights are operated by Turkish airlines (Oguz, 2010, p.151). A low level of lecturer mobility can be explained by its relative distance and will likely remain low in the short or medium run.

However, these findings should be treated with caution. Geographical mobility is a complex matter because mobility may not always be the result of individual choices. Rather it is often found to be a characteristic of the more vulnerable groups in society. People are attracted by the idea of making a long-distance move also report that they

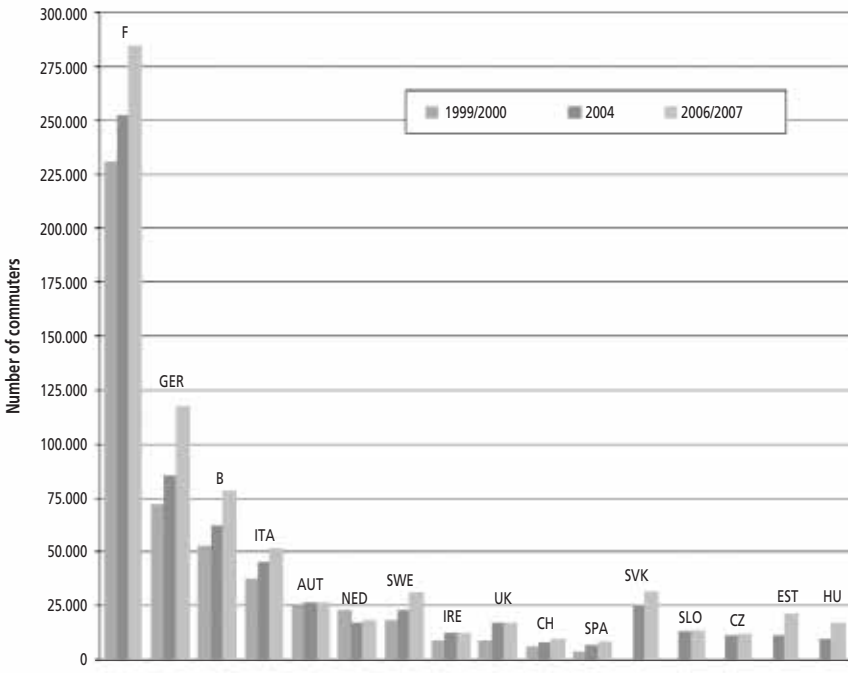


Fig. 10: Development of commuting by country of origin.

Source: Scientific Report on the Mobility of Cross-Border Workers within the EU-27/EEA/EFTA Countries, European Commission, DG Employment and Social Affairs, 2008

fear the loss of contact and support from family and relatives. In the case of the EU members, mobility is not permanent, for period of a few days, during which individuals can maintain link with their home countries. In this sense, distance is not a crucial factor for the Erasmus mobility. As illustrated in *Quantitative Trends* section, nonetheless, geographical mobility is a matter more for Europeans, even in choosing between various EU countries.

Erasmus Budget

The neoclassical approach suggests that individuals maximise their utility subject to a budget constraint. The central argument evolves around financial constraints for Erasmus movers. Mobility mainly occurs because of higher financial support. Financial sources better linked to mobility incentives. The lack of financing in the home country is a push factor that drives outward mobility. The EU has encouraged institutions and lectures to make full use of mobility programmes and clearly a special role has been assigned to its Erasmus programme.

The national agencies in each country of each participating countries are endowed with the Erasmus budget to manage the intensive programmes. The mobility actions so called "decentralised actions"[31] dominates the Erasmus budget spending (96%). Fig. 11 gives the evolution of the budget for Erasmus decentralised actions since 1988.[32] It is clear from that almost 96.2% of the funds in 2008/09 (up from 95% in 2007/08) were used by the HEI in the 31 participating countries. It is also clear that only 6.26% of out of the total decentralised funds spent on the staff mobility (staff training and teaching assignments, etc.), while 7.83% of funds went to organisation of mobility. In contrast to the staff mobility, high percentage of funds of 82.64% was used for student mobility (studies and placements). Clearly, low level of mobility is caused by low percentage of funding in the framework of the Erasmus programme. A conclusion can easily be made that the tight financial support had an adverse affect on the number of European academics moving to Turkey.

[31] These actions include student and staff mobility, Intensive Programmes (IPs) and Erasmus Intensive Language Courses (EILCs), which are managed centrally by the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency in Brussels (EACEA).

[32] Erasmus participation programme has expanded from 11 countries in 1988 to 31 in 2008/09.

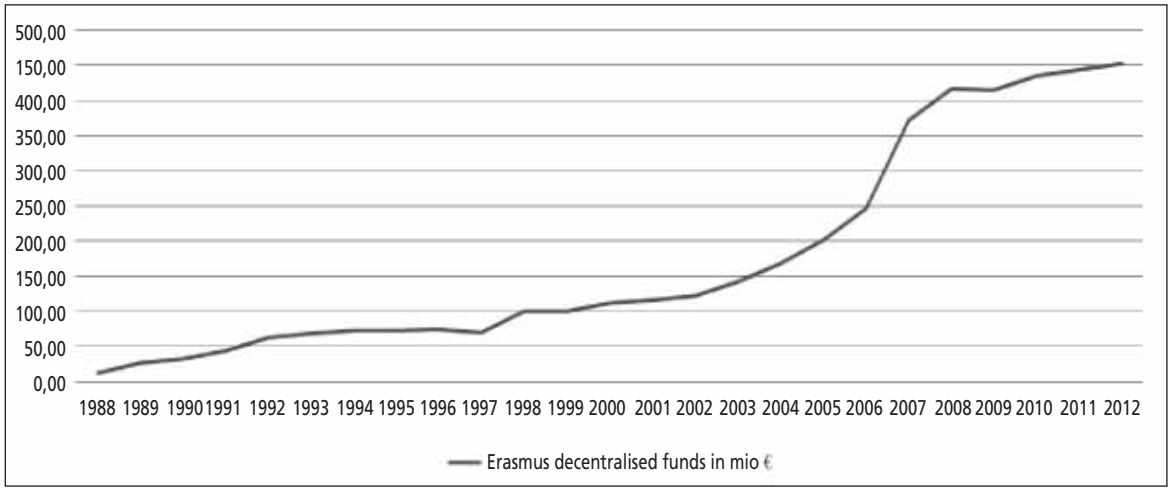


Fig. 11: Budget for Erasmus decentralised actions from 1988-2010.
Source: Eurostat, Erasmus Statisitcs, 2009

The analysis of statistical data concerning budget describe developments in the past also shows that Erasmus budget increased sharply in 1997, reflecting on the mobility (*see* Fig. 12). The budget for the Erasmus decentralisation actions was recorded 11.85% of an increase of from the previous year in 2008. In parallel to this, the scheme experienced a sharp increase in its mobility level. In this period, there were financial incentives for Turkey to attract foreign lecturers. Its success and popularity impact is even expected to increase further until 2013, albeit at a much more moderate rate. 2007-2013 budget for the seven year period estimated 3.1 billion euro under the Lifelong Learning Programme. Based on this, it is sensible to assume that the actual number of European lecturer going to Turkey with the Erasmus support will substantially be higher in the short run. However, data from Eurostat estimate the increases in the budget will be below the increase of the cost of living index in the EU member states. Almost ironically, most of Erasmus immobility relating Turkey will be caused by restrictive budget.

Considering the funding issue that can be obstacles, it can easily be observed that mobility decreased from European countries to Turkey in regard to the lack of funds. European lecturer abandoned their plans to work in Turkey or will never have such plans due to a lack of funds represented as an obstacle. Given low level of funding it will be unlikely that the original ambitious targets to triple mobility numbers can be reached in the short or medium run. Many lecturers will simply not be able to afford to be mobile, or to give up their work at home.

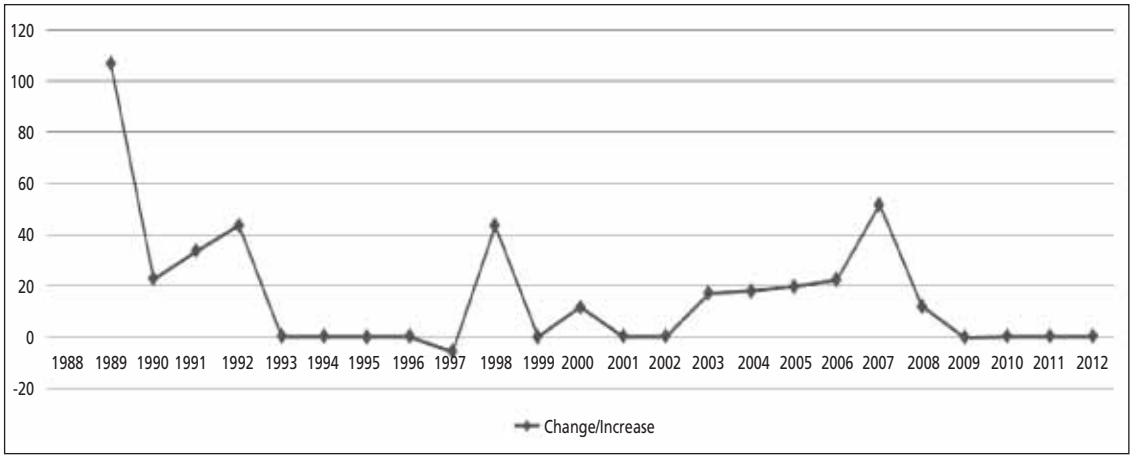


Fig. 12: Expected percentage change/increase in the Erasmus decentralised budget until 2012.
Source: Eurostat, Erasmus Statisitcs, 2009, * The budget from 2010 onwards is provisional

Policy Recommendation

After identifying the main obstacles already discussed above, the possible solutions suggested include:

• **Language training:** Since linguistic diversity has not adequately been encouraged in Turkey in comparison to the EU countries, the average number of languages studied in Turkey should significantly be increased in vocational education and training. The aim is to meet the target of mastery of basic skills set by Barcelona the European of 2002. The HEI in Turkey should frequently address the language question more strategically by initiating focused reflection on the role of language learning in the programmes they offer, as the Erasmus mobility seen an important tool to prepare, support and debrief individuals to move abroad. So mobility between the HEI can almost always be mediated through some linguistic diversity. Especially, Turkish policy makers and education experts should encourage individuals to sacrifice time, money and effort to learn different languages rather than a dominant language (English), which may result in multilingual. Increase language knowledge will not only open doors for inward mobility, but also stimulate cultural understanding via physical mobility to a new country (Turkey).

• **Transparency:** A commitment to openness lies at the heart of change in the Erasmus programme. In Turkey, where national policies are less open for the European lecturers, more individual organisations (including public and private) should be set up to pave their own way and even act as catalysts for a change in prejudices and mentalities that prevail in European countries towards Turkey, in general. All institutions in Turkey (including banks, companies and civil society groups) should carefully watch what is being done in Turkey regarding harmonization with the EU, as it is "beneficial for them and beneficial for the public". To ensure progress in the overall implementation of the Action Plan – was already initiated from the EU – as well as the individual actions, a clear monitoring and follow up procedure must be established as an integral part of the Plan. In a world where access to information is crucial, such organizations will make it possible to maintain a higher level of inward mobility in an international context.

• **Collaboration:** It is only by collaborating with its Erasmus partners that Turkey can harness the richness of a very large community of the European academics moving part of Turkey and share common wealth. The urge to establish closer ties between the two and the insistence that this must be accompanied by some steps towards Europeanization of its HEI. The Turkish HEI can become more attractive for the European academics by offering the richness of choice on their own; they increasingly demand more choice and Turkey can only make that possible by recognising more of its 'institutions' offerings. Only then, the circulation of the European academic staffs, and thus ideas can be accomplished.

• **Assurance of quality:** Quality of working environment or facilities (i.e., transportation) is the crucial driver for inward mobility. If Turkey offers better opportunities will attract inevitably the highest number of European academics. Infrastructures that support virtual mobility can be developed to the extent to which quality of life can be improved for career progression opportunities. Investment in infrastructure will be paramount. Additionally, national services in Turkey supporting integration and implementation should well take any discrepancies regarding poor facilities into consideration and establish a well-diversified system of integration.

• **Institutional priorities and actions:** A better integration of the virtual dimension in Turkish HEI should actively be encouraged and even become a positive requirement for inward mobility. Attention should also be drawn to the fact that the European drive comes at an opportune time, and is expected to continue stimulating Turkey's competitiveness through academic mobility schemes. In time, this drive should also translate into new policy priorities for both the EU and Turkey, such as international competitiveness, privatization, social inclusion, and participative forms of teaching and research. This trend should be supported by providing European academics with access to more opportunities in order to enhance their skills under Erasmus programme. Turkey, like any other candidate country, must adapt the EU legislation, homogenize its education, and raise awareness among its educational institutions (with their teaching staff) of the suitability and benefits that these changes involve. Neither the EU nor Turkey can afford to ignore international developments; institutions having benefited from mobility can reap the rewards of teaching and research collaboration, higher academic standards, assistance, curriculum development, institutional promotion, and new funding sources.

• **Funding:** Investments in higher education will have to be increased by educational policy-makers at the EU level in order to stimulate outward mobility. The ambitious reform processes concerning lifelong training will nothing more than cosmetic change, unless action is taken to address the funding gap that is threatening the development of European higher education system. For inward mobility, it is clear that the European academics will

never massively work abroad, unless they receive the necessary financial support. In short, mobility needs sufficient funding. It is therefore of utmost importance to review the EU Erasmus funding policies in face of the changes prompted by the profound shifts in the world economy.

Conclusion

This analysis has been undertaken with the objective of evaluating the possible obstacles to Erasmus mobility, which has been an implicit interest of Turkish universities since 2004. It is with why the quality or reputation of the higher education system, linguistic diversity, the available resources, openness, as well as geographical distance affects the degree to which Turkey is able to attract academics. Yet, in practice, the picture is not a competitive one, as compared to the EU countries on mobility. Basic statistical data on the recent dynamics indicates that the number of outgoing is higher than incoming mobility, given the driving forces and characteristics of the European academics in an international context. Concurrently, personal, cultural (i.e., language barrier) or generally institutional obstacles in Turkey are discouraging Europeans to take advantage of the greater mobility under this scheme. The study answered the question of why many, if not all, of these barriers would lower the European academics moving part of Turkey. Therefore, policy recommendation has been an important component of this study, which partly focused on the fact that not only working environment and the financial conditions for universities need to be improved, information and support measures, language, cultural preparation, and especially academic recognition require improvement as well. Five factors are especially important in stimulating mobility.

First, the observed pattern of inward mobility seems to correspond to lecturers' integration. Here, particular point is to make is that language issues hinder the inward mobility of the European lecturers in Turkey, where less widely spoken language is dominant and where the use of major languages (mainly Turkish) is not typical amongst the European academics. On the other hand, a lack of linguistic diversities in Turkey appears to be a real burden for inward mobility. This barrier hinders the social integration of mobile lecturers, since more informal communication takes place in Turkish as mother tongue.

A second related obstacle involves quality of higher educations institutions in Turkey. The study finds that performance rankings of universities and programmes will help the European lecturers to choose where to move on the basis of other factors, such as curricula, university autonomy and quality assurance. With respect to the development of mobility abroad, as noted, a significant increase in European lecturers will not come about on its own, without action being taken by the Turkish HEI, which will have to think in international terms and provide for opportunities for phases abroad, as they in particular develop shorter Erasmus programme.

Thirdly, with regards to the issue of transparency, the European academics will likely be deterred from moving to Turkey by the fear of negative consequences on their well-being due to "close society", as the study demonstrated. The strength of particular institutions (as knowledge nodes), combined with cultural and personal factors, are creating new patterns of transnational academic mobility. However, some of these emerging patterns of academic mobility are still disrupted by a lack of cohesive national policy. On the main, having emphasized that much of transparency issues is about a series of corruptions, the extent to which Turkey's commitments to European values should not be underestimated.

A fourth concern is geographical distance. The study placed an emphasis on a long-distance mobility between (and within) the EU-27 and Turkey. Clearly, short-distance mobility is significantly higher on average than for long-distance mobility. Although Europeans have a positive opinion about the effects of the mobility of individuals, they are reluctant to move, especially when it means crossing national borders; most moves are made within the same or neighbouring countries. Given the cost of mobility, the study assumed that, this role of mobility has so far been boundless. If people do move, it is primarily within their own town or region. Generally, low level of mobility within participating countries illustrates that the European lecturers concentrate in certain geographical areas. It is noticeable that commuting seems to be affected most by transportation developments, where a daily commuting is prevalent, especially in border regions.

A further element important to forward cross-border mobility is detected in funding. In the period of 2008-2009, European academics faced specific challenges compared to previous years. As the study pointed out, the political objective of mobility from the EU to Turkey without borders for as many lecturers as possible, can only be achieved if sufficient funding is provided. A lack of funding will inevitably discourage mobility, despite higher rates of estimates in the short run.

All in all, findings of this study should facilitate identification of integrity challenges and comprehensive initiatives for fostering academic integrity in HEI. Special attention should be directed at structurally safeguarding "windows of mobility" in this shorter programme, which as we have seen, apparently do not automatically lead to the increase in mobility desired by both EU and Turkish educational policy-makers. Here, where it is useful to consider is that the question of how highly skilled European lecturers will be accommodated in Turkey. This is not always smooth. Such characteristics will likely give European lecturers the creeps, as long as obstacles to mobility remain.

References

Asking, B. (2001). Higher Education and Academic Staff in a Period of Policy and Structural Change, Kluwer Academic Publishers, Higher Education 41: 157-181.

Atay, D. (2005). Language and Intercultural Communication Vol. 5, No. 3&4, pp.222-235.

Barblan, A. (2002). Academic Co-operation and Mobility in Europe: How it Was and How it Will Be, Higher Education in Europe, Taylor and Francis, Vol. XXVII, Nos. 1–2, 2002.

Baumgratz, G. (1993). Mobility in Higher Education: Cross-cultural Communication issues, European Journal of Education, Vol. 28, No. 3.

Bauer, T. and Zimmermann, K. (1999). Assessment of Possible Migration Pressure and Its Labour Market Impact Following EU Enlargement to Central and Eastern Europe", A study for the Department for Education and Employment (United Kingdom), Born.

Brücker, H., Damelang, A. and Wolf, K. (2007). Labour Mobility Within the EU in the Context of Enlargement and the Functioning of the Transitional Arrangements.

Borsch-Supan, A. (1987). The Role of Education: Mobility Increasing or Mobility Impeding? NBER Working Series Paper 2329, National Bureau of Economic Research Cambridge, http://www.nber.org/papers/w2329.pdf

Cansever, B. A. (2009). Educational Policies of European Union and Evaluation of Turkey's Adaptation Process to These Policies, International Online Journal of Educational Sciences, iojes, 1 (1), pp. 222-232, www.iojes.net

Cayir, K. (2009). Preparing Turkey for the European Union: Nationalism, National Identity and 'Otherness' in Turkey's New Textbooks Journal of Intercultural Studies, Taylor & Francis Group, LLC Vol. 30, No. 1, pp. 39-55

Cara, M. J. C., Fuentes, A. R., Guzmán, A. G. and García, M. R. (2008) Analysis of New Roles and Requirements for Lecturers and Students According to the European Higher Education Area, the International Journal of Learning, Vol. 14. Numer. 11, http://www.Learning-Journal.com

Chiswick, B. R. (1978). The Effect of Americanization on the Earnings of Foreign-Born Men', Journal of Political Economy, vol. 86, pp. 897-921.

Çelebi, N. (2009). Opinions of Students at Turkish and German Universities on Turkey in the EU Accession Process, Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice, 9 (2) Spring, 475-491.

Dustmann, C. and Fabbri, F. (2003) Language Proficiency and Labour Market Performance of Immigrants in the UK, The Economic Journal, Blackwell Publishing, Vol. 113, No. 489, pp. 695-717.

Ertl, H. (2006). European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? Comparative Education, Taylor and Francis Vol. 42, No. 1, pp. 5–27.

Eskicumali, A. and Türedi, H. (2010). The Rise of English Teaching in Turkish Curriculum, International Online Journal of Educational Sciences, iojes, 2 (3), pp. 738-771, www.iojes.ne

European Commission (2010). Erasmus Lifelong Learning Programme, The Erasmus Programme 2008/2009, Directorate-General for Education and Culture Lifelong Learning Higher Education and International Affairs Higher education.

Fassmann, H. and Hintermann, C. (1997). Potential East-West Migration, Demographic Structure, Motives and Intensions, Czech Sociological Review, Vol. 6, No. 1, pp. 59-72

Garner, R., Ferdinand, P, and Lawson, S. (2009). Political Culture (Eds) in Introduction to Politics, Oxford University Press, pp. 298-319.

Giddens, A. (1989). Sociology, Cambridge, Polity Press.

Gögus, Z. (2008). Corruption Hurts Turkey Most, EurActive, Today's Zaman, 10 September 2008, http://www.euractiv.com/en/enlargement/corruption-hurts-turkey/article-175213,

Hallak, J. and Poisson, M. 2002. Ethics and corruption in education (Policy

Forum No. 15). Results from the Expert Workshop held at the IIEP, Paris, France, 28-29 November, 2001. Paris: IIEP-UNESCO.

Heinz, F. F. and Ward-Warmedinger, M. E. (2006). Cross-Border Labour Mobility within An Enlarge EU, European Central Bank, Occasional Paper Series No.52 /

Hönekopp, E. and Werner, H. (2000). Is the EU's Labour Market Threatened by a Way of Immigration, Eastward Enlargement, Intereconomics: Jan/Feb; 35, 1; ABI/INFORM Global.

Kim, T. (2009). Shifting Patterns of Transnational Academic Mobility: A Comparative and Historical Approach Comparative, Taylor and Francis, Education Vol. 45, No. 3, August 2009, pp. 387–403.

Kylstad, I. (2010). Turkey and the EU: A New European Identity in the Making, LSE 'Europe in Question, Discussion Paper Series, LEQS Paper No. 27.

Lancrin, S. V. (2006). What is Changing in Academic Research? Trends and Futures Scenarios, European Journal of Education, Vol. 41, No. 2.

Malitza, M. (2003). Towards the European Higher Education Area: Inclusion of the Borderline Countries of the Black Sea Area, Higher Education in Europe, Vol. XXVIII, No. 3.

Mızıkacı, F. (2005). Prospects for European Integration: Turkish Higher Education, Higher Education in Europe, Routledge, Taylor and Francis, Vol. 30, No. 1.

Negrine, R Kejanlioglu, B., Aissaoui, R and Papathanassopoulos, S. (2008). Turkey and the European Union: An Analysis of How the Press in Four Countries Covered Turkey's Bid for Accession in 2004 Turkey and the European, European Journal of Communication.

Nicholls, G. (2006). New Lecturers' Constructions of Learning, Teaching and Research in Higher Education, Comparative Education, Taylor and Francis, Vol. 42, No. 1, pp. 77–91.

Oguz, G. (2010). EU Enlargement and Turkish Labour Migration, Unpublished doctoral Dissertation, University of Reading.

Preiss-Allesch, D. (2010). New Perspective on Social Work Through European Projects and Intercultural Learning in the Context of University Studies, Evangelische Fachhochschule (Berlin), Tiltai.

Reinalda, B. (2008). The Bologna Process and Its Achievements in Europe 1999–2007, Review Essay Journal of Political Science Education, Taylor & Francis Group, LLC, 4:463–476.

Salter, B. and Tapper, T. (2002). The External Pressures on the Internal Governance of Universities, Higher Education Quarterly, 56(3), pp. 245–56.

Scarino, A., Crichton, J and Woods, M. (2007). The Role of Language and Culture in Open Learning in International Collaborative Programmes University of South Australia, Vol. 22, No. 3,, pp. 219–233

Silman, F. and Şimsek, H. (2009). A Comparative Case Study on School Management Practices in Two Schools in the United States and Turkey, Routledge Taylor Francis Group, Vol. 39, No. 4, 479–492.

Taşpınar, M. (2006). Restructuring the Turkish Vocational Technical Secondary Education System towards EU membership, International Journal of Raining Research, Volume 4, Number 2, pp 72-91

Yılmaz, Kaya. (2008). Democracy Through Learner-Centered Education: A Turkish Perspective, International Review of Education, Springer, 55:21–37.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 622-629

Rekebetçi Üstünlük Sağlama Çabalarında Eğitim/Öğretim, Bilim/Teknoloji Göstergeleri: AB, Türkiye, ABD, Japonya Örnekleri

Assist. Prof. Dr. Sibel Mehter Aykın[1], Prof. Dr. Burhan Özkan[2], Prof. Dr. Muharrem Certel[3]
[1]Akdeniz University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Kampüs, TR-07058, Antalya, Turkey
[2,3]Akdeniz University, Faculty of Engineering, Kampüs, TR-07058, Antalya, Turkey

Özet

Avrupa Birliği'nin Amerika ve Japonya gibi ülkelerle mücadele etme arzusu 4 üye ülke tarafından Bologna Sürecinin başlatılmasında önemli bir etken olmuştur. 2001 yılında Avrupa Yükseköğretim Alanı'na dahil olan Türkiye'nin ise, küresel ölçekte rekabet gücüne sahip olma, bilgi toplumuna dönüşme ve Avrupa Birliği'ne üyelik için uyum sürecini tamamlama isteği süreci giderek daha fazla sahiplenmesine neden olmuştur. Her ne kadar Avrupa Birliği'nin sınırlarını aşmış olsa da, 2010 yılı itibariyle Avrupa Yükseköğretim Alanını yaratma fikri, büyük ölçüde AB'nin Lizbon (AB 2010) ve Yenilenmiş Lizbon (AB 2020) stratejileri ile eğitim/öğretim ve bilim/teknoloji politikalarının etkisi altında şekillenmiştir. Bu makalede, AB ve Türkiye'nin gelişmiş ekonomilerle rekabet arayışında gösterge niteliğinde olabilecek konulara ilişkin sayısal veriler sunularak AB'nin 2020 stratejisi, Türkiye'nin ise 2023 vizyonu kapsamında yorumlanmaktadır.

Anahtar kelimeler: AB 2020 stratejisi, Türkiye 2023 vizyonu, bilim/teknoloji ve eğitim/öğretim.

Giriş

Büyük Buhrandan (1930) bu yana yaşanan en derin küresel finansal ve ekonomik kriz, 2009 yılı itibariyle Avrupa Birliği (AB) gayri safi yurt içi hasılasının (GSYİH) %4 oranında düşmesine, sanayi üretiminin 1990 yılı seviyelerine gerilemesine, işsizlik oranının %10 oranına yükselmesine yol açarken, AB ekonomisi başta Çin ve Hindistan olmak üzere yükselen ekonomilerle rekabet etme konusunda giderek zorlanmaya başlamıştır (European Commission, 2009). Aynı şiddette olmasa da, 10 yıl önce yaşanan benzer sorunlar ve Amerika, Japonya gibi ülkeler ile rekabet etme arzusu 1988 yılında AB üyesi 4 ülkenin Bologna Sürecinin temellerini atmasında etken olmuştur (Sorbonne Communiqué, 1998). Küresel ölçekte rekabet gücüne sahip, bilgi toplumuna dönüşmüş ve AB'ye üyelik için uyum sürecini tamamlamış bir Türkiye oluşturma fikri (IX. Kalkınma Planı 2007-2013) ise, 2001 yılı itibariyle Avrupa Yükseköğrenim Alanı'na dahil olan ülkemizin süreci giderek daha fazla sahiplenmesine neden olmuştur. Her ne kadar Bologna Süreci AB'nin sınırlarını aşarak geniş bir alana yayılsa da, 2010 yılı itibariyle Avrupa Yükseköğretim Alanını oluşturma fikri, büyük ölçüde AB'nin Lizbon (EU-2010) ve Yenilenmiş Lizbon (EU-2020) stratejileri ile eğitim/öğretim ve bilim/teknoloji politikalarının etkisi altında şekillenmiştir.

Bu makalede, AB ve Türkiye'nin gelişmiş ekonomilerle rekabet arayışında gösterge niteliğinde olabilecek konulara ilişkin sayısal veriler sunularak AB'nin 2020 stratejisi, Türkiye'nin ise 2023 vizyonu kapsamında yorumlanmaktadır. Bu bağlamda, sırasıyla AB'nin 2020 stratejisi ile AB'ne üyelik müzakerelerine başlamış Türkiye'nin 2023 vizyonuna kısaca değinildikten sonra, eğitim/öğretim ve bilim/teknoloji politika hedefleri ile sayısal göstergelere yer verilmiştir.

AB'nin 2020 Stratejisi ile Türkiye'nin 2023 Vizyonu

AB'nin 2020 Stratejisi

Lizbon Stratejisi (Lisbon European Council, 2000) 2010 yılı itibariyle "vatandaşlarına daha iyi iş imkanları sunan, dünyanın en dinamik, rekabetçi ve sürdürülebilir bilgi ekonomisi" olma hedefini koymuş olmakla birlikte, iklim değişikliği, enerji güvenliği, Avrupa nüfusunun yaşlanması, küresel finansal kriz gibi bir dizi etken Lizbon hedeflerinin gerisinde kalınmasına neden olmuştur. Lizbon sürecinin yeniden canlandırılmasını amaçlayan AB 2020 Stratejisi (European Commission, 2010) kapsamında ise, birbirini tamamlayan 3 öncelik, 5 hedef ve 7 girişim tanımlanmıştır.

AB 2020 stratejisinde yer alan öncelikler;

1. Akılcı (SMART) Büyüme: Bilgi ve yeniliğe dayalı bir ekonomi,
2. Sürdürülebilir Büyüme: Daha verimli kaynak kullanan, yeşil ve rekabet edebilir bir ekonomi,
3. Kapsayıcı Büyüme: Ekonomik, sosyal ve sınırsal anlamda bütünleşmeyi sağlayan yüksek istihdam ekonomisi, şeklinde kısaca özetlenebilir.

Bu üç öncelik kapsamında, 2020 yılı için AB hedefleri;

1. 20-64 yaş arası grupta istihdam oranının %69 seviyesinden %75'e çıkarılması,
2. GYİH'nin %3'ünün AR-GE'ye ayrılması hedefinin gerçekleştirilmesi; özel sektörün AR-GE'ye yatırım yapması için koşulların iyileştirilmesi ve yenilikçilik takibi için yeni bir gösterge oluşturulması,
3. Sera gazı salımının1990 yılına kıyasla en az %20, şartların elverdiği ölçüde %30 oranında azaltılması, AB'nin enerji tüketiminde yenilenebilir enerjinin payının %20'ye yükseltilmesi ve %20 oranında enerji verimliliği sağlanması,
4. Okulu erken bırakanların oranının %15'ten %10 seviyesine düşürülmesi, 30-34 yaş arası grupta yükseköğrenim mezun oranının %31 seviyesinden en az %40 seviyesine yükseltilmesi,
5. 20 milyon insanın yoksulluktan kurtarılarak, ulusal yoksulluk sınırı altında yaşayan AB vatandaşlarının sayısının %25 oranında azaltılmasıdır.

Yukarıda verilen hedeflerin gerçekleştirilmesi amacıyla 7 girişimin hayata geçirilmesi öngörülmekte olup, bunlar; "Yenilikçilik Birliği", "Hareket Halinde Gençlik", "Avrupa için Dijital Gündem", "Kaynakları Verimli Kullanan Avrupa", "Küreselleşme Çağı için Sanayi Politikası", "Yeni Beceri ve İşler için Gündem" ve "Yoksulluğa Karşı Avrupa Platformu"dur.

Türkiye'nin 2023 Vizyonu

Bilindiği gibi, Helsinki Zirvesi'nde Türkiye'ye üyelik perspektifinin verilmesiyle birlikte, AB müktesebatına uyum çalışmaları sistematik olarak ele alınmaya başlamış, AB ile Türkiye arasında üyelik müzakerelerinin başlatılması kararı sonrasında da uyum çalışmaları hız kazanmıştır. AB'ne üyelik perspektifiyle yedi yıllık bir dönemi (2007-2013) kapsayacak şekilde hazırlanan IX. Kalkınma Planı, Türkiye'den ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştirmesi beklenen dönüşümü ortaya koyan temel politika dokümanı olarak değerlendirilmektedir (IX. Kalkınma Planı, 2007-2013).

IX. Kalkınma Planında da belirtildiği üzere, Türkiye Cumhuriyetin ilanının 100. yılına "istikrar içinde büyüyen, gelirini daha adil paylaşan, küresel ölçekte rekabet gücüne sahip, bilgi toplumuna dönüşen ve AB'ye üyelik için uyum sürecini tamamlamış" olarak girmeyi arzu etmektedir. 2001-2023 dönemini kapsayan uzun vadeli plan vizyonunun gerçekleşmesi yolunda rekabet gücünün artırılması, istihdamın artırılması, beşeri gelişme ve sosyal dayanışmanın güçlendirilmesi, bölgesel gelişmenin sağlanması, kamu hizmetlerinde kalitenin ve etkinliğin artırılması olmak üzere beş stratejik amaç belirlenmiştir. Bu amaçlara ulaşılmasıyla, AB'ye yasal ve kurumsal uyum sağlamanın yanında, sosyal ve ekonomik göstergeler itibarıyla AB ortalamalarına yakınsamanın da gerçekleştirileceği düşünülmektedir (IX. Kalkınma Planı, 2007-2013).

IX. Kalkınma Planı Stratejisi (2007-2013) Hakkında Bakanlar Kurulu Kararında eğitim sisteminin geliştirilmesi öngörüleri şöyle sıralanmaktadır:

> "*Toplumsal gelişmenin sağlanması amacıyla; düşünme, algılama ve sorun çözme yeteneği gelişmiş, Atatürk ilkelerine bağlı, demokratik, özgürlükçü, milli ve manevi değerleri özümsemiş, yeni fikirlere açık, kişisel sorumluluk duygusu-*

na sahip ve çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek, üretken ve yaratıcı bilgi çağı insanı yetiştirilecektir.

Eğitim sistemi beşeri kaynakların geliştirilmesini desteklemek üzere, yaşam boyu eğitim yaklaşımıyla ve sistem bütünlüğü içinde ele alınarak, etkili, erişilebilir ve fırsat eşitliğine dayalı bir yapıya kavuşturulacaktır.

Eğitimde niteliğin artırılması amacıyla, yenilikçilik ve araştırıcılığın geliştirilmesini esas alan müfredat programları ülke geneline yaygınlaştırılacak, etkili bir rehberlik ve yönlendirme sistemi kurulacak, eğitici personelin nitelikleri ile fiziki mekan ve bilgi teknolojisi altyapısı güçlendirilecektir.

Yükseköğretim yönetimi şeffaflık, katılımcılık, hesap verebilirlik ve sürdürülebilir kalite anlayışı çerçevesinde yeniden ele alınacak, sistemin idari ve mali özerkliği artırılacak, yerel özellikleri dikkate alan, özel kesimin yatırımına açık rekabetçi bir yapı geliştirilecektir."

IX. Kalkınma Planında 17-20 yaş grubunda 2004-2005 dönemi itibariyle %38.4 olan yükseköğretim okullaşma oranının 2012-2013 dönemi itibariyle %48 olması öngörülmektedir (IX. Kalkınma Planı, 2007-2013, s.63).

IX. Kalkınma Planı Stratejisi (2007-2013) Hakkında Bakanlar Kurulu Kararında AR-GE ve yenilikçiliği geliştirilmesi öngörüleri ise şöyle sıralanmaktadır:

"AR-GE faaliyetlerinin yenilik üretecek şekilde ve pazara yönelik olarak tasarlanması sağlanacaktır. Bu kapsamda, AR-GE harcamalarının GSMH içindeki payı ve bu payın içinde özel sektörün ağırlığını artırmaya yönelik tedbirler alınacaktır.

Toplumda bilim ve teknoloji bilinci, nitelikli araştırmacı sayısı artırılacak ve araştırma altyapısı geliştirilecektir.

AR-GE faaliyetlerinin yeniliğe ve ürüne dönüştürülmesinde risk sermayesi ve benzeri araçlardan yararlanılacaktır.

Üniversitelerin, araştırma enstitülerinin ve diğer kurum ve kuruluşların araştırma altyapısı öncelikli alanlar temel alınarak geliştirilecektir."

IX. Kalkınma Planında 2002 yılı itibariyle %0.67 olan AR-GE harcamalarının GSYİH içindeki payının 2013 yılı itibariyle %2 olması; aynı tarihler itibariyle 23.995 olan tam zaman eşdeğeri araştırmacı sayısının ise, 80,000'e ulaşması beklenmektedir (IX. Kalkınma Planı, 2007-2013, s. 60).

Sayısal Göstergeler

Avrupa Birliği'nin Eğitim/Öğretim Politika Hedefleri, Türkiye ve Rakipler

AB Kurucu Antlaşması'nın eğitim politikasının ana hatlarını çizen 165. maddesi uyarınca, AB üye ülkeler arasında işbirliğini teşvik etmek suretiyle kaliteli bir eğitim sisteminin geliştirilmesine katkıda bulunmakla yükümlü tutulmuştur. Aynı zamanda, eğitimin içeriği, eğitim sisteminin örgütlenmesi, kültürel ve dilsel çeşitlilik gibi konularda üye ülkelerin yetki alanına girmeden, AB Kurum ve Organlarına üye ülke eylemlerini destekleme ve tamamlama görevi verilmiştir.

Mesleki eğitim politikasının ana hatlarını çizen 166. maddeyle ise, üye ülke yetki alanlarına müdahale etmeksizin AB'nin destekleyici ve tamamlayıcı bir anlayışla, mesleki eğitim politikası uygulayacağı hükmü getirilmiştir. Bu kapsamda AB eylemlerinin işgücünün mesleki eğitim yoluyla endüstriyel değişime uyumu sağlaması, işgücü piyasasıyla bütünleşmek üzere mesleki eğitimin geliştirilmesi, mesleki eğitime girişin ve hareketliliğin kolaylaştırılması, eğitim-öğretim kurumları ile iş dünyası arasında işbirliğinin teşvik edilmesi, üye ülkeler arasında bilgi ve tecrübe alış verişinin desteklenmesi yönünde geliştirilmesi öngörülmüştür. Kurucu Antlaşmaların ilgili hükümlerinin sağladığı dayanak, bir yandan Socrates ve onun ardılı niteliğindeki Yaşam Boyu Öğrenme Programının hayata geçirmesine olanak tanırken, diğer yandan yükseköğretim kurumlarının inisiyatif alarak 1998 yılında Sorbonne'da 4 ülke ile başlatılan, 1999 yılında açıklanan deklarasyon ile 29 ülkeyi bir araya getiren ve bugün 47 ülkeyi bulan Bologna Sürecinin başlatılmasına ön ayak olmuştur (Bologna Declaration, 1999).

AB 2020 stratejisinden hareketle tanımlanan eğitim/öğretim alanındaki uzun vadeli stratejik hedefleri ana başlıklarıyla; "yaşam boyu öğrenmenin ve hareketliliğin gerçekleştirilmesi", "eğitim ve öğretimde etkinliğin ve kalitenin artırılması", "eşitlik, sosyal uyum ve aktif vatandaşlığın teşvik edilmesi", "tüm eğitim ve öğretim kademelerinde girişimciliği de içerecek şekilde yenilik ve yaratıcılığın güçlendirilmesi" şeklinde sıralanarak, 2020 yılı için 5 adet hedef göstergesi geliştirilmiştir (European Council, 2009).

AB'nin eğitim/öğretim alanındaki 2020 hedefleri;

1. 4 yaş ile okula başlama yaşı arasındaki çocukların en azından %95'inin okul öncesi eğitime katılması,
2. 15 yaş grubunda yeterli okuma, matematik ve fen becerisine sahip olmayanların oranının %15'in altına indirilmesi,
3. Eğitim ve öğretimi erken terk edenlerin oranının %10'un altına düşürülmesi,
4. 30-34 yaş grubundakilerin yükseköğretime ulaşma oranlarının en az %40 olması,
5. Yetişkinlerin en azından %15'inin yaşam boyu öğrenmeye katılımlarının sağlanması, şeklinde ifade edilmektedir.

Genel olarak, Türkiye'nin gerek yakınsamaya çalıştığı AB-27'ye yönelik, gerekse ABD ve Japonya'ya ait göstergelerin çok gerisinde kaldığı söylenebilir. Kamu kesimindeki eğitim kurumları harcamalarının GSYİH'ya oranı açısından eğitim harcamalarınına bakıldığında, 2006 yılı itibariyle %2.86'lık oran ile Türkiye'nin ABD (%5.51), AB-27 (%5.05) ve Japonya'nın (%3.47) çok gerisinde kaldığı görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 1: Eğitim harcamalarının GSYİH'ya oranı.

	Kamu Kesimi Harcaması (GSYİH %)		**Özel Sektör Harcaması (GSYİH %)**		**Öğrenci Başına Kamu Kesimi ve Özel Sektör Eğitim Kurumları Harcamaları**	
	2001	**2006**	**2001**	**2006**	**2001**	**2006**
AB-27	4.99	5.05	0.60	0.67	5,081	6,003
Türkiye	2.71	2.86	0.03	-	-	-
Japonya	3.63	3.47	1.18	1.66	6,160	7,421
ABD	5.63	5.51	2.26	2.39	9,212	11,085

Kaynak: Eurostat, 2010

2007 yılı itibariyle, ISCED 1. ve 6. seviyeler arasında kayıtlı toplam 93,247,000 öğrenci sayısı ile AB-27 en çok öğrenciye sahip grup olup, bunların %20.3'ü yükseköğrenime devam etmektedir. Toplamda sahip olduğu 16,687,000 öğrenci ile Türkiye ABD (67,429,000 öğrenci) ve Japonya'yı (18,885,000 öğrenci) yakalayamamaktadır. Türkiye'de kayıtlı öğrencilerin %14.7'si yükseköğretim kurumlarındadır. Buna karşın, ABD'de toplam sayının %26.3'ü, Japonya'da ise %21.4' yükseköğretim kurumlarında kayıtlıdır (Tablo 2).

Tablo 2: Öğrenci sayıları (okul öncesi hariç).

	Toplam Öğrenci Sayısı (ISCED 1-6) (1 000)		**Toplam Öğrenci Sayısının Eğitim Kademelerine Göre Dağılımı (%)**							
			İlköğretim (ISCED 1)		**Orta öğretim (ISCED 2)**		**Lise (ISCED 3-4)**		**Yükseköğretim (ISCED 5-6)**	
	2002	**2007**	**2002**	**2007**	**2002**	**2007**	**2002**	**2007**	**2002**	**2007**
AB-27	97,266	93,247	30.2	30.4	24.6	23.9	27.5	25.3	17.6	20.3
Türkiye	15,389	16,687	68.6	65.0	-	-	20.5	20.3	10.9	14.7
Japonya	19,956	18,885	36.7	38.2	20.1	19.2	22.0	20.2	19.9	21.4
ABD	64,440	67,429	38.6	36.3	19.5	19.3	17.2	18.1	24.7	26.3

Kaynak: Eurostat, 2010

Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrenci sayısı 2,454,000'dir. Bunların yarısına yakını (%48.7) sosyal bilimler, işletme ve hukuk alanında eğitim alırken, çok düşük bir bölümü (%3.7) tarım ve veterinerlik alanını tercih etmektedir. AB-27, ABD ve Japonya'da da benzer tercihler izlenmektedir. Sosyal bilimler, işletme ve hukuk gerek AB-27 (%33.9), gerekse Japonya (%29.1) ve ABD'de (%27.3) en çok tercih edilen alan konumunday-

ken, tarım ve veterinerlik en az tercih edilen eğitim/öğretim alanını oluşturmaktadır (Japonya'da %2.2, AB-27'de %1.9 ve ABD'de %0.6). Bununla birlikte, tarım ve veterinerlik bölümlerinde kayıtlı bulunan %3.7'lik öğrenci grubu, diğer ülkelerin aksine ülkemizde bu alan mezunlarına ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir. Dikkat çeken bir diğer konu ise, ABD'de yükseköğretim kurumlarında kayıtlı öğrencilerin çeşitli alanlara daha dengeli bir şekilde dağılmış olmasıdır (Tablo 3).

Tablo 3: Yükseköğrenime katılan öğrenci sayısı (2007).

	Yükseköğrenime Katılan Toplam Öğrenci Sayısı (1000)	Öğrencilerin Alanlara Göre Dağılımı (%)						
		Beşeri Bilimler ve Sanat	Bilimler, İşletme ve Hukuk	Fen, Matematik ve Bilgisayar	Mühendislik, İmalat ve İnşaat	Tarım ve Veterinerlik	Sağlık	Hizmetler
AB-27	18,877	13.1	33.9	10.5	14.0	1.9	12.6	4.1
Türkiye	2,454	6.2	48.7	7.5	13.1	3.7	5.6	3.8
Japonya	4,033	15.7	29.1	2.9	15.8	2.2	12.5	5.7
ABD	17,759	10.6	27.3	8.9	6.7	0.6	13.9	5.1

Kaynak: Eurostat, 2010

2008 yılı itibariyle AB-27'de 25-64 yaş grubundaki nüfusun %9.6'sı yaşamboyu öğrenme anlayışıyla eğitim/öğretime devam ederken, Türkiye'de bu oran sadece %1.8 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 4: Yaşamboyu öğrenme (25-64 yaş grubundakilerin eğitim ve öğretime katılma oranı).

	Toplam		Kadın		Erkek	
	2003	2008	2003	2008	2003	2008
AB-27	8.5	9.6	7.9	8.7	9.1	10.4
Türkiye	1.2	1.8	1.7	2.1	0.7	1.6
Japonya	-	-	-	-	-	-
ABD	-	-	-	-	-	-

Kaynak: Eurostat, 2010

Avrupa Birliği'nin Bilim/Politika Hedefleri, Türkiye ve Rakipler

AB Kurucu Antlaşması'nın araştırma, teknolojik gelişme ve uzay poolitikasının ana hatlarını çizen 179-190. maddeleri uyarınca, Birlik araştırmacıların, bilimsel bilginin ve teknolojinin serbestçe dolaştığı bir Avrupa Araştırma Alanı yaratmak suretiyle, AB'nin bilimsel ve teknolojik tabanını güçlendirmekle yükümlü tululmuştur. Bu amaçla AB, küçük ve orta büyüklükteki işletmeler (KOBİ) de dahil olmak üzere tüm işletmelerin, araştırma merkezlerinin ve üniversitelerin yüksek kaliteli araştırma ve teknoloji geliştirme faaliyetlerini teşvik etmek ve iç pazar potansiyelinden faydalanmalarını sağlamak üzere işletmelerin birbirleriyle işbirliği içine girme çabalarını desteklemekle yükümlüdür.

Bu çerçevede, Birlik Kurum ve Organlarına işletmeler, araştırma merkezleri ve üniversitelerle işbirliği içinde araştırma, teknoloji geliştirme ve yaygınlaştırma programları uygulamak, söz konusu faaliyetlerde üçüncü ülke ve uluslararası örgütlerle işbiriliğine yönelmek, Birlik faaliyetlerinin sonuçlarını yaygınlaştırmak ve Birlik içinde araştırmacıların eğitimlerini ve hareketliliğini teşvik etmek yoluyla, üye ülke faaliyetlerini tamamlama görevi verilmiştir. AB ve üye devletler ulusal politikalar ile Birlik politikaları arasında tutarlılığı sağlayacak şekilde bilim ve teknoloji faaliyetlerinde eşgüdüm sağlamakla yükümlüdürler. Antlaşma hükümleri aynı zamanda Birliğin tüm faaliyet alanlarını kapsayan çok yıllık bir çerçeve programının oluşturulmasını da öngörmekte olup, bu dayanak 7. Çerçeve Programının hayata geçirilmesine zemin hazırlamıştır.

Öte yandan, üye ülkeler Avrupa'nın sürdürülebilir gelişmesini ve rekabetçiliğini teminen, 2020 yılında Avrupa Araştırma Alanının (ERA) oluşturulmasına yönelik ortak bir bakış geliştirmişlerdir. ERA-2020 Vizyonu (Council of the European Union, 2008) uyarınca, tüm aktörler Avrupa Araştırma Alanında; beşinci özgürlük olarak tanımlanan araştırmacıların, bilgi ve teknolojinin serbest dolaşımı sağlanacak, AR-GE ağırlıklı sektörlere yatırım yapmak ve araştırma yürütmek için cazip koşullar yaratılacak, işbirliği ve koordinasyonla birlikte sağlıklı bir bilimsel rekabet sağlanacaktır. Avrupa Araştırma Alanının yaratılmasıyla birlikte, Avrupa çapında araştırmacılar, bilgi, yenilikçi ürün ve hizmetler için cazip bir tek pazarın oluşturulması; bilim ve teknoloji topluluğu ile toplum arasında karşılıklı güven ve sürekli bir diyaloğun tesis edilmesi; kamu destekli güçlü bir araştırma ve teknoloji tabanıyla dünya klasmanında bir kapasite yaratılması; ortak araştırma, eğitim ve yenilik politikaları ile programlarının oluşturulması; ortak bir öngörü ve stratejik ortaklıklarla başlıca güçlüklerle mücadele edilmesi ve uluslararası arenada Avrupa'nın tek ses olması beklenmektedir.

AB-27 2007 yılı itibariyle %1.85 olan AR-GE harcamalarını 2020 yılında GSYİH'nın %3'üne çıkarma planları yapmaktadır. Türkiye için konulan hedef ise 2007 yılı itibariyle sadece %0.72 olan AR-GE harcamaların 2023 yılı itibariyle GSYİH'nın %2'si seviyesine ulaştırmaktır. Öte yandan, Japonya 1998 yılından itibaren AB'nin %3 hedefinin üzerinde bir performans göstermekte; ABD'nin AR-GE harcamaları ise 2007 yılı itibariyle %2.67 seviyesinde seyretmektedir (Tablo 5).

Tablo 5: Gayri safi yurtiçi AR-GE harcamaları (GSYİH'nın yüzdesi olarak).

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
AB-27	1.79	1.84	1.85	1.86	1.87	1.86	1.82	1.82	1.85	1.85
Türkiye	0.37	0.47	0.48	0.54	0.53	0.48	0.52	0.59	0.58	0.72
Japonya	3.00	3.02	3.04	3.12	3.17	3.20	3.17	3.32	3.40	-
ABD	2.59	2.65	2.73	2.75	2.65	2.64	2.57	2.61	2.65	2.67

Kaynak: Eurostat, 2010

AB-27'de faaliyette bulunan toplam 1,355,700 araştırmacının %48.8'i özel sektörde, 13.8'i kamu kesiminde, %36.1'i yükseköğretim kurumlarında görev yaparken; Japonya'da toplam 709,700 araştırmacının %68.1'i özel sektörde, %4.7'si kamu kesiminde, %26'sı ise yükseköğretim kurumlarında istihdam edilmektedir. Buna karşın, Türkiye'deki araştırmacı sayısı 49,700 kişi ile sınırlı olup, bunların %30.8'i özel sektörde, %9.7'si kamu kesiminde, büyük bir bölümü ise (%59.5) yükseköğretim kurumlarında faaliyetlerini sürdürmektedir (Tablo 6).

Tablo 6: Araştırmacılar (2007).

	Toplam Araştırmacı Sayısı (1000 FTE*)	Araştırmacıların Kurum Bazında Dağılımı					
		Özel Sektör		Kamu Kesimi		Yükseköğretim Kurumları	
		(1000 FTE)	(%)	(1000 FTE)	(%)	(1000 FTE)	(%)
AB-27	1,355.7	661.9	48.8	186.7	13.8	489.3	36.1
Türkiye	49.7	15.3	30.8	4.8	9.7	29.5	59.5
Japonya**	709.7	483.3	68.1	33.6	4.7	184.3	26.0
ABD**	-	1,135.5	-	-	-	-	-

*FTE (Full-time equivalents): Tam zamanlı eşdeğerinde ** 2006 verileri. **Kaynak:** Eurostat, 2010

Her ne kadar yeterli veri olmadığı görülse de, Türkiye'nin gerek toplamda, gerekse işletme büyüklükleri bazında yeni ürünlerle piyasaya girme konusunda AB-27'nin önünde olduğu söylenebilir. 2006 yılı itibariyle Türkiye'deki KOBİ'lerin %20.2'si yenilikçi süreçler geliştirirken, %59.6'sı yenilikçi ürünlerle piyasaya giriş yapmıştır. Buna karşın, AB-27'de piyasaya yeni ürün sunan KOBİ'lerin oranı sadece %32.6'da kalmıştır (Tablo 7).

Tablo 7: Yeni ürünle pazara giren veya yenilikçi süreçler geliştiren işletmelerin oranı (2006, %)

	Süreç Yenilikleri				Ürün Yenilikleri			
	Toplam	10-49 Çalışan	50-249 Çalışan	250 Çalışan	Toplam	10-49 Çalışan	50-249 Çalışan	250 Çalışan
AB-27	-	-	-	-	32.6	29.7	36.8	47.5
Türkiye	20.2	19.1	23.4	30.4	59.6	62.3	50.5	52.9
Japonya	-	-	-	-	-	-	-	-
ABD	-	-	-	-	-	-	-	-

Kaynak: Eurostat, 2010

Her ne kadar Türkiye yenilikçi ürünler geliştirme konusunda başarılı olsa da, bunu patente bağlama konusunda yetersiz kalmaktadır. 2006 yılında AB-27 3,754 adet yüksek teknoloji patent başvurusunda bulunurken, Japonya 2,969 adet, ABD ise 1,347 adet başvuruda bulunmuştur. Türkiye ise sadece 12 patent başvurusu ile rakiplerinin çok gerisinde kalmıştır. 2003 yılı itibariyle, Türkiye'ye USTPO tarafından verilen patent sayısı 18 ile sınırlı kalırken, AB-27 15,988 adet, Japonya 29,598 adet, ABD ise 86,574 adet patent alabilmiştir (Tablo 8).

Tablo 8: EPO'ya yapılan patent başvurusu ve USTPO tarafından verilen patent sayısı*.

	EPO'ya Yapılan Patent Başvurusu			EPO'ya Yapılan Yüksek Teknoloji Patent Başvurusu			USTPO Tarafından Verilen Patent Sayısı		
	(başvuru sayısı)		(milyon yerleşik başına düşen)	(başvuru sayısı)		(milyon yerleşik başına düşen)	(verilen patent sayısı)		(milyon yerleşik başına düşen)
	2001	2006	2006	2001	2006	2006	1998	2003	2003
AB-27	50,734	52,612	106.7	11,543	3,754	7.6	30,530	15,988	32.9
Türkiye	45	154	2.1	0	12	0.2	18	18	0.3
Japonya	19,723	19,990	-	6,283	2,969	-	36,079	29,598	231.8
ABD	29,899	31,403	-	10,407	1,347	-	100,276	86,574	297.4

* EPO: Avrupa Patent Ofisi, USTPO: Amerikan Patent ve Ticari Marka Ofisi. **Kaynak:** Eurostat, 2010

Sonuç

AB'nin ABD ve Japonya gibi rakipleri karşısında rekabetçi üstünlük arayışı 2020 yılına tarihlenen bir dizi hedef benimsenmesinde etken olmuştur. Söz konusu hedefler Türkiye'nin 2023 vizyonuna da esas teşkil etmektedir. Bununla birlikte, IX. Kalkınma Planının (2007-2013) AB-2020 Strateji Belgesinden önce kaleme alınmış olması sebebiyle 2020 strateji belgesi eğitim/öğretim hedeflerinin Türkiye tarafından içselleştirilmemiş olması doğal bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. AB-2020 Stratejisi, okulu erken bırakanların oranının %15'ten %10 seviyesine düşürülmesi, 30-34 yaş arası grupta yükseköğrenim mezun oranının %31 seviyesinden en az %40 seviyesine yükseltilmesini öngörmektedir. Öte yandan, Türkiye açısından konuya yaklaşıldığında, IX. Kalkınma Planı (2007-2013) hedefleri ise, 17-20 yaş grubunda 2004-2005 dönemi itibariyle %38.4 olan yükseköğretim okullaşma oranının 2012-2013 dönemi itibariyle %48'e ulaşmasını öngörmektedir.

Mevcut durumda Türkiye'nin, göstergeler itibariyle yakınsamaya çalıştığı AB-27 ile ABD ve Japonya'nın çok gerisinde olduğunu söylemek pek de yanlış olmayacaktır. Türkiye'de eğitim büyük ölçüde kamu kesimi tarafından sağlanmakta olup, 2006 yılı itibariyle toplam eğitim harcamalarının GSYİH'ya oranı %2.86'dır. Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında kayıtlı 2,454,000 öğrencinin büyük bir bölümünün sosyal bilimler, işletme ve hukuk alanını tercih ettiği, sadece %7.5'lik bir grubun Fen, Matematik ve Bilgisayar alanlarında eğitim aldığı görülmektedir. Diğer yandan 2008 yılı itibariyle Türkiye'de 25-64 yaş grubundaki nüfusun sadece %1.8'i yaşamboyu öğrenme yak-

laşımı çerçevesinde eğitim/öğretime devam etmektedir. Bu verilerden hareketle, "*Toplumsal gelişmenin sağlanması amacıyla bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek, üretken ve yaratıcı bilgi çağı insanının yetiştirilmesinin ve ayrıca eğitim sisteminin yaşam boyu eğitim yaklaşımıyla ele alınarak, etkili, erişilebilir ve fırsat eşitliğine dayalı bir yapıya kavuşturulmasının*" mevcut koşullar altında mümkün olmadığını; plan hedeflerine ulaşmak üzere katedilmesi gereken oldukça büyük bir mesafe bulunduğunu söylemek pek de yanlış olmayacaktır.

Öte yandan, bilim/araştırma alanında AB-2020 Strateji Belgesi AR-GE harcamalarının GSYİH'ya oranının %3'e çıkarılmasını, özel sektörün AR-GE'ye yatırım yapması için koşulların iyileştirilmesini ve yenilikçiliğin takibi için yeni bir göstergenin tanımlanmasını öngörmektedir. Türkiye'nin IX. Kalkınma Planı hedefi ise, 2002 yılı itibariyle %0.67 olan AR-GE harcamalarının GSYİH içindeki payının 2013 yılı itibariyle %2 olmasını; aynı tarihler itibariyle 23,995 olan tam zaman eşdeğeri araştırmacı sayısının ise, 80,000'e ulaşmasını öngörmektedir. Türkiye için tanımlanan hedefin AB'nin 2020'ye takvimlediği hedefin gerisinde olmasının ötesinde, Türkiye'nin yenilikçi ürünler geliştirmedeki başarısını patente dönüştürme konusunda yetersiz kaldığını da vurgulamak gerekir. Diğer yandan, %30.8'i özel sektörde, %9.7'si kamu kesiminde, %59.5'i üniversitede olmak üzere istihdam edilen toplam 49,700 araştırmacı sayısıyla Türkiye rakiplerinin çok gerisinde kalmaktadır. Neticede, "*AR-GE harcamalarının GSMH içindeki payının ve bu pay içinde özel sektörün ağırlığının artırılması, AR-GE faaliyetlerinin yeniliğe ve ürüne dönüştürülmesi ve pazara yönelik olması, nitelikli araştırmacı sayısının artırılması ve araştırma altyapısının geliştirilmesi*" yolunda da Türkiye'nin rakipleri karşısında rekabetçi üstünlük kazanabilmesi için önemli mesafeler katetmesi gerektiği söylenebilir.

Kaynaklar

Council of the European Union (2008). Council Conclusions on the definition of a "2020 Vision for the European Research Area. Brussels, 9 December 2008.

European Commission (2009). Economic Crisis in Europe: causes, Consequences & Responses. Brussels, European Economy 7/2009.

European Commission (2010). EUROPE 2020: A strategy for smart and inclusive growth. COM (2010)2020 of 3.3.2010.

European Council (2009). Council Conclusions of 12 Mya 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020). 2009/C 119/02.

Eurostat (2010). Europe in Figures. Eurostat Yearbook 2010.

Bologna Declaration. 1999.

Consolidated Treaties and Charter of Fundamental Rights. March 2010.

Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013). TBMM Kararı. R.G. Tarih: 1 Temmuz 2006, Sayı: 26215.

Dokuzuncu Kalkınma Planı Stratejisi (2007-2013). Bakanlar Kurulu Kararı. Karar Sayısı: 2006/10399.

Presidency Conclusions. Lisbon European Council, 23-24 March 2000. 10 Nisan 2011 tarihinde http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm adresinden temin edilmiştir.

Sorbonne Communiqué. 1998.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 630-637

Responding Towards Increasing International Student Enrolment in Malaysia

Mohd Ismail bin Abdul Aziz, Ho Chin Siong, Lee Chew Tin, Masputeriah Hamzah, Doria Abdullah
Office of International Affairs, Universiti Teknologi Malaysia, 81310 Skudai, Johor Bahru, Malaysia

Abstract

There is an increase in the number of students travelling outside of their home country for the purpose of higher education. This suggests a need for the higher education sector to be global provider in knowledge creation and talent development. Internationalisation serves as a challenge and opportunity for the higher education sector to increase their capacity and position themselves better globally, in order to claim a share of the growing international education market. In line with the increase of international student enrolment for the past 5 years, Malaysia has placed internationalization as one of key thrusts in transforming its higher education. To be able to compete with other higher education providers, the Malaysian higher education institutions should place focus in the provision of quality academic programmes, international students' support services as well as international students' social and community engagement. Such focus enables Malaysia to achieve its aim of becoming an international education hub by 2020, with a targeted 200,000 international student enrollment into the country. This paper aims at understanding internationalisation of higher education in Malaysia and provides insights into the Malaysian higher education's response towards the increasing trend of international student mobility.

Key words: Internationalisation, higher education, Malaysia.

Introduction

There is an increase in the number of students travelling outside of their home country for the purpose of higher education. More than 3.3 million students went mobile in 2008, recording a 10.7% increase in international student intake as compared to 2007 (OECD, 2010). The increase is largely attributed to the growing demand in international education by post-secondary students, as organizations are looking forward at recruiting global-minded graduates with intercultural skills and competencies. The movement of students, cross-border, benefits the governments as the higher education sector becomes an economic export and opportunity in human resource development, strategic alliance, socio-cultural development and understanding (Knight, 2006).

The increasing international student mobility suggests a need for the higher education sector to be global provider in knowledge creation and talent development. The higher education institutions (HEIs) are required to revise their interactions and relationships with various stakeholders as the interconnections and interdependencies are globalised and diversified. Institutions not only need to fulfill national social and economic expectations, they also face obligations from the international education sector in providing services that are beneficial and relevant towards development and sustainability of economies and societies globally. The pursuit to be 'world class university', especially among emerging and established institutions enable post-secondary students to have the best options of higher education, thus encouraging the increasing trend in cross-border education globally.

One of the challenges in the twenty-first century higher education system is internationalisation (Shin and Harman, 2009). However, it is also an opportunity for the higher education sector to increase their capacity and position themselves better globally. With an added "international, intercultural and global dimension" (Knight, 2006) in teaching and learning activities, research and technical cooperation, as well as movement of students and staff, the HEIs leverage on global trends and demands in enhancing quality, developing the institutions' community and building their academic reputation. These institutions adopt and initiate internationalisation strategies that enable them to compete and claim a share in the growing international education market, also generating alternative revenue to reduce their dependency on public funding in higher education.

Malaysia is an emerging contender (Verbik and Lasanowski, 2007) in international education provider, attracting international students due to its substantial investment in international education initiatives, competitive costs of higher education and the use of English as the language of instruction. The country experiences growth in international student enrollment, particularly after the establishment of the *Private Higher Education Act* (1996), where non-State parties are allowed to provide higher education services to accommodate the increasing demand not met by public higher education institutions (Wilkinson and Yussof, 2005). Recording 86,919 international student enrollments in 2010, the country is at the right path in achieving its aim as an international education hub by 2020, attracting 200,000 international students into the country.

This paper aims at presenting the developments bring forward in internationalisation of higher education in Malaysia by looking at the impact of internationalisation at national and institutional level. The first section of the paper describes the transformation plan of Malaysian higher education leading to its aspiration as an international education hub. The next section presents an analytical framework in understanding general responses of the Malaysian higher education sector from the increasing international student enrolment based on six operational aspects: student mobility, staff mobility, academic programmes, research and development, governance and autonomy and social and community engagement. The last section of the paper provides general recommendation on building a solid foundation towards internationalisation of higher education in Malaysia, based on three key areas to be focused on: the provision of quality academic programmes, international students' support services as well as international students' social and community engagement.

Transformation of Malaysian Higher Education

The higher education sector in Malaysia has undergone rapid transformation (Lee, 2004) since its independence in 1957, as the State acknowledges its role in elevating the social and economic status of its citizens. The transformation is represented in three distinctive eras: the first era marked by the implementation of the New Economic Policy (1970s-1990s), where social inequality is addressed by ethinc-based quota admission into higher education institutions; the second era (1990s) marked by Asian financial crisis (Mok, 2008), corporatization of higher education institutions and the introduction of *Private Higher Education Act* (1996), and the third era (2000s) marked by liberalisation and massification of the higher education sector.

The third era is significant in tracking the intensity in internationalisation of Malaysian higher education, where the sector experienced a change in relationship with the State (Morshidi, 2008). Non-State actors are entitled to set up and operate private higher education institutions, and public higher education institutions are allowed to diversify their finance sources through corporatisation. There is also a pressing demand for higher education among Malaysians, as the available public institutions are insufficient in accommodating the amount of students in pursuit of tertiary education in the country.

The initiatives in positioning Malaysia as a higher education destination pays off as the number of international student enrolled in the higher education institutions increases. Table 1 shows the trend in international student enrollment in Malaysian higher education institutions for a period of 8 years.

Table 1: International student enrollment in Malaysian higher education institutions (HEIs), 2003-2010.

Year	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Public HEIs	5,239	5,735	6,622	7,941	14,324	18,495	22,456	24,214
Private HEIs	25,158	25,939	33,903	39,449	33,604	50,679	58,294	62,705
Total	30,397	31,674	40,525	44,390	47,928	69,174	80,750	86,919

Source: Ministry of Higher Education (2011)

There is a 65% increase in total international student enrollment in Malaysia for the past 8 years, with private HEIs as the lead recruiter in international students. At the same time, the public HEIs are keeping up with the private HEIs' development by offering more places to international students.

On a different note, Malaysia acknowledges the daunting tasks of steering its development to be on par with its cohorts in the region. An average GDP growth of 6.5% is required for Malaysia to steer its GNI per capita from the current USD 7,558 'middle income' standing to USD 15,000 by 2020. Not only that, an investment in the quality of its people through national education is also necessary to increase the country's competitiveness, productivity and innovation.

The increasing trend in international student enrollment, as well as the nation's human capital agenda calls for the Malaysian higher education sector to have a clear vision and direction to be in sync with the nation's aspirations and global economic growth, and to maintain its steady momentum as one of the top destinations for higher education provision globally. Hence, underlying the direction and targeted growth of the Malaysian higher education sector in the third era is the National Higher Education Strategic Plan 2020 (NHESP 2020), launched in August 2007 by the Ministry of Higher Education, Malaysia.

The NHESP 2020 constituents the essence of Malaysia's higher education transformation in a 4-phase implementation (Phase 1, 2007-2010; Phase 2, 2011-2015; Phase 3, 2016-2020; and Phase 4, 2020 and beyond). In a nutshell, the ideal picture to be seen by 2020 and beyond in Malaysia higher education is a strong foundation and excellence in five key institutional pillars: governance, leadership, academia, teaching and learning, and research and development. Focus is given to strengthen the institutional pillars through seven thrusts, and the context for discussion of this paper is the fifth trust of NHESP 2020 i.e. intensifying internationalisation. By 2020, Malaysia will have a status of international education hub, targeting a total enrollment of 200,000 international students. Malaysia will also be one of the top 6 destinations globally for provision of higher education. This thrust is the State's aim of pushing transformation into the Malaysian higher education sector, with an assurance of global recognition, attractiveness and competitiveness of its higher education institutions.

Malaysian Higher Education's Response Towards Increasing International Student Enrollment

The framework in understanding the Malaysian higher education response following the increasing international student enrollment in the country is as shown in the Fig. 1 below. The dimensions outlined in the framework are analysed and discussed, drawing on global trends in higher education as well as data obtained from Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), the World Bank, world university ranking data and empirical data from Ministry of Higher Education, Malaysia.

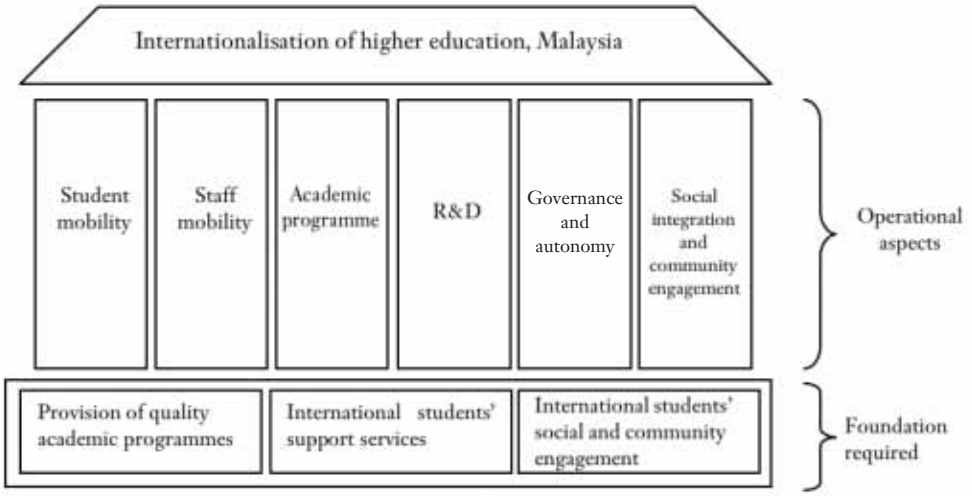


Fig. 1: Analytical framework, Malaysian higher education's response towards increasing international student enrollment.

The following key elements of this framework should be noted:

1. The framework considers operational aspects in internationalisation of higher education in Malaysia, covering six areas i.e. student mobility, staff mobility, academic programme, R&D, governance and autonomy, and social and community engagement.
2. A strong foundation in provision of quality academic programmes, international students' support services and international students' social and community engagement is necessary for internationalisation of higher education in Malaysia.

Operational Aspects in Internationalisation of Higher Education in Malaysia

Student Mobility

The Ministry of Higher Education is intensifying marketing and promotional activities by setting up operational offices in Beijing, UAE, Indonesia and Vietnam. At the same time, targeted recruitment is also being conducted, especially in Middle Eastern and Asian countries so as to promote Malaysia as a quality yet affordable choice destination for higher education. The initiatives in targeted positioning of Malaysian higher education abroad is reflected in Malaysia's standing as the 11th choice destination for higher education globally, as well as the composition of international students in the country. Malaysia is capitalizing on its status as a moderate Islamic country with a multi-cultural society to attract students, especially from the Arab states, as well as South and West Asia to pursue higher education in the country. Moreover, the peace, stability, safety and financial security of the country are also contributing factors in international students' admission into the country.

It is important to view the students' admission from a stage-by-stage perspective of the client i.e. international students. This not only ensures effective mobility among the incoming students, but also reduces the international students' challenges and adjustment in their initial stages of arrival. At the end of the day, the key efficiency lies in the conversion ratio of international students' application to successful application. Hence, the higher education institutions are tasked to increase their efficiency in admission procedures, such as issuing offer letter, visa approval, compulsory health check, accommodation and orientation upon arrival as well as credit transfer mechanisms, in accordance with the Malaysian Qualification Framework requirements. The current practice of international student entry via social visit pass, and the waiting time for student pass application may need to be improvised to provide convenience and a peace of mind for the international students to prepare for their arrival.

Staff Mobility

The increase in student mobility stimulates the participation of staff in higher education institutions in international mobility opportunities. This would lead to continuous personal and professional development among the staff. The opportunities would also increase the staff skills and experience in cross-cultural communications, language skills, personal experience of living abroad, and personal experience of study abroad. Malaysia, aspiring to be an international education hub, is in great need for the assimilation of scientific knowledge, world trends and expertise, especially at the centers of research advanced industrialized nations abroad. Currently, Malaysia has a total of 6,008 international staff in 2009, a 51.8% increase as compared to 2,895 international staff in 2008, and a 21.7% increase as compared to 2007 (2,267 international staff). It aims at achieving a 15% target for international staff recruitment by 2020, under the NHESP 2020.

Academic Programmes

Malaysia is offering one of the most competitively priced academic programmes with assured quality in the region. The quality of academic programmes offered by the Malaysian higher education is governed by the Malaysian Qualifications Agency (MQA), a body set up under the Malaysian Qualifications Act 2007 in ensuring quality in higher education through a series of guidelines, standards and codes of practice to be adhered to by the HEIs in enhancing their academic performance and institutional effectiveness. The two important guidelines are the Code of Practice for Institutional Audit (COPIA), as well as the Code of Practice for Programme Audit (COPPA). The Codes contain an overview of the Malaysian quality assurance system for higher education, outlining the nine areas of evaluation for quality assurance as well as the two levels of standards: benchmarked and enhanced standards, which

underline them. In addition, the Codes provide guidance in conducting internal and external audits for an institution or a programme, as well as roles and responsibilities of various parties under both internal and external audits.

An issue with regard to internationalisation of academic programme in Malaysian higher education institutions is the role of language in instruction. At present times, the faculty is highly encouraged to use English as a medium of instruction, especially for classes with international students. Generally, the language spoken and used in instruction plays a role in the choice of a country in which to study. The use of English within higher education in most non-English speaking countries represents an acceptance of the language to communicate and facilitate the expression of knowledge between different nationals. It should be noted that the use of this language is not, by any means, isolating or non-recognition of the national language used, as the recognition of different identities is imperative towards national unity in a multi-cultural society like Malaysia.

Another issue concerned is the mechanism in which international mobility in academic programme is enabled within a specific area of consent, in terms of entry level requirements as well as credit transfer. Currently, mobility in academic programmes is dependent on the institutions' initiatives to form joint partnerships with foreign institutions, adhering to specifications governed by the MQA. In this respect, the Bologna Process (Bologna Accord) may serve as a good model to be referred to. The strength of international network and collaboration among countries participating in the Bologna process is a key learning point for the Malaysian higher education sector in obtaining international recognition for its academic programmes.

Research and Development

Currently, five universities are granted Research University (RU) status in driving research and development growth through higher education institutions: Universiti Sains Malaysia (USM), which is also the first university in Malaysia to be granted Accelerated Programme for Excellence (APEX) status; Universiti Malaya (UM), Universiti Putra Malaysia (UPM), Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM) and Universiti Teknologi Malaysia (UTM). These universities are the "engine of growth of the nation where scholars and students exchange ideas as well as conduct research in a conducive environment that nurtures exploration and creativity discover knowledge and create wealth, leading towards an improved quality of life", leading the nation in innovation-lead activities, producing world class research outputs and becoming centres of excellence in prioritised areas of the country. Institutional centers of excellence are set up in public higher education institutions, amounting to more than 100 of such centres at present times, with 3 of them achieving international recognition. Various incentives and support services are also given to researchers in higher education institutions to encourage joint collaboration and commercialisation of research outputs internationally.

In developing strategies to accelerate internationalisation of research and development activities, the Malaysian HEIs should consider, first and foremost, identifying the niche areas and form strategic partnerships that would increase their research productivities, such as expert groups on focus areas as well as sharing and disseminating of information and expertise. A balanced focus should also be placed between sourcing for the best talent and resource abroad as well as forming cooperation with international counterparts. They should leverage on their connection with the international counterparts to increase their capacity in research and development internationally. On top of that, networking activities between local and foreign researchers should be intensified to stimulate the inflow and outflow of knowledge and technology transfer through seminars, international conferences and international consultations. Lastly, although the institutions are major performers of research and development activities, the relevant authorities should place incentives that would further encourage the institutions in their current pursuits, such as matching grants and international staff training schemes, besides promoting Malaysia's specialisations and products abroad.

Governance and Autonomy

Internationalisation has become a strategy towards global profiling for HEIs. Malaysia practices State-centric model (Morshidi, 2008) in higher education, setting up-to-date higher education policies to keep up with current trends in global international education besides having major control in operations of the higher education sector in the country. Such model is different from that of Australia and New Zealand, where higher education is considered as a revenue-generating trade for the country.

The internationalisation concept should be integrated institution-wide (Knight, 2006). In view of the increasing international student enrolment, as well as the increasing awareness of coordinating and communicating internationalisation activities institutionally and internationally, most Malaysian higher education institutions have set up centralised operational bodies that govern and manage internationalisation activities, based on each institution's focus and strategic direction in internationalisation. This follows the Australian model of institutional operational offices where governance, institution leadership and efficiency of the international offices are key drivers to ensure a steady inflow of foreign students (Moloney, 2009).

The current challenge for Malaysian higher education is having freedom and decision making powers while at the same time maintaining integrity with the public's funding through a check and balance that respects both the State's need to oversee and the institutes' desire for autonomy (Morshidi, 2008). At the same time, the Malaysian higher education has to highlight efficiency not only in the operational system, but also at the front line management of the international students. Clearly, the institution's talent pool are responsible in carrying forth the message of internationalisation, especially among the local community and the international students' community in their daily operations, as well as interaction and communication with the international students.

Social and Community Engagement

The international students' social and community engagement in Malaysia is an aspect that requires more focus due to the complexities not only caused by the difficulties of the international student in adapting to a new surrounding, but also the unique case within the Malaysian community to effectively embrace internationalisation and international students as part of the community. The presence of international students due to the internationalisation of Malaysia's higher education will not only affect the campus but also the surrounding community. At the core of internationalisation, the HEIs are the bridge that brings together the international students and the local community and ensure that the international students have a positive learning experience that can be uniquely called and branded as the Malaysian Higher Education experience.

The social and community engagement can be seen from two different perspectives: the Malaysian community, as well as the international students in Malaysia. The Malaysian community primarily must be able to adapt and accept the international students as part of the community, allowing a full integration and the delivery of a positive "Malaysian Hospitality". As for the international students, Malaysians' strong hold of beliefs and values that stem from various racial and religious background, all of which is eastern, demands that the international students respect these beliefs and values. The international students are also responsible to mingle and mix among themselves, instead of staying in groups defined by a common race, ethnic, nationality or geographic or political idea.

Building Solid Foundation Towards Internationalisation of Higher Education in Malaysia: Recommendations

What constitutes an "international education hub" for the Malaysian higher education? Based on the transformational pillars launched by the State, namely the New Economic Model (NEM), the Government Transformation Programme (GTP), the Economic Transformation Programme (ETP) and the 10th Malaysia Plan, it can be observed that an "international education hub" should allow Malaysia to compete globally, based on the following: value-added services through intensive knowledge creation and application, an increased access towards technology- and innovative-lead activities and development of creative, innovative and highly skilled human capital which meets global and national market needs. In other words, the implementation strategies that would lead Malaysia towards the "international education hub" vision should focus on increasing the country's readiness and competitiveness towards knowledge driven economy and service sector.

The development of an "international education hub" requires the Malaysian higher education sector to place its priorities on quality provision and management of higher education. This is to ensure sustainability of the sector, in terms of its economic contribution and quality assurance as an international education provider. Hence, based on the analytical framework presented, a strong foundation in the provision of quality academic programmes, international students' support services and international students' social and community engagement is necessary for internationalisation of higher education in Malaysia.

In terms of quality academic programmes, Malaysia would need to ensure that the academic programmes offered and audited by the MQA also obtain recognition from international bodies. The programmes offered should also be internationally recognised and relevant to meet global demands. To lure more international students to the country, the higher education sector should consider setting up a common foundation programme or a common structure in enabling credit transfer across the region by utilizing its existing network, such as the ASEAN network under South East Asia Ministers of Education Organisation (SEAMEO). All academic programmes in HEIs should allow credit transfer of any academic related activities through international agreements such as University Mobility Asia Pacific or bilateral arrangements. This includes twinning programmes, short term academic exchange programmes, internships, double degree programmes and overseas research attachments.

There is a need concerning the provision of quality in international student services in the country. In this respect, the Australian government may be a model of reference as it is committed in ensuring that international students experience "high quality education, training and social experiences" in Australia (International Students Strategy for Australia, 2010-2014). Various researches concentrating on international students' experience in the country, such as their social connectedness (Rosenthal, 2007), their styles of adaptation (Russell, 2010), the students' engagement in university (Krause, 2005) as well as their health and well being (Rosenthal, 2008) were carried out in ensuring the higher education practitioners are well aware of the international students' adjustment challenges in the country, hence providing support services that would facilitate the students' adjustment in personal, academic and social settings. The goal, at the end of the day, is for the practitioners to emphasize on a client-based approach in international student services through various policy measures taken by the HEIs.

There is also a need for establishing proper engagement between international students and the local students, as well as the local community. International students report limited interaction with individuals of the home country and are looking forward for more contact (Meredith Lawley, 2009). An increased contact between international students would not only contribute to greater satisfaction of international students' experience (Christine J. Yeh, 2003), it would also benefit the locals through exposure of international students' diversity and acceptance of international students in the community.

It is appropriate to end this paper by highlighting the inclusiveness in implementation by enablers in each aspect of the analytical framework. Based on International Association of Universities (IAU) 3rd Global Survey on Internationalisation, 59% of the major drivers of internationalisation institutionally consist of top administrators such as Presidents, Rectors or Vice Chancellors and the international office or individuals responsible for internationalisation. All levels of management should accept internationalisation of higher education as an inevitable force in global higher education development, and internationalisation should be encompassed in all levels of management through proper coordination and collaboration of all parties in managing and delivering quality higher education services. The international students' population should be viewed as the institution's long term investment not just in strengthening capacity and profile of HEIs, but also the nation's source of growth and development.

References

Yeh, C.J. (2003). International students' reported English fluency, social support satisfaction and social connectedness as predictors of acculturative stress. Counseling Psychology Quarterly 16, 15-28.

Rosenthal, D.A (2007). Social connectedness among international students at an Australian university. Social Indic Res 84, 71-82.

Rosenthal, D.A (2008). The health and well being of international students at an Australian university. Higher Education 55, 51-67.

Russell, J. (2010). The international student experience: three styles of adaptation. Higher Education 60, 235-249.

Shin, J.C. and Hartman, G. (2009). New challenges for higher education: global and Asia-Pacific perspectives. Asia Pacific Educ. Rev 10, 1–13.

Knight, J. (2006). Internationalization: Concepts, Complexities and Challenges. Springer International Handbooks of Education 18(1), 207-227.

Krause K.L. (2005). Understanding and promoting student engagement in university learning communities. Sharing Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students. Queensland: James Cook University.

Verbik, L. and Lasanowski, V. (2007). International Student Mobility: Patterns and Trends. London: The Observatory on Borderless Higher Education.

Meredith Lawley, J.M (2009). Improving the international student experience: the role of community engagement. ANZ-MAC, Australia: University of Sunshine Coast.

Mok, K. H. (2008). Varieties of regulatory regimes in Asia: the liberalization of the higher education market and changing governance in Hong Kong, Singapore and Malaysia. The Pacific Review 21(2), 147-170.

Lee, M.N.N. (2004). Global Trends, National Policies and Institutional Responses: Restructuring Higher Education in Malaysia. Educational Research for Policy and Practice 3, 31–46.

Moloney, J. (2009). Strategic Operations: The Australian Model of International Higher Education. QS Quacquarelli Symonds Ltd.

Morshidi Sirat. (2008). Strategic planning direction of Malaysia's Higher Education: Universiti Autonomy in the Midst of Political Uncertainties. Higher Education 59(4) , 461-473.

OECD. (2009). OECD: Education at a Glance. Paris: OECD Publisher.

Onn, L. W. (2008). The repositioning of higher education from its expanded visions: lifelong learning, entrepreneurship, internationalisation and integration. Educational Research for Policy and Practice 7(2), 73-83.

Jung, R., Kochbeck, J. and Nager, A. (2008). Student retention through customized service process. In M.U. eds Oya, IFIP International Federation for Information Processing, volume 286 (pg 221-231), Boston: Springer.

Roy Wilkinson and Ishak Yussof. (2005). Public and private provision of higher education in Malaysia: A comparative analysis. Higher Education 50, 361–386.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 638-645

Küreselleşme Sürecinde Rus Yükseköğretimi

Oxana Manolova
Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü Doktora Öğrencisi, Ankara, Türkiye

Özet

Bu çalışmanın amacı, küreselleşme sürecinde Rus yükseköğretim sisteminin politikasını, yapısını ve işleyişini ortaya koymak, Rus yükseköğretiminde yapılan reformları ve yaşanan sorunları değerlendirmektir. Bu amaçla Rusya Federasyonu yükseköğretim mevzuatı ve ilgili uygulamalar, Rus akademik dünyasının reformlara yaklaşımı, reformlar sırasında yaşanan sorunlar ve Bologna süreci yükümlülüklerinin Rusya'daki uygulanma kapasitesi incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, Rus yükseköğretiminde yaklaşık 20 yıl önce başlatılan reformların hedeflerine ulaşması için gerekli mevzuat sağlansa da, yaşanan finansman yetersizliğinden ve yükseköğretim nüfusunun büyüklüğünden dolayı reform sürecinin sancılı geçtiği görülmektedir. Buna bağlı olarak akademik ve öğrenci çevrelerinin yapılan reformlara yönelik eleştirileri, reformların hızını yavaşlatmaktadır.

Anahtar kelimeler: Bologna süreci, yükseköğretim reformları, Rus yükseköğretim sistemi, yükseköğretim sorunları.

Giriş

Küreselleşme, modern dünyada sık sık tartışılan konuların başında yer almaktadır. Bu konuya birçok yaklaşımı olmakla birlikte, küreselleşmenin ortak bir tanımından bahsetmek mümkün değildir. Genel anlamda ise küreselleşme, dünya çapında ekonomik, kültürel ve siyasi entegrasyonunun ülkelerin sosyal gerçeklerine uluslararası önemine sahip çeşitli faktörlerin artan etki süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç sonucu emeğin dünya çapında bölünmesi, sermayenin, üretim ve insan kaynaklarının göçü, mevzuatın, ekonomik ve teknolojik süreçlerinin standardizasyonunun yanı sıra ülkeler arası kültürel yaklaşımlar da gerçekleşmektedir. Doğal ve sistematik karaktere sahip olan bu süreç yavaş yavaş tüm alanları kapsamaktadır. Eğitim de, küreselleşmeden etkilenen alanlar arasında yer almaktadır. Gelişen küreselleşme sürecinde ülkelerin rekabet edebilirliğinin yükseltmenin stratejik kaynağını oluşturan eğitim sistemlerinin rolü ise gittikçe büyük bir önem kazanmaktadır. Dünyada eğitim alanında yapılan reformlar ve uluslararası entegrasyonu da küreselleşmenin göstergesidir. Eğitim alanında yapılan reformlara birçok ülke ve hükümetlerinin katılımı ve uluslararası anlaşmaların ve yükümlülüklerin altında imza atmaları, ayrıca reformların genişliği ve yoğunluğu eğitimin dünyada bugünkü önemi vurgulamaktadır. Birçok ülkede olduğu gibi, Rusya Federasyonu'nda dünya piyasasında eski rekabet edebilirliğini kazanabilmek ve evrensel eğitim toplumuna uyum sağlayabilmek için eğitim alanında reformlar süreci başlatılmıştır.

Rus Yükseköğretiminin Yapısı

Rusya Federasyonu'nda yükseköğretim devlet veya özel yükseköğretim kurumlarında paralı veya parasız olarak gerçekleşmektedir. Yükseköğretim kurumları üniversite (lisans eğitimi), akademi (ağırlıklı olarak bilim ve kül-

tür araştırmaları+lisans+lisansüstü) ve enstitü (belirli mesleklere göre lisans+lisansüstü) olarak üçe ayrılmakta ve her beş yılda bir devlet tarafından akreditasyonu yapılmaktadır. Ayrıca öğrenciler üç tür yükseköğretim programı görebilmektedir. Bunlardan birincisi; en az dört yıl süren ve "bakalorya" derecesini kazanmaya hak veren yükseköğretim programıdır. İkincisi; Rusya'nın geleneksel yükseköğretim yapısını temsil eden en az beş yıllık olan ve "diplomalı uzman" derecesini kazanmaya hak veren yükseköğretim programıdır. Üçüncüsü ise en az altı yıl süren ve "mastır" derecesini kazanmaya hak veren yükseköğretim programıdır. Bu üç tür yükseköğretim programında da öğrencilerin haftalık öğrenim yükü en fazla 54 saat olarak uygulanmaktadır (MON, 2007, Madde 6, 9).

Lisansüstü eğitimi yükseköğretim kurumlarında ve bilimsel araştırma enstitülerinde tezsiz/tezli yüksek lisans (2+1yıl) ve doktora programları (4 yıla kadar) olmak üzere paralı veya parasız yürütülmektedir. Yüksek lisans programlarına sadece mastır veya diplomalı uzman derecesi olan mezunlar başvurabilmektedir. Doktora programlarına başvurabilmek için tezli yüksek lisans mezunu olduğunu gösteren diploma, doktora tez önerisi ve yayın listesini sunmak gerekmektedir. Yüksek lisans mezunlarına "bilim doktoru adayı" (Ph.D), doktora mezunlarına da "bilim doktoru" unvanı verilmektedir. Lisansüstü öğrencilerine iki bilim danışman hakkı tanınmaktadır (MON, 2007, Madde 11).

2009 – 2010 öğretim yılı verilerine göre Rus yükseköğretim sistemi 7 milyon 419 bin öğrenciye eğitim veren 662 devlet ve 452 özel olmak üzere toplam 1,114 yükseköğretim kurumundan oluşmaktadır. Doksanlı yıllarda yaşanan düşüşe rağmen üniversite öğrenci sayısı sürekli olarak artmaktadır. 1995 yılında nüfusun her 10 binine 188 öğrenci sayısı düşerken, 2005 yılında bu rakam 495 kişiye ve 2010 yılında 523 kişiye ulaşmıştır. Devlet yükseköğretim kurumlarında 189,000 kişi öğretim üyesi olmak üzere, toplam 342,700 öğretim elemanı çalışmaktadır. Özel yükseköğretim kurumlarında ise 35,100 bin öğretim elemanı görev yapmaktadır (Rosstat, 2010a).

2009 – 2010 öğretim yılı verilerine göre Rusya'daki lisansüstü eğitimi 730 yükseköğretim kurumu, 800 bilimsel araştırma enstitüsü, 17 ek mesleki eğitim kurumu olmak üzere 1,547 eğitim kurumu ve 502 devlet bilim akademisi ile gerçekleşmektedir. Eğitim kurumlarındaki yüksek lisans programı öğrencilerinin %88.3'ü (132,581 kişi) yükseköğretim kurumlarında, %11.1'i (16,722 kişi) bilimsel araştırma enstitülerinde ve %0.6'si (856 kişi) ek mesleki eğitim kurumlarında olmak üzere toplam 150,159 kişidir. Devlet bilim akademilerinde ise 10,938 kişi yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Eğitim kurumlardaki öğrencilerin yaklaşık %25'i ücretli eğitim görmektedir. Lisansüstü programlarında %83'ü (53,344 kişi) yükseköğretim kurumlarında, %16.4'ü (10554 kişi) bilimsel araştırma enstitülerinde ve %0.6'sı (396 kişi) ek mesleki eğitim kurumlarında olmak üzere toplam 64,294 öğretim elemanı çalışmaktadır. Öğretim elemanlarının %90.7'si öğretim üyesidir. Akademik danışmanı konusunda yükseköğretim kurumları ile bilimsel araştırma enstitüleri arasında farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık birincilerin doğrudan öğrenci eğitimi üzerine, diğerlerinin ise bilimsel araştırmalara yoğunlaşmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca yükseköğretim kurumlarındaki yüksek lisans programları öğrencilere tez savunmanın dışında seminer ve laboratuar çalışmaları gibi öğretim deneyimi de kazandırmaktadır. Bilimsel araştırma enstitülerindeki yüksek lisans programı ise daha çok bilim adamları ile iletişim sağlayıp, araştırma deneyimi kazandırmaktadır. Bununla birlikte bilimsel araştırma enstitülerde bir bilim danışmanına ortalama olarak 1.6 öğrenci sayısı düşerken, yükseköğretim kurumlarında 2.5 ve ek mesleki eğitim kurumlarında 2.2 öğrenci sayısı düşmektedir. Bu da öğrenciye ayrılabilen zaman açısından eşitsizlik oluşturmaktadır (CSRS, 2010; Zubova ve diğerleri, 2008).

Doktora eğitimi ise, 2009–2010 yılı verilerine göre, 391 yükseköğretim kurumu, 204 bilimsel araştırma enstitüsü, 3 ek mesleki eğitim kurumu olmak üzere 598 eğitim kurumunda ve 159 devlet bilim akademisinde yürütülmektedir. Eğitim kurumlarındaki doktora programında bulunan öğrencilerin %92.3'ü yükseköğretim kurumlarında, %7.6'sı bilimsel araştırma enstitülerinde ve %0.1'i ek mesleki eğitim kurumlarında olmak üzere toplam 4,294 kişi eğitim almaktadır. Devlet bilim akademilerinde ise 238 kişi doktora eğitimine devam etmektedir (CSRS, 2010).

Rus Yükseköğretimde Reformlar ve Yaşanan Sorunlar

Rus yükseköğretimde yükseköğretimin hedeflerine ulaşması ve evrensel eğitim toplumuna uyum sağlayabilmesi için örgütsel ve öğretimsel reformlara gidilmiştir. Bu reformlar çerçevesinde (Belyanova, 2003; MON, 2009);

- İş piyasasının ihtiyacını karşılayacak yeni yükseköğretim kurumları, fakülteleri ve öğretim programları açılmış (siyaset, çevrebilim, ekonomi, kamu yönetimi, işletme, pazarlama vb.);
- Var olan öğretim programlarında radikal değişikler yapılmış ve en az iki yabancı dil öğretim standardı getirilmiş;

- İki aşamalı öğretim sistemi geliştirilmiş (bakalorya ve mastır) ve AB'de denkliği olan yeni diploma geliştirilmiş;
- Uzaktan eğitim gibi yeni öğretim yöntemleri ve uluslararası ilişkiler geliştirilmiş (karşılıklı öğretim elemanı ve öğrenci değişimi, staj imkânları, ders kitaplarında ortak çalışmalar, ortak projeler geliştirme, bilim ortaklığı vb.);
- Mayıs 2009'dan itibaren yükseköğretime giriş birleştirilmiş devlet sınavı uygulaması başlatılmıştır.

Liberal politikalara geçiş ile başlayan reformlar süreci tüm Rusya için olduğu gibi Rus yükseköğretim sistemi için de oldukça zor devam etmekte ve sistemi birçok sorun ile karşı karşıya bırakmaktadır. Moskova Devlet Üniversitesi rektörü Sadovniçii'nin (2004) eğitim sorunlarını inceleyen makalesinde vurguladığı Rus yükseköğretim kurumlarının ana sorunları 2009 - 2010 öğretim yılında da devam etmektedir. Bu sorunların başında finansman yetersizliği gelmektedir. Devlet, yükseköğretim finansmanının ancak %50'sini karşılayabilmekte, diğer %50'sini ise, yükseköğretim kurumları eğitim hizmetlerini ücretli olarak sunarak (2000 yılında öğrencilerin %50'si, 2008 yılında öğrencilerin %60'ı ücretli okumaktaydı) veya binalarını kiraya vererek karşılamak zorunda kalmaktadır. Sadovniçii'ye (2004) göre bu kaynak arayışı ise, yükseköğretim kurumlarını ana görevinden uzaklaştırmaktadır. Beyin göçü ve öğretim elemanı yetersizliği de devam eden ana sorunlar arasında yer almaktadır. Yaklaşık 50 bin genç bilim insanı yükseköğretim sisteminden ayrılıp yurt dışına gitmiş ve geri dönmemiştir Yükseköğretimdeki öğrenci ve kurum sayısı iki katına çıkmasına rağmen öğretim elemanı sayısı neredeyse değişmemiş ve yaklaşık %22'si (2008 yılı itibariyle) emekli veya emekliliğe ayrılmak üzere olan personelden oluşmaktadır. Ayrıca öğretim elemanlarının çalışma koşullarının bozulması ve maaşlarının çok düşük olması devam eden ana sorunlar arasında yer almaktadır. Rusya'da 2009 yılı itibariyle kamu personelinin ortalama aylık maaşı yaklaşık 713$ (Amerikan doları) iken, kamu yükseköğretim kurumunda çalışan bir öğretim elemanının maaşı ise ortalama 667$ olmuştur. İller itibariyle kamu yükseköğretim kurumunda çalışan bir öğretim elemanının ortalama maaşı miktarı de farklılık göstermektedir. Moskova ilinde bu rakam 725$, Çeliyabinsk ilinde 589$, Saratov ilinde de 422$'dır. 2010 yılı verilerine göre ise, illerde kamu yükseköğretim kurumunda çalışan bir öğretim elemanının maaşı ortalama 635$ iken, Moskova'da çalışan bir öğretim elemanının ortalama maaşı 858$'dır. Bu durum eşitsizliklerin olduğunu ve geçim sıkıntısının yaşandığını bu nedenle öğretim elemanlarının ek işler yapmak zorunda kaldığını göstermekte ve öğretim kalitesini düşürmektedir (Rosstat, 2010b; Fursenko, 2010).

Rus Yükseköğretiminde Bologna Süreci ve Sorunları

Rus yükseköğretim reformlarının paralelinde gerçekleştirilen düzenlemelerden biri de, Eylül 2003 yılında küreselleşme süreçlerinden birini temsil eden AB ülkelerinin Genel Avrupa Eğitim Sistemine yani Bologna Sürecine katılmak olmuştur. Bu katılımın ana amaçlarından birincisi, "çağımızın meydan okumalarına" cevap vermek; ikincisi, Rus yükseköğretim sisteminin çekiciliğini artırmak ve var olan durumu düzeltmek; üçüncüsü, eğitim alanındaki liderliğini geri kazanmaktır. Rusya eski eğitim bakanı Filipov'a (2002) göre Rusya'nın Bologna sürecine katılmama kararı, Avrupa'nın eğitim hizmetleri piyasasının dışında kalmak, dolaysıyla da Rus öğrencilerin önünü kapatmak anlamına gelmektedir. Kusjanova (2009) Bologna süreci gibi yüksek hedeflere sahip olan köklü bir reformla derin bir krize giren ve yaklaşık 20 yıldır çok yavaş ilerleyen Rus ulusal eğitim reformları için lokomotif görevi göreceğini belirtmektedir. Sovyetler Birliği Döneminde eğitim kalitesi yüksek olan Rusya birçok yüksek göstergelerini de kaybetmiştir. Örneğin, 2007 yılı Shanghai Jiao Tong reytinge göre, dünyanın ilk 500 üniversite içerisinde sadece Moskova Devlet Üniversitesi (77'nci) ve San-Petersburg Devlet Üniversitesi (341'inci) yer alabilmiştir (akt. Kastueva-Jan, 2007). 2010 yılı The Times sıralamasına göre, dünyanın ilk 200 üniversite içinde Rus üniversiteler yer almazken, Amerika'nın ilk 20'sinde 15 olmak üzere toplam 73 yükseköğretim kurumu, İngiltere'nin 29, Almanya'nın 14, Hollanda'nın 10 yükseköğretim kurumu yer almıştır (akt. Arefyev, 2010). 2009 – 2010 öğretim yılı verilerine göre, Rus üniversitelerinde okuyan yabancı öğrenci sayısı 145,900, Rusya'nın yükseköğretimdeki toplam öğrenci sayısının (7,418,800) %2'sini oluşturmakta iken Almanya'da bu sayı %12.5'tir (Rosstat, 2010c; Kochofa, 2009, 24). Bologna sürecine katılan diğer ülkeler gibi, Rusya da 2010 yılına kadar gerçekleşmesi gereken ve sürecin ilkelerini genel olarak ifade eden üç aşamalı (lisans, mastır, doktora) ve ulaşılabilir yükseköğretim; ortak kredi sistemi (ECTS) ve eğitim kalitesi kontrolü; öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinin geliştirilmesi ve mezunlarının iş piyasasında istihdamının sağlanması gibi ana hükümleri gerçekleştirmeyi üstlenmiştir (İvanovskiy, 2009).

Riabov (2005) ve Sadovniçii'ye (2004) göre Rusya Bologna Kulübü'nün amaç ve hedeflerine uzak değildir. Örneğin, iş ve eğitim hizmetleri piyasasının taleplerine göre iki aşamalı yükseköğretim sistemi 1992 yılından itibaren oluşturulmaya başlanmıştır. Ancak Bologna Deklarasyonu gereği üstlenilen bu hükümler akademisyenlerin ve öğrencilerin büyük tepkisini çekmiş ve "destekleyenler" ile "karşı çıkanlar" olarak bölünmelerine sebep olmuştur (Riabov, 2005; Sadovniçii, 2004). Aşağıda destekleyenler ve karşı çıkanların görüşleri özetlenmektedir:

1. Bologna sürecini destekleyenlere göre, Rusya'nın Bologna sürecine katılması ile birlikte sürece katılan diğer ülkelerde Rus diplomaların tanınması, dolayısıyla Rus mezunlarına genel şartlar çerçevesinde yurtdışında iş bulma imkânı sağlanmış olacak; Rus ve Batı üniversiteler arasında daha aktif bir öğrenci değişimi gerçekleşebilecektir. Bologna süreci, katılımcı ülke için eğitim kalitesi standartları geliştirmek ve yabancı öğrencileri ülkesine çekebilmek için bir olanak sağlamaktadır. Başka bir ifadeyle eğitim alanındaki uluslararası rekabet kapıları açmaktadır. Bu manada dünya piyasa şartlarında Rusya yükseköğretim sistemi için yabancı öğrencileri çekebilmek – hayatta kalma meselesidir, çünkü bu sorunun çözülmesi sonucu önemli bir mali gelir sağlanacak, dolayısıyla öğretim üyeleri ve hizmet personeli için iş imkanı oluşacaktır. Ayrıca Bologna sürecine katılımı sonucu Avrupa standartlarına ulaşan Rusya için kendi eğitim sisteminin rekabet edebilirliği yükseltme şansı yakalayacaktır (Pimenova, 2006, 22-23).
2. Karşı çıkanlarda ise, "Rusya bu kaçınılmaz küreselleşme ve entegrasyon süreçlerinin baskısında ulusal yükseköğretim sisteminin başarıları ve özgünlüğünü koruyabilecek mi? Avrupa'ya göre kolaylaştırılmış ve kısalmış programların uygulanmasıyla birlikte Rus yükseköğretim kurumları eğitim kalitesini koruyabilecek mi? Rusya'da yetiştirilen uzmanlar hangi iş piyasası (Rusya mı, Avrupa mı) için yetiştirilecek? Bologna sürecine katılma kararı direktif mi, yoksa yükseköğretim kurumlarının özerklik prensibine göre mi alınacak? Bologna süreci sonuçlarının sorumluluğunu kim üstlenecek: devlet mi, yükseköğretim kurumları mı? Ülkenin Genel Avrupa Eğitim Sistemine katılımı için gereken yasama, hukuki ve ekonomik desteği Rusya hükümeti tarafından sağlanabilecek mi?" gibi sorulara yanıt aranması gerektiğini belirtmektedir. Oluşan bu sorular, aslında hem Rusya hem Bologna Sürecine katılmış diğer ülkeler için de günceliğini hala koruyan sorulardır. Ayrıca Avrupa'nın bir taraftan kullanılması gereken bir şans olarak, diğer taraftan ülkenin entelektüel kaynakları "çeken" bir rekabet unsuru olarak algılanmasına sebep olmaktadır (Riabov, 2005; Sadovniçii, 2004; Kastueva-Jan, 2007).

Bologna Süreci, Rus toplumunda coşkusuzca karşılanmasına ve ulusal değerleri için faydalı olup olmayacağı tartışmaları getirmesine rağmen hız kazanmaya devam etmektedir. İlk uygulama olarak, Aralık 2004 tarihinde Rusya Federasyonu Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından "Bologna Deklarasyonu hükümleri gerçekleştirme planı" geliştirilmiştir. Rusya Federasyonu Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın 2008 yılı raporuna göre geliştirilen bu plan ve sonraki tebliğlere dayanarak Ekim 2007 yılı tarihinden itibaren yükseköğretim iki aşamalı (4+2) olarak gerçekleştirilmektedir. Ancak Bologna hükümleri yerine getirilirken eğitimdeki ulusal gelenekleri koruma arzusu yüzünden iki tür eğitim sisteminin uygulanmasına sebep olmaktadır. Neticede, 2008-2009 öğretim yılı verilerine göre yükseköğretim kurumlarından mezun olan toplam 1,358,463 öğrenciden sadece 98,543 öğrenci bakalorya (%7.3) ve 16,822 mastır (%1.2) sistemine göre mezun olmuştur. Bu da toplam mezun öğrenci sayısının %91.5'nin geleneksel beş yıllık eğitim programlarına göre mezun olduğunu göstermektedir (MON, 2007; CSRS, 2009; Anisimov, 2010).

2009-2010 öğretim yılı verilerine göre de Rusya genelinde bakalorya programı uygulanan 276 yükseköğretim kurumundan 124 bin öğrenci bakalorya derecesiyle ve mastır programı uygulanan 264 yükseköğretim kurumundan 20 bin 500 öğrenci mastır derecesiyle mezun olmuştur. 2009-2010 yılında yükseköğretim kurumlarında toplam 1milion 442 bin 300 öğrenci mezun olmuştur. Böylece yükseköğretim toplam mezun sayısının %8.5 bakalorya ve %1.4 mastır mezunu oluşturmaktadır. Bu konuda en büyük sorun hem Rus sistemi için geleneksel ihtisas mantığının Bologna anlayışında olmaması hem Rus işverenler için bakalorya derecesinin anlaşılmayıp tamamlanmamış yükseköğretim derecesi olarak algılanmış olmasıdır. Sonuçta bakalorya mezunlarının sadece %25'i (2009) iş piyasasında istihdam edilmektedir. Bu durum Avrupa iş partnerleri için de sıkıntı oluşturmaktadır. Çünkü önceden onlar için sadece Rus ihtisas mantığını anlamak gerekirken, şimdi ise hangi üniversite (hatta hangi fakülte) yeni eğitim sistemine geçmiş ve Bologna süreci hükümlerini ne derecede uygulandığını bilmeyi gerektirmektedir. Bu tür sorunlar yükseköğretimde şeffaflık ve karşılaştırılabilirlik amacından uzaklaştırmaktadır. Ayrıca mastır programlarının büyük ölçüde ücretli ve eğitim sürecinin uzamış olması öğrencilerin bu programlarına katılımını olumsuz yönde etkilemektedir. (Rosstat, 2010c, 268; Anisimov, 2010).

Ayrıca belirtmek gerekir ki, Bologna Sürecine göre yükseköğretim bakalorya, mastır ve doktora programlarından olmak üzere üç aşamalı gerçekleşmektedir. Ancak Rusya'da üçüncü aşama "bilim doktoru adayı" ve "bilim doktoru" diye ikiye bölünmektedir. Rus bilim doktoru adayının çalışma kapasitesi ve içeriğine yönelik sorumlulukları farklılık göstermesine rağmen bazı ülkelerle anlaşmaya varılmıştır. Örneğin Fransa ile varılan sözleşmeye göre Fransız Bilim doktoru Rus bilim doktora adayı ile denk kabul edilmektedir. Dolaysıyla Bologna Süreci çerçevesinde Avrupa PhD statüsünün Rus bilim doktora adayına eşdeğer olarak kabul edip bir uyumlaştırmaya gidilebilir (Kastueva-Jan, 2007).

Bologna Deklarasyonu'nun öngördüğü ortak kredi sistemine (ECTS) geçiş devam etmektedir. 2006 yılı verilerine göre toplam 1,068 yükseköğretim kurumundan 24'ü, 2007 yılında toplam 1,108 yükseköğretim kurumundan 60'ı ve 2008 yılında 80'nin üzerinde yükseköğretim kurumunda ECTS uygulanmıştır. Ayrıca bu sistem tüm eğitim programlarının sadece %10-15'inde uygulanıyor olup öğrencilerin %18'ni kapsamaktadır (BS: Ulusal Rapor, 2007, akt. Kastueva-Jan, 2007; Zubova, L. ve diğerleri, 2008).

Bologna Deklarasyonu hükümleri gerçekleştirme planı çerçevesinde yükseköğretimde ulusal kalite kontrol sistemi geliştirilmiştir. Bu sistem federal devlet eğitim standartları, lisans prosedürleri, yükseköğretim kurumlarının değerlendirilmesi ve akreditasyonundan oluşmaktadır. Kalite kontrol sisteminin çalışması ve denetimi, ENQA (Avrupa Kalite Kontrol Birliği) üyesi olan Rusya Akreditasyon Ajansın sorumluğunda bulunmaktadır. Ayrıca Nisan 2007 tarihinde kabul edilen N 56-ϕ3 sayılı "Eğitim Yasasında Değişiklikler Hakkında Kanun"a dayanarak birçok yükseköğretim kurumunda öğrenci ve işveren derneklerinin de katıldığı kurum içi kalite kontrol sistemi uygulamaktadır (MON, 2007; MON, 2008). Ancak buna rağmen eğitim kalitesi sorunu Rus yükseköğretimin ana sorunlarının başında gelmektedir. Son yıllarda lisans öğrenci sayısının 3 kat, lisansüstü öğrenci sayısının da 2 kat artması, buna karşın öğretim elemanı sayısının ise yetersizliği eğitim kalitesinin niteliğinin düşmesine neden olmaktadır (Zubova, L. ve diğerleri, 2008; Saltıkov, 2008).

2005 yılından itibaren Rusya'da yükseköğretim mezunlarına AB uyumlu diploma eki (Diploma Supplement) uygulaması başlatılmıştır. 2007 yılında toplam mezun sayısının sadece %2'sine (31,379 kişi) Diploma Supplement verilmiştir. 2008 yılında ise, sadece 99 yükseköğretim kurumunda (%1'in altında) AB uyumlu diploma eki (Diploma Supplement) uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ücretsiz olarak verilmesi gereken diploma eki üniversitelerde ücretli olarak (ortalama 3,500 ruble = 120 $) verilmektedir (Filipov&Chistohvalov, 2010; Shliakov, 2008).

Bologna Deklarasyonu hükümleri gerçekleştirme planı çerçevesinde yükseköğretimde akademik hareketlilik konusunda da düzenlemeler getirilmiştir. Ancak Rus yükseköğretimi için uluslararası işbirliği ve deneyim paylaşımı eğitimin kalitesinin yükseltilmesinde vazgeçilmez bir unsur olarak kabul edilse de, Bologna süreci uygulamasının en zayıf halkası olarak kalmaya devam etmektedir. Sonuçta, her yıl Rus yükseköğretim öğrencileri ve öğretim elemanlarından sadece 2 bini uluslararası sözleşmesi yapılan 30'un üzerindeki ülkede eğitim (tam program, staj, bilimsel çalışma, yeterlilik geliştirilmesi) almaktadır (MON, 2007; MON, 2008). Ayrıca öğrencilerin ekonomik gücünün düşük olması, yani ek masraf karşılayabilme olanağının olmaması sadece uluslararası hareketliliği değil, yurtiçi hareketliliği de engellemektedir. Dolayısıyla, var olan sistem ne yetenekli Rus gençlerin yükseköğretimde ilerlemesini, ne de yabancıların davet edilmesini teşvik etmektedir. Gençler için akademik kariyeri cazip hale getirmek amacıyla öğretim elemanlarının maaşı iyileştirme konusunda atılan adımlar, beklentileri karşılamamıştır. Bunun sebebi olarak çalışan emekli öğretim elemanlarının maaşlarının iyileştirilmesinden dolayı yerlerini gençlere bırakma isteğinin olmaması gösterilmiştir (Saltıkov, 2008).

Akademik hareketliliği 2009 – 2010 öğretim yılı verilerine göre, Rusya'da yükseköğrenim gören yabancı öğrencilerinin (145,9 bin) %74'ü BDT, Baltik ülkeler ve Gürcistan'dan öğrenciler, %1.2'sini Avrupa'dan öğrenciler, %19.7'sini Asya'dan öğrenciler, %0.6'sını Merkez ve Güney Amerika'dan öğrenciler %0.07'sini ABD ve Kanada'dan öğrenciler ve %4.52'sini Afrika'dan gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Dünyadaki öğrenci hareketliğinin (3.3 milyon öğrenci) liderliği ise, yaklaşık 650 bin yabancı öğrenci ile Amerika korumaktadır. Yurtdışında okuyan öğrenci, okuduğu ülkede yaşayarak eğitim, konaklama, beslemene, kıyafet vb. masraflar yaparak o ülkenin ekonomisine katkı sağlamaktadır. Yabancı öğrencilerin Amerikan yükseköğretim kurumlarına sağladığı ekonomik kazanç, Rusya'nın tüm eğitim sistemine ayırdığı bütçenin üzerinde gerçekleşmektedir (Kusjanova, 2009). Rusya 145,900 yabancı öğrenci ile dünyadaki öğrenci hareketliliği içinde sadece %4.4'lük pay almaktadır. durum öğretim elemanların hareketliliği için de söz konusudur (Rosstat, 2010c, 270; Times Higher Education, 2010, akt. Golubev, 2010). Bunun ana sebebi de, Rus yükseköğretimdeki devlet finansman yetersizliği gösterilebilir: Rusya

GSYH' dan 2008 yılında %4 ve 2009 yılında %4.2 ve 2010 yılında %5.3 eğitime ayırırken OECD ülkelerinde bu oran ortalama %6.2'dir (GU-VŞE, 2010). Bologna süreci durum değerlendirme 2009 raporunda Rusya yükseköğretimin birinci ve ikinci aşamaların hayata geçirme durumu (1 puan), ulusal yeterlilik yapıların uygulaması (1 puan), yükseköğretimde kalite güvencesine uluslararası katılım düzeyi (3 puan), kalite sağlanmasında öğrenci katılımı (3 puan), önceki öğrenimin tanınması (2 puan), ECTS ve Diploma Supplement uygulama durumu (3 puan) puanları ile uluslararası uzmanlarca son derece düşük ve orta notlarla değerlendirilmiştir. Ayrıca yaşanan sorunlar arasında iş piyasasının bakalorya derecesinin kabul etmemesi, öğretim programlarının esneklik ve uyum eksikliği, ulusal ekonomik ihtiyaçları ile mevzun edilen kontenjan yapısı arasındaki uyumsuzluk vb. sorunlarının altı çizilmiştir (akt. Baidenko, 2009).

Görüldüğü gibi, Bologna Deklarasyonu'nun hükümleri Rusya'da coşkusuzca karşılansa da uygulanmaya devam edilmektedir. Yalnız 7 yıl geçmesine rağmen, yukarıda verilen verilerden de anlaşıldığı gibi, Rusya'nın Bologna Süreci hükümlerini hayata geçirme çalışmasında birçok sorun yaşanmaktadır. Çok yavaş ilerleyen süreç hem ülke geneline yaygınlaşmamış hem sürecin değişik hükümleri eşit oranda gerçekleşmemiştir. Ayrıca Bologna Sürecine katılmadan önce Rusya'da var olan yükseköğretimde finansman ve öğretim elemanı yetersizliği gibi ana sorunlar sürmektedir.

Bologna Sürecine katılmadan önce de olduğu gibi eğitim uzmanlarının Bologna Süreci hükümleri ve uygulama konusunda görüş birliği oluşmamıştır. Uzmanların bir kısmı, Rusya'da Bologna Sürecinin perspektiflerini kötümserlik yaklaşımıyla değerlendirmektedir. Kötümserlik yaklaşımıyla değerlendirenlerin endişeleri, süreç hükümlerinin sonuna kadar gerçekleştirilmeyeceği, sadece belirli bir kısım yükseköğretim kurumlarında uygulanıp kenara atılacağı düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca Rusya AB arasında ortak kabul görmüş ne eğitim programı ne de eğitim standardı olmadığından, Rus yükseköğretim mezunlarının yurtdışında kabul görmeleri Bologna sayesinde değil de, eskiden olduğu gibi resmi olmayan ölçütlere, yani mezun olduğu üniversitenin statüsüne göre gerçekleşecektir (Saltıkov, 2008). Diğer uzmanların bakışı ise neo-fonksiyonel yaklaşımı çerçevesinde olup, Bologna Süreci eğitimi hakkındaki siyasi ve uzman söylemlerinde sağlamlaşmıştır. Süreç hükümlerin entegrasyonu için yasama değişikliliklerinin yapılması, çalışma gruplarının oluşturulması, düzenli olarak değerlendirme toplantıları yapılması, faaliyet planların hazırlanması, her iki yılda bir ulusal rapor hazırlanması, öğrenci katılımı, eğitim kalitesi vb. izlemelerin gerçekleşmesi de bunun göstergesidir. Zamanlaması ve raporlaması olan her hangi süreç gibi, Bologna Süreci de üye ülkeler için "içine çeken bir mekanizma" gibidir. Artık ana sorun "Bologna Süreci hüküm ve ilkelerine "evet" veya "hayır" değil, bu hüküm ve ilkelerin en iyi nasıl uygulanacağı konusudur (akt. Kastueva-Jan, 2007).

Genel olarak ise, Rusya için Bologna Sürecine katılmanın iç ve dış olmak üzere iki pozitif etkisinin olduğu söylenebilir. Birincisi; Rusya için Bologna Süreci, ülke içi eğitim reformlarında eğitimde kalite kontrolünün, bağımsız dış denetimin, eğitimde şeffaflığın ve "gölge ekonomisi" ile mücadelenin başlatılması yönünde ek dış uyarıcı olmuştur. Ayrıca İngiliz dilinde eğitimin yapılması, öğretim elemanı yetiştirilmesinin modernleştirilmesi, yükseköğretim ve bilim bağlantısının iyileştirilmesinde pozitif etki yaratmıştır. Diğer etki ise Rusya ve AB ilişkileriyle ilgilidir. Bologna Süreci "acquis communautaire" (müktesebat) parçası olmazsa da, Avrupa kurallarının kabul edilmesi süreci olarak değerlendirilebilir. 2007 yılında Rusya Federasyonu Başkanı Putin'in de belirttiği gibi, AB ile ilişkilerinin güçlendirilmesi Rusya için "önemli bir seçimi" oluşturmaktadır (Kastueva-Jan, 2007).

Sonuç

Rus yükseköğretim sisteminin yeniden yapılandırma projeleri henüz başlangıç aşamasındadır. Özellikle hedeflenen reformların kapasitesi göz önünde alındığında, hem iç etkenli (ulusal reformlar) hem dış etkenli (Bologna Süreci) reformlar yolunda dönüm noktası olarak belirlenen 2010 yılı, dönüşümün nihai sonuçlarının alınması için açıkçası çok "iyimser" bir tarih olarak görünmektedir. Uluslararası eğilimler ile ulusal gelenekler arasında kalan günümüz Rus yükseköğretim sistemi "pilot uygulaması" şeklinde işlemektedir. Buna rağmen mevcut Rus ekonomik ve siyasi bağlamda yükseköğretim reformlarının devamını desteklediği görülmektedir. Dolaysıyla Rus yükseköğretiminde başlatılan yüksek sayısal göstergelerin reel yüksek kaliteye dönüştürme çabalarının kesinlikle devam ettirilmesi gerekmektedir. Ancak küreselleşme bağlamında yapılan bu dönüşümler eğitimde ulusal kimlik ve entelektüel bağımsızlığı koruyarak gerçekleştirilmelidir.

Kaynaklar

Anisimov, P. (2010). *О Задачах Высших Учебных Заведений по Переходу на Уровневую Систему Высшего Профессионального Образования.* [Aşamalı Yükseköğretim Sistemine Geçişinde Yükseköğretim Kurumlarında Yaşanan Sorunlar]. 18.03.2010 tarihinde http://www.ed.gov.ru/ actual/urobr/12549 adresinden indirilmiştir.

Arefyev, A. (2010). Состояние и перспективы экспорта российского образования –I. [Rus Eğitim İhracatının Durumu ve Perspektifleri - I]. *Интернет-издание «Капитал Страны».* 11.01.2011 tarihinde http://www.kapital-rus.ru/articles/ article/179471/ adresinden indirilmiştir.

Baidenko, V. (2009). Многоплановый и системный характер Болонского процесса Интернационализация Образования - 2. [Eğitimin Uluslararasılaştırılması*]. Научно-Педагогический Журнал «Высшее образование в России».* № 9, 120-132. Москва: Министерство Образования и Науки.

Belyanova, E. (2003). *Реформа Высшего Образования в России: Успехи, Проблемы, Перспективы, Донорская Помощь.* [Tempus Programı Çerçevesinde Rusya Yükseköğretim Reformu: Başarı, Problem, İstikbal ve Yardım]. Раздел 2. Социальная политика, бедность и льготы. Современные проблемы социальной политики в России. № 2 (2004). Москва: Альманах, Ассоциации независимых центров экономического анализа.

CSRS. (2009). *Наука России в Цифрах 2009.* [Rakamlarla Rus Bilimi 2009]. Статистический Сборник. Москва: Centre for Science Research and Statistics.

CSRS. (2010). *Подготовка Научных Кадров Высшей Квалификации в России 2010.* [Rusya'daki Yüksek Yeterlilikte Bilim Kadroların Yetiştirilmesi 2010]. Статистический Сборник. Москва: Centre for Science Research and Statistics.

Filipov, V. (2002). *«Интеграция российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования: проблемы и перспективы»* Выступление на Международном Семинаре. ["Rus Yüksekokulun Avrupa Yükseköğretim Sistemine Entegrasyonu". Uluslararası Seminer Konuşması]. НИУ–ВШЭ. 01.05.2006 tarihinde http://www.hse.ru/ news/1093453.html adresinden indirilmiştir.

Filipov, V. & Chistohvalov, V. (2010). *Участие России в Интеграционных Процессах Европейских Систем Высшего Образования.* [Avrupa Yükseköğretim Sistemlerinin Entegrasyon Sürecinde Rusya]. IX. Международное Сотрудничество. Образование в России. Федеральный Справочник: Том № 6. Москва: Издается при участии органов исполнительной и законодательной власти РФ.

Fursenko, A. (2010). *Зарплата преподавателя вуза должна сравниться с зарплатой сотрудника РАН.* [Yükseköğretimdeki Öğretim Elemanlarının Maaşı ile RBA (Rus Bilim Akademisi) Çalışanların Maaşı Eşit Olmalıdır]. Конференции Ведущих Университетов России. Москва: Российская Газета. № 5326. 1 Ноября 2010.

Golubev, Y. (2010). Студентам — знания, Университету — признание. [Öğrencilere Bilgi, Üniversiteye Tanınma]. *Университет и Мир. Журнал «Санкт-Петербургский университет».* №: 14 (3812). Октябрь 2010. 16.01.2011 tarihinde http://journal.spbu.ru/wp/?p=2888 adresinden indirilmiştir.

GU-VŞE. (2010). *Экономика образования: итоги мониторинга, 2009.* [Eğitim Ekonomisi İnceleme Sonuçları, 2009]. Информационный бюллетень 2010.1 [41]. Москва.: ГУ–ВШЭ.

İvanovskiy, V. (2009). Интеграция России в Болонский процесс*: ЗА и ПРОТИВ.* [Rusya'nın Bologna Sürecine Entegrasyonu: EVET ve HAYIR]. Общероссийская общественная организация "Гражданские Силы". Москва. 03.03.2010 tarihinde http://www.gr-sila.ru/document_id3660. html adresinden indirilmiştir.

Kastueva-Jan, T. (2007). «Россия в Болонском процессе: оценки четырехлетнего опыта и перспективы». [Bologna Sürecinde Rusya: Dört yıllık deneyimin değerlendirilmesi ve perspektifler]. *Вестник Международных Организаций:Образование, Наука, Новая Экономика.* №7 (15). Стр. 41-49.

Kochofa, A. (2009). Актуальные Проблемы Обучения Иностранных Граждан в Современной России. [Bugünkü Rusya'daki Yabancı Vatandaşlarının Aktüel Eğitim Sorunları]. II Всероссийская научно-практическая конференция Сборник Докладов: «Научная инициатива иностранных студентов и аспирантов российских вузов». стр.19-26. Томск: Издательство ТПУ.

Kusjanova, A. (2009). *Цели Болонского Процесса и Его Значение для Развития Интеллектуального Потенциала Федеральной Таможенной Службы Российской Федерации в Современных Условиях.* [Bologna Süreci Amaçları ve RF Federal Gümrük Hizmetlerinin Entelektüel Potansiyelinin Gelişiminde Önemi]. Таможенные Чтения – 2009, I. Раздел. Санкт – Петербург: Санкт-Петербургский имени В.Б.Бобкова филиала РТА.

MON. (2007). Федеральный закон Российской Федерации от 24 октября 2007 г. N 232-ФЗ "О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)". [RF Belirli Yasama Kararnamelerde Yapılan Değişikler Hakkında N 232-Ф3 sayılı Kanun (Yükseköğretimde aşamalı eğitimin gerçekleştirilmesi)]. 29.03.2010 tarihinde http://mon.gov.ru/dok/fz/ obr/ adresinden indirilmiştir.

MON. (2007). *Федеральный закон N 56-ФЗ "О внесении изменений в Закон Российской Федерации "Об образовании".* [RF Eğitim Yasasında Değişiklikler Hakkında N56-Ф3 sayılı Kanun].29.03.2010 tarihinde http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/ adresinden indirilmiştir.

MON. (2007). *РФ 232-ФЗ Федеральный Закон "О высшем и послевузовском профессиональном образовании".* [RF 232-Ф3 Sayılı Lisans ve Lisansüstü Eğitim Hakkında Kanun]. Законодательство об образовании. Москва: Федеральный Центр Образовательного Законодательства.

MON. (2008). *Болонский процесс в вузах Российской Федерации.* [Rusya Federasyonu Yükseköğretim Kurumlarında Bologna Süreci]. Министерство Образования и Науки Российской Федерации. 19.03.2010 tarihinde http://mon.gov.ru/obr/pri/4508 adresinden indirilmiştir.

MON. (2009). *Приказ Об утверждении Порядка проведения единого государственного экзамена от "24" февраля 2009 г. N 57.* [Merkezi Devlet Sınavı Uygulama Onayı hakkında 28 Şubat 2009 tarih ve 57 sayılı Kararname.]. 30.03.2010 tarihinde http://mon.gov.ru/ dok/ akt/5270/ adresinden indirilmiştir.

Pimenova, N. (2006). О Стратегии Продвижения Российского Образования на Международный Рынок. [Rus Eğitiminin Dünya Piayasına Geçiş Stratejisi Hakkında]. Стратегическое Управление Университетом. *Журнал «Университетское управление: практика и анализ»,* № 1. [41]. стр. 15-26. Екатеринбург.

Riabov, G. (2005). Интеграция знаний. [Bilgi Entegrasyonu]. Журнал "Экономика и Образование Сегодня". №6. 04.05.2006 tarihinde www.eed.ru/coverstory/c115 adresinden indirilmiştir.

Rosstat. (2009). *Социально-экономические показатели Российской Федерации в 1992 – 2008гг.* [RF Sosyo-ekonomik Göstergeler 1992 – 2008]. Российский Статистический Ежегодник – 2009, Приложение). Москва: Федеральной Службы Государственной Статистики.

Rosstat. (2010a). *Образовательные Учреждения Высшего Профессионального Образования.* [Yükseköğretim Kurumları]. Москва: Федеральной Службы Государственной Статистики. 21.12.2010 tarihinde http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/vp-obr1.htm adresinden indirilmiştir.

Rosstat. (2010b). *Центральная База Статистических Данных.* [İstatistik Veri Merkezi]. Москва: Федеральной Службы Государственной Статистики. 13.01.2011 tarihinde http://www.gks.ru/ dbscripts/ Cbsd/DBInet.cgi?pl=24 4055 adresinden indirilmiştir.

Rosstat. (2010c). *Высшее Профессиональное Образование.* [Yükseköğretim]. Российский Статистический Ежегодник - 2010. Москва: Издание Федеральной Службы Государственной Статистики.

Sadovniçii, V. (2004). Кто заплатит за образование? [Eğitim Masrafları Kim Karşılayacak?]. *Журнал "Экономика и Образование Сегодня".* 04.05.2006 tarihinde www.eed.ru/higher_education/ e_11 adresinden indirilmiştir.

Saltıkov, B. (2008). *Высшее образование в России: между наследием прошлого и современными вызовами.* [Rusya'da Yükseköğretim: geçmişin mirası ile çağdaş meydan okumaları arasında]. Russie.Nei. Visions No: 29. Paris: İnstitut Français des Relations İnternationales (Ifri).

Shliakov, V. (2008). *Россия в Болонском процессе.* [Bologna Sürecinde Rusya]. Выступление на Международной Конференции «Образование объединяет. Общие ценности - общее будущее» Москва: Первый Московский Государственный Медицинский Университет. 18.03.2010 tarihinde www.mma.ru/article/id39606 adresinden indirilmiştir.

Zubova, L. ve diğerleri. (2008). Российское Послевузовское Образование: Проблемы и Пути Их Решения. [Rus Üniversite Sonrası Eğitim: Sorunlar ve Çözüm Yolları]. *Информационно-аналитический бюллетень ЦИСН.* № 2, стр.4-77. Москва: "Центр исследований и статистики науки" Минобрнауки России.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 646-651

The Analysis of the International Research on the Bologna Process

Lect. Özcan Konur
Faculty of Engineering, Şırnak University, 73000 Şırnak, Turkey

Abstract

There has been a significant expansion in the higher education system at both the national and global scale. As the number of institutions and the number of students increase it is essential to focus on the quality of the educational programs in the universities. The European Union has been developing the regional policies to increase the quality of the educational programs in Europe. The Bologna Process has been one of the main tenets of these regional policies. These policies have been increasingly implemented in recent years under the guidance of the Turkish Council of Higher Education. Therefore it is timely to have a closer look into the development and implementation of these policies and processes through the analysis of the published research in the international scientific journals. Both the content analysis and scientometric analysis techniques are employed for such a purpose. All the stakeholders would find helpful to focus on the main tenets of policies and processes on the Bologna Process by focusing on the complete picture of the research carried out in this area, implemented in our country as well.

Key words: Bologna process, European Union, Turkey, Europe, research evaluation, scientometrics, European Higher Education Area.

Introduction

It is a well known fact that the higher education system has expanded enormously in recent years in Europe. One of the major resulting changes in the landscape has been the introduction of the European Higher Education Area (EHEA) in recent years through the implementation of the Bologna process.

European countries have been engaged in this process since 1999 (e.g. Rauhvargers et al., 1999). Turkey has also been engaged in this process since 2001 (e.g., HEC, 2004, 2006, 2008). These policies have been increasingly implemented in higher education institutions in recent years under the guidance of the Turkish Council of Higher Education.

Therefore, it is timely to have a closer look into the development and implementation of these policies and processes through the analysis of the published research in the international scientific journals. Both the content analysis and scientometric analysis techniques are employed for such a purpose. All the stakeholders would find helpful to focus on the main tenets of policies and processes on the Bologna Process through such analyses, implemented in our country as well.

Materials and Methods

The traditional methods of scientometric research as applied in many scientific fields were applied in this study.

A search was carried out in the Science Citation Index-Expanded (SCIE) and Social Sciences Citation Index (SSCI) using the Web of Knowledge database (v.4.10- Web of Science) of the Thomson Scientific Inc., in February 2011.

As Cronin (2001) argued, these indices have established themselves as the gold standard for the retrieval of the scientific information; becoming preferred indices for the scientometric analysis.

Three sets of search terms used for this study: Topic=("bologna* process*" or "bologna* declaration" or "bologna principle*"). These terms were selected to minimise the research noise and locate the relevant papers as much as possible. The first search term was critical as the aim was to locate the papers written by the academics working in Turkish institutions of higher educations.

The search was refined restricting the research to "article", "review" and "proceedings papers".

In other words, this piece of study considers the papers where these search terms were included in their abstract pages as indexed by the SCIE and SSCI between 1980 and 2011 (February) (in title, abstracts, Authors keywords, and Keywords plus). Therefore, it is clear that this piece of study is sensitive to the use of these keywords in the abstracts pages of the papers.

Next, a scientometric analysis was carried out as a first step using the "analyze the results" tool of the Web of Knowledge database. The used tools were "document type", "institution name", "publication year", and "subject area".

As a second step of the scientometric analysis, a citation analysis was carried out using the "create citation report" tool of the Web of Knowledge database. The information relating to the "sum of the times cited", "average citations per item", "h-index" was noted down.

As a third step of the scientometric analysis, the papers citing the papers on the higher education were viewed and analyzed using the tool "analyze the results". The analysis of these cited papers was carried out as in the first step and the relevant information was recorded. The information obtained through this process was used to measure the impact of the original research found in the first step. However, the results of the analysis were given only in an outline form in the paper.

Results and Discussion

Document Type

Using the keywords for the Bologna Process, 262 references were found in total for the entire search period from 1980 to 2010. The search was refined restricting the search to only articles, reviews, and proceedings papers, resulting in 227 papers. This formed the sample for the paper.

The Most Publishing Countries

It is found that the "Univ. Politech. Madrid" was the most publishing institution (7 papers), followed by the "Free Univ. Berlin" (5 papers), "Univ. Kassel" (5 papers), the "Univ. Oslo" (5 papers), and the "Univ. Heidelberg" (4 papers). It is notable that all these institutions and the other 5 institutions are from the Europe.

These results suggest the research by the most prolific institutions in this area has been well diffused with many research centres distributed regionally and globally.

The most publishing institution analysis provides valuable information on the comparative contribution of institutions and reflects the public emphasis on the ranking of the institutions by in-part scientometric methods (e.g., Billaut et al., 2010).

The Most Publishing Institutions

The most publishing countries on the Bologna process was Germany (45 papers) and Spain (42 papers), followed by England (18 papers), Netherlands (11 papers), and Spain (11 papers). Nearly all European countries published in this area with a notable exception of Turkey. It is natural to expect that as a European issue; nearly all of the papers are from the Europe.

Historical Development of the Research

The distribution of the papers by the publication year is shown in the Fig. 1. It is notable that the number of publications started in 2002 with 3 papers reaching a peak of 53 in 2010 after a stable growth. This result suggests that there have been strong policy and financial incentives for the research on the Bologna Process in recent years and likely to impact in the near future as well.

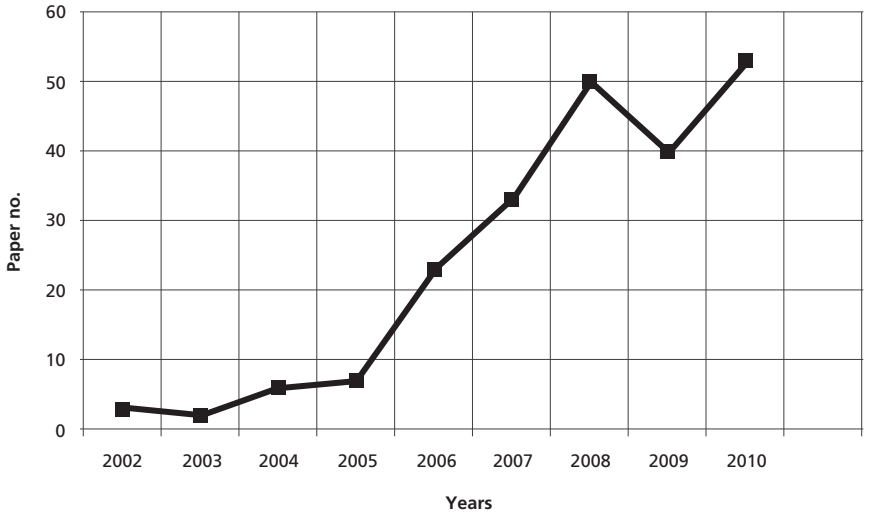


Fig. 1: Historical development of research on the Bologna process.

The Most Publishing ISI Subject Areas

As an educational issue, the most publishing subject areas were "Education & Educational Research" (30.4%) and "Education, Scientific Disciplines" (15.9%). Since the Bologna process has been most concerned with professional qualifications, it is not surprising that there were papers published in the journals in the subject areas of professions like "Healthcare Sciences & Services (6.6%), "Engineering, Electric &Electronic" (6.2%), and "Nursing" (6.2%).

As Leydesdorff and Rafols (2009) argue the decomposition of scientific literature into disciplinary and sub-disciplinary structures is one of the core goals of scientometrics. The ISI subject categories classify journals included in the SCIE and SSCI. The aggregated journal-journal citation matrix contained in the Journal Citation Reports can be aggregated on the basis of these categories.

One important finding from this table is that the research on the Bologna process was of the interdisciplinary nature ranging from "Education & Educational Research", to "Nursing", following a similar pattern in biofuels research (Konur, 2011).

Citation Analysis

The results from the use of the "citation" tool of the Web of Knowledge database based on the 227 paper references show that the brute total number of citations was 256, giving a ratio for the "Average Citations per Item" as 1.1 and "H-index" as 8.

These data suggest that this research field as a whole has had a low impact factor in terms of the H-index and "Average Citations per Item". On average, a paper published in this field was cited nearly once.

As Leydesdorff (1998) notes "citations support the communication of specialist knowledge by allowing authors and readers to make specific selections in several contexts at the same time". Thus, the citation analysis, based on the citations made by the authors provide valuable information on the scientific impact of the research on the students with disabilities in higher education as briefly outlined above. As Baird and Oppenheim (1994) argue, "cita-

tion studies remain a valid method of analysis of individuals', institutions', or journals' impact, but need to be used with caution and in conjunction with other measures".

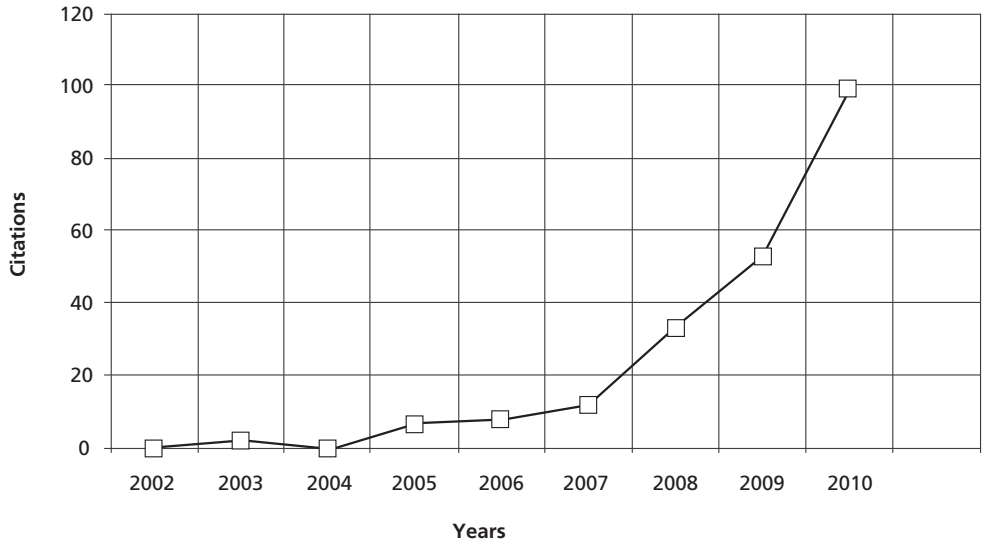


Fig. 2: The historical recognition of the research on the Bologna process.

Fig. 2 supported by the data table shows the distribution of the citations received by 227 papers over time. It is interesting to note that 86% of these citations were received between 2008 and 2010. It is these years that the research on the Bologna process was recognised highly by the European research community.

Analysis of Citing Papers

As a next step in the citation analysis, the papers citing 227 references found on the Bologna process were viewed and it was found that there were 256 total citations resulting in 183 viewable citations, refined to articles, reviews, and proceedings papers. This formed the sample for the further analysis.

The most publishing author analysis shows that "Buela-Casal, G" (5 papers), "Braun, E" (3 papers), "Drennan, J" (3 papers), "Lunt, I" (3 papers) were among the most publishing authors.

A country analysis shows that Germany (17%), Spain (16%), England (19.0%), USA (11.0%), were the most five publishing countries referencing one of the papers in the original sample.

An institutional analysis shows that "Univ Granada" (4%), "Cardiff Univ" (3.0%), "Free Univ Berlin" (3%) and "Univ Turku" (3.0%) were the most publishing institutions. 85% of these publications were written in English where German (6%) and Spanish (5%) were the other major languages.

An exponential growth in the number of publications between 2003 and 2010 was observed starting with 2 papers in 2003 and reaching to 67 papers in 2010. 77% of the sample papers were published between 2008 and 2010.

The professional journals like "Medical Teacher" (7.2%), "Nurse education Today" (6%), "European Journal of Dental Education" (5%) and the educational journals like "Higher Education" (4%) and "European Journal of Education" (3%) were the most publishing journals in this area for this sample. The most publishing 5 journals published nearly 24% of the sample papers.

The pattern of the subject areas replicates the pattern for the original sample papers: professional subject areas and educational subject areas.

These data provide ample evidence for the limited impact and diffusion of the research on the Bologna process by in the wider scale.

Literature Shapers

The papers shaping the literature on the Bologna process were located using the citation tool of the Web of Knowledge database using the most cited papers to be familiar with the key issues regarding the implementation of the Bologna process in European higher education institutions. As noted above, the implementation of the Bologna process in professional areas such as Medicine and Nursing has been most notable.

Zabalegui et al. (2006) carried out a policy analysis of the effect of the Bologna process on the nursing profession in Europe and concluded that this process has been beneficial in promoting academic recognition and professionalism in nursing education by holding the undergraduate nursing degree as the minimal entry level for the nursing practice in Europe. Davies (2008) questioned the goal of the Bologna process in holding the undergraduate nursing degree as the minimal entry level for the nursing practice in Europe and concluded that the realisation of this goal would positive impact on the health care systems and healthcare customers as well as the European economy.

Christensen (2004) highlighted the challenges for the European medical education on the course of the Bologna process including the quality assurance and comparable degrees. Oliver & Sanz (2007) reviewed the impact of the Bologna process on the health science education in the UK and concluded that the fruitful engagement of the higher education institutions with this process would be essential for the realisation of the goals of this process. Patricio et al. (2008) surveyed the national policy makers about the application of the Bologna process to the medical education and found that the policies Bologna process had not been implemented all over the Europe and the goal of the harmonization had not been realised.

Jones et al. (2007) developed standards for the harmonisation of the dental education in Europe in line with the institutional and national quality assurance frameworks in response to the Bologna process. Lunt (2005) questioned whether the Bologna process is a "harmonization" or a "comparability and equivalence" initiative and discussed the development of a European Diploma in Psychology aiming to develop systems of mutual recognition of psychology qualifications in Europe.

Neave (2003) examined the issues regarding the accountability of the higher education institutions within national and European policy systems. Braun et al. (2008) noted that under the Bologna process the universities should assess the development of a framework of qualifications by students and developed and tested a questionnaire for such a purpose in the areas of knowledge processing, methodology/presentation competency, communication/cooperation competency, and personal competency.

Conclusion

As the number of institutions and the number of students increase it is essential to focus on the quality of the educational programs in the universities. The European Union has been developing the regional policies to increase the quality of the educational programs in Europe. The Bologna Process has been one of the main tenets of these regional policies. These policies have been increasingly implemented in recent years in Turkey under the guidance of the Council of Higher Education. Therefore it is timely to have a closer look into the development and implementation of these policies and processes through the analysis of the published research in the international scientific journals. Both the content analysis and scientometric analysis techniques are employed for such a purpose.

Results provided helpful insights into the research on the Bologna process in many fronts including the document type, sample size, the most publishing countries, the most publishing research institutions, the historical development of the research, and the subject areas in the first strand of the analysis.

The results showed that the research on the Bologna process had grown steadily since 2002. .

The results also provided valuable information on the citations made to the sample papers on the Bologna process, Average Citations per Item, and H-index. There were 256 citations to 227 papers on the higher education with H-index of 8. The research output thus has had a low impact on the general literature. However, considering the fact that the Bologna Process itself is a new phenomenon spanning nearly a decade, it is only natural to expect that both the research output on the Bologna process and the research citing this research output would increase in time.

The literature shapers were located using the citation tool of the Web of Knowledge database using the most cited papers to be familiar with the key issues regarding the implementation of the Bologna process in European higher education institutions. As noted above, the implementation of the Bologna process in professional areas such as Medicine and Nursing has been most notable. In general, there has been substantial scientific evidence for the potential benefits of the application of the Bologna process through the realisation of the European Higher education Area.

This first-ever scientometric study on the research into the Bologna process shows that the scientometric analysis has a great potential to gain valuable insights into the evolution of the research in this field as in the case of biofuels complementing other research evaluation techniques such as literature reviews, meta-analyses, and content analyses (Konur, 2011).

These results provide further incentives for all the stakeholders of the Bologna process in Turkey. All the stakeholders would find helpful to focus on the main tenets of policies and processes on the Bologna Process by focusing on the complete picture of the research carried out in this area, implemented in our country as well.

References

Baird, L. M.; Oppenheim, C. (1994) Do citations matter. Journal of Information Science, 20(1), pp. 2-15.

Billaut, J. C.; Bouyssou, D.; Vincke, P. (2010) Should you believe in the Shanghai ranking? Scientometrics, 84(1), pp. 237-263.

Braun, E; Gusy, B; Leidner, B; Hannover, B (2008) The Berlin evaluation instrument for self-evaluated student competences. Diagnostica, 54(1), 30-42.

Christensen, L (2004) The Bologna Process and medical education. Medical Teacher, 26(7), 625-629.

Cronin, B. (2001) Bibliometrics and beyond: Some thoughts on web-based citation analysis. Journal of Information Science, 27(1), pp. 1-7.

Davies, R (2008) The Bologna process: The quiet revolution in nursing higher education. Nurse Education Today, 28(8), 935-942.

Higher Education Council (2004) Turkish National Bologna Report: 2003-2005 (Ankara, Higher Education Council).

Higher Education Council (2006) Turkish National Bologna Report: 2005-2007 (Ankara, Higher Education Council).

Higher Education Council (2008) Turkish National Bologna Report: 2007-2009 (Ankara, Higher Education Council).

Jones, ML; Hobson, RS; Plasschaert, AJM; Gundersen, S; Dummer, P; Roger-Leroi, V; Sidlauskas, A Hamlin, J (2007) Quality assurance and benchmarking: An approach for European dental schools. European Journal of Dental Education, 11(3), 137-143.

Konur, O (2011) The scientometric evaluation of the research on the algae and bio-energy. Applied Energy. Doi: 10.1016/j.apenergy.2010.12.059.

Leydesdorff, L. (1998) Theories of citation? Scientometrics, 43(1), pp. 5-25.

Leydesdorff, L.; Rafols, I. (2009) A global map of science based on the ISI subject categories. Journal of the American Society for Information Science and Technology, 60(2), pp. 348-362.

Lunt, I (2005) The implications of the "Bologna Process" for the development of a European qualification in psychology. European Psychologist, 10(2), 86-92.

Neave, G (2003) The Bologna Declaration: Some of the historic dilemmas posed by the reconstruction of the community in Europe's systems of higher education. Educational Policy, 17(1), 141-164.

Oliver, R; Sanz, M (2007) The Bologna Process and health science education: times are changing. Medical Education, 41(3), 309-317.

Patricio, M; Den Engelsen, C; Tseng, D; Ten Cate, O (2008) Implementation of the Bologna two-cycle system in medical education: Where do we stand in 2007? Results of an AMEE-MEDINE survey Medical Teacher, 30 (6): 597-605.

Rauhvargers, A., Deane, C.; Pauwels, W. (2009) Bologna Process Stocktaking Report 2009 (Brussells, European commission).

Zabalegui, A; Macia, L; Marquez, J; Ricoma, R; Nuin, C; Mariscal, I; Pedraz, A; German, C; Moncho, J (2006) Changes in nursing education in the European Union. Journal of Nursing Scholarship, 38(2), 114-118.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 652-658

Transnational Education, Local Needs and Professional Recognition

Prof. Brian Robertson, Dr. Fiona Grant, Dr. Graeme Bowles
School of the Built Environment, Heriot-Watt University, Edinburgh EH14 4AS, UK

Abstract

Universities have a long and proud history of attracting students from beyond their national boundaries. In recent times they have become involved in Transnational Education (TNE) programmes. It can be delivered in campuses owned by universities in the country or affiliated to the university, but is more commonly delivered in partnership with existing universities in the country, by distance learning, and by e-learning. Transnational education is an ever increasing activity of universities around the world. This is part driven by the commercial concerns of the universities involved and partly to assist in satisfying the need for higher education provision in those regions unable to satisfy the need through their own resources. This activity can have a significant impact on a country's indigenous HE sector. For UK universities TNE often concerns professionally orientated degree programmes using distance and distributed learning methods as well as with local partners. These programmes are often subject to accreditation by professional institutions in the UK and in the country in which they are delivered. The requirement for professional body accreditation in terms of graduate employability imposes constraints on the internationalisation of programme content due to the potential for tensions between the perceived needs of the local accrediting organisations and those of the UK institutions. In this paper the author explores the issues associated with these tensions and how the differing models of TNE can influence accreditation by the institutions and accrediting organisations.

Key words: Accreditation, Distributed and distance learning, internationalization and globalization, transnational education.

Introduction

Distance and distributed learning has a long and rather chequered history in the delivery of school and sub-degree level education. Distance learning can be defined as a mode of study whereby learning materials and student support is provided directly by the course provider whereas distributed learning is using distance learning material provided by the awarding institution and student support is provided by a local education institution. Distance learning was originally developed by correspondence colleges to deliver, for example, secretarial and similar vocational courses, there then developed in the 1960s university level programmes with the founding of such organizations as the Open University in the UK, the development of the University of South Africa and the rise of major distance learning providers in the United States. In built environment education the early providers in the UK included the College of Estate Management in Reading and the Ellis College of Building. In both these cases diploma level courses were offered to meet the needs for education tied to a professional apprentice approach to the production of professional surveyors and builders. In the 1970s construction related postgraduate courses started to be available in distance learning format. The actual method of course delivery varied over

time to suit the needs of individual providers and how they perceived student needs. At Heriot Watt University a paper based MSc in Construction Management was developed initially utilizing residential teaching blocks to support directed reading. This has evolved in many instances into a format employing enhanced course notes, access to on-line subscription databases and no attendance requirement. For a period in the 1980s and 1990s some programmes were delivered by distributing copies of videoed lectures plus transcripts. More recently placement of learning notes onto student accessible websites has been used as an effective way of course distribution. Where it was considered necessary to include practical work home experiment kits were produced by, amongst other the UK Open University and Heriot Watt University in the UK.

The pioneers of management education by distance learning concentrated on MBA programmes then diversifying into undergraduate programmes on the one hand and doctorates in the other. There was established a clear difference in delivery mode for these programmes. Postgraduate provision encompasses both pure distance learning and blended learning which incorporates distance learning materials and face to face academic support whereas undergraduate provision is mainly by blended learning only.

By the late 1990s content delivery for both methods had evolved, one utilizing printed notes the other by electronic means. The first involves no student/ staff face to face interaction but rather relies on e-mail, telephone and the second allows a more interactive approach involving for example web chat room contact provided by open source or proprietary software to create virtual learning environments. For blended learning, students are supported normally by the academic partners of the programme providers where students meet on a regular basis and receive face to face tutorial support as well as having access to library and on-line information. Alternatively the programme provider may hold intensive tuition periods in- country utilising so called flying faculty.

Over the last 15 years we have seen the development of professionally orientated undergraduate courses utilizing distance learning and distributed learning methods. The method of delivery varies significantly between universities. Thus there are arrangements where tutorial support is provided by in-country staff and other situations where tutorial support is by the home university sending staff for short intensive periods of teaching. These flying faculty are often supported by local staff who provide on- going support to students. It is generally agreed that for undergraduate education local support is an essential component of distance learning education. Leask (2004) argues that there are significant benefits to be obtained from the dual approach to student support beyond the simple economic ones- "opportunity for staff to be involved in significant intercultural engagement with transnational students and local tutors." Thus TNE is seen as benefitting not only the local staff and students but also staff of the TNE provider.

Distance and Distributed Learning has become of such significance globally that the relatively new term Transnational Education evolved. Transnational education can be defined as education "in which learners are located in a country different from the one in where the awarding institution is based" (UNESCO/Council of Europe 2000). Blight and West (1999) calculated that by 2020 there would be 480,000 students in Asia excluding China following transnational education programmes. The British Council now predicts that TNE student numbers for UK universities will rise from 190,000 to 800,000 by 2020. According to the Hong Kong Education Bureau there are close to 700 degree programmes run in Hong Kong by UK Institutions of Higher Education. TNE is now of such a scale that it has developed into a specialist area distinct from what can be termed normal education activity and consequently there is a requirement for practitioners to be involved in appropriate professional development. (IEAA 2006). This is supported by Ioannidou (2007) who talks of the emergence of a transnational education space where we see the influence of TNE resulting in a blurring of the distinctions between different national education systems and cultures.

In recent years concerns have been raised that TNE, rather than a continuation of the internationalization of higher education, is in fact one of globalization. Mohamedbhai (2002) states that "Globalisation has resulted in higher education being regarded as a commercial product, governed by essentially market forces". Nyborg (2004) states "higher education is both a public good and a public responsibility". When discussing the nature of public responsibility for higher education he describes four functions to meet this responsibility:

- to prepare individuals for the labour market;
- to prepare for life as individuals as active citizens in democratic society;
- to contribute to personal growth;
- to maintain and develop an advanced knowledge base.

TNE activities comply with these functions. However if TNE has in fact developed as a commercial activity then there is a risk that these four functions will be compromised and that TNE will have a detrimental impact on the publicly funded HE provision in developing countries. According to Mohamedbhai (2002) "there is a real danger that once higher education has been liberalized, it is the rules of GATS and WTO that will regulate the market." However it is entirely arguable that TNE is an essential element in the educational mix necessary in developing economies. The Centre for International Economics in 2008 stated that in APEC economies education accounted for some 6.7% of GDP and that what they categorize as cross-border exchange of education services is an increasingly important method of "delivering the quantity, quality and diversity of education services that fit the needs of modern growing economies"

Role of Professional Institutions and Regulatory Bodies

Situation in the UK

Professional institutions in the UK play a central role in the regulation of the professions and have a large impact on the content and delivery of university courses. This is manifested in their control of university courses through their accreditation processes. For example to be recognised professionally within the built environment it is necessary to meet the educational requirements of the appropriate institutions. This is most easily achieved by successfully completing a degree course, either at undergraduate and now more recently at postgraduate level, accredited by one of the professional institutions of which there are approaching 40 in number within the UK alone. Each of these institutions holds separate opinions on what are the education requirements for architects, surveyors, engineers and so on. Many of these opinions will be conflicting. This results in potentially conflicting criteria set by the institutions for the purposes of accreditation. An issue that has arisen with accreditation of courses by UK Professional Bodies is their uncertainty, and in some cases lack of flexibility, in dealing with universities who deliver their courses internationally. By not clearly and consistently recognising the international dimension the professional bodies are limiting markets through their course accreditation mechanisms. The Royal Institution of Chartered Surveyors (RICS) has begun to engage with the problem as evidenced by its document 'Policy and guidance on university partnership' (RICS, July 2008) although they have difficulty in deciding if the course should be accredited in the UK or by the World Region where it is being delivered. The Charted Institute of Building (CIOB) base their accreditation on an Education Framework which indicates the learning outcomes a student must achieve during their programme of study, "*ACS 2 Institutional Setting and Ethos Criteria: The Institution and ACS should demonstrate the value ascribed to the programme in terms of status, continuity and resource provision and validity.*" - The CIOB Accreditation Panel, Accreditation Process 2007' (CIOB 2007). Accreditation of courses is very much decided on thresholds or Key Performance Indicators (KPIs) set by the Professional Bodies. Many of these are based on input (School grades and Further Education qualifications) as opposed to the output of the graduate from the course. The graduate is further tested when they progress to Chartered Status and their current knowledge is assessed.

The attitudes and policies of the professional institutions have also impacted on student recruitment. For example the RICS has set admissions standards on their accredited courses. Interestingly in his inaugural address the then President of the Institution of Electrical Engineers Professor Michael Sterling (2002) comments when considering accreditation and entry standards "*So where are we now? Basically in a mess!*" He went on to discuss the view that good courses will attract good students irrespective of the accreditation status of the course. Unfortunately other professional institutions within the built environment have not exhibited such a pragmatic view. In most cases the UK professional institutions are taking a closer look at UK degrees delivered outside of the UK such that it is now quite normal for separate accreditation to be required for programmes outside of the UK. This clearly has implications for the on-going expansion of TNE provision particularly when it is necessary to take into account the local aspects of a specific profession outwith the professional body's home country. If it did become a requirement to significantly change course content it would be necessary to allocate different programme titles depending on location which may result in the degree programmes becoming less attractive to potential students.

Accreditation of UK Courses by non UK Accrediting Organisations

According to Bowles et al. (2008) "a real challenge is to design courses that will be professionally and educationally relevant to students in diverse international markets." There is an inbuilt tension between the provision of the

generic skills sought by employers such as ability to analyse and synthesise information, group working, presentation, problem solving, essay and report writing that are developed by students during their studies and the provision of more locally relevant skills and knowledge. For example, it would be of no relevance to students studying in China to learn the details of Scots Law. It is, though, beneficial to understand the relevant main principles and features of for example construction contracts that are common to construction industries throughout the world. There is a need to be both rigorously broad in approach and specialist enough to satisfy the student and accreditation requirements of governing professional institutions whilst having an international outlook and appeal.

Accreditation of UK courses by accrediting organizations outside of the UK can lead to competing pressures. British universities, for reasons of efficiency of teaching, will often wish to deliver courses in distance learning format which have the same content as on-campus courses. This sameness has the additional attractiveness of marketability and of course accreditation by the UK institutions. It is when course accreditation has been sought from non UK organizations that strains can be experienced in maintaining UK accreditation whilst satisfying the non UK organisation's requirements. These may occur when dealing with professional institutions or government organizations. These strains were evident when Heriot-Watt University was in the process of obtaining course accreditation in Singapore and Malaysia. In both cases the agencies involved, the Singapore Institute of Surveyors and Valuers (SISV) and the Quantity Surveying Board Malaysia (QSBM) insisted, not unnaturally, on internationalisation of the courses. One way to achieve this is by using locally contextualised project work. If there had been an insistence on the inclusion of Singaporean and Malaysian laws and regulations within taught courses then a claim of sameness could not be maintained and recognition by UK institutions would have been affected. At the same time there would have been an impact on the teaching resources employed to deliver these courses.

In 2008 Hong Kong introduced a voluntary process for accreditation of non local programmes (NLP) in addition to the mandatory requirement for all NLPs delivered in Hong Kong to be formally registered. Registration is based on ensuring comparability between the programmes delivered at the home location and those delivered in Hong Kong. The accreditation process involves a process of benchmarking programmes against the Hong Kong qualifications framework. While this advances consideration of quality assurance within Hong Kong it does have the potential to create differences between the requirements to meet the Hong Kong qualifications framework and those of accrediting organizations elsewhere. The process is administered by the Hong Kong Council for Accreditation of Academic Awards and Vocational Qualifications (HKCAAVQ)

There can be issues which go to the heart of TNE delivery which impact on the fundamental character of bachelor degree programmes. In conversation with an official of a government accrediting agency of a Caribbean country in September 2010 the author was told that the UK approach of developing articulation links between college diploma programmes and degree programmes to allow diploma holders entry to degree studies with advanced standing was not acceptable. The official held the view that college programmes and degree programmes are significantly different from a pedagogical perspective and consequently articulation as described above was not appropriate. This is an extreme opinion and not one which is typical of accrediting organizations. In most cases the concerns raised deal with a desire to ensure that professionally orientated programmes are meeting the needs of the professions and hence the economy of the country concerned.

The Case for Cross-Border Delivery of Education

Funding Constraints

In the UK, as in most other countries, universities are faced with a failure of government to fully fund the rapid expansion in higher education which has occurred over the last 30 years. This is particularly acute in the current economic climate. With the recent cuts in funding of UK universities by Government there is no scope to grow income by increasing home student numbers on–campus. This leaves part-time and in particular distance learning provision as the areas within teaching where student numbers can be grown and hence significant income gain realized. With pressure on campus resources distance or distributed learning appears to be an obvious solution. This is only one side of the financial equation. Using TNE to delivery high quality education in a cost effective manner is an important contribution to the development of emerging economies. It is for this reason that the Malaysian Government has recognized a need to encourage the involvement of foreign universities in its education system (Malaysia 10th Plan (2010). It sees this as a cost efficient way of supporting its economic transformation programme and undertaking capacity building within the Malaysian Higher Education sector.

TNE has widened the scope for expanding higher education (Varghese 2011). It significantly improves access and allows students to follow programmes at their own pace to fit with their specific family and financial circumstances. Daniel (2006) goes further by stating that TNE, and in particular the use of ITC to deliver TNE, removes the disadvantages small states face when it comes to higher education provision.

Ability to Reach Large Numbers of Students

In North America there is a largely untapped market for UK universities to provide construction related distance learning programmes. Badger and Webb (2001) reported on changes in construction education in the US; from largely undergraduate to a mixed provision of undergraduate and postgraduate programmes. This change has had significant impact on staffing requirements. They reported a failure of US universities to generate sufficient construction management graduates for their own needs and that "*As a result of the shortage in faculty support, CM programs are relying on crossover candidates from other engineering disciplines.*" This is having an impact on the construction sector within Caribbean states. These have traditionally looked to the United States to enhance its HE provision. Now they are looking elsewhere. For example in Trinidad and Tobago Heriot-Watt University has become the third largest HE provider in the Country delivering primarily management and construction related programmes.

According to Sterling (2002), some 832,000 new engineering students enrolled on engineering courses at Chinese universities in 2000, an increase of 224,000 over the previous year. China has hitherto been an overseas market for on-campus students. These dramatic increases have continued. According to Li et al. (2008) the number of undergraduate and graduate students has been growing at a rate of 30% per year since 1999. There is also a growing population of international students studying in China. According to The China Post (2011) there are 265,090 foreign students in China. However, with the dramatic increases in student participation in China, it is unlikely that this demand can be met by on-campus means alone, whether these are state provided or by foreign universities working in collaboration with Chinese universities. Some form of distance or distributed learning will be essential. The specific form which this may take can be debated. It may be that by a simple sharing of teaching materials with universities in China is the answer. Alternatively, it may be development of joint degrees becomes the norm. An alternative to either of these may be the use of UK courses delivered in distributed learning format with Chinese private institutions providing student support, a model used successfully in many other countries.

Rapid Response to Change

Distance learning methods not only allows universities to grow income by recruiting large numbers of students in a resource efficient manner, it also allows higher education institutions to respond to the quickly changing demands of industry. Wood, Boshoff-Wood and Hallenberg (1998) declared that distance learning education is a mechanism for "*Just in time construction education*" and that "*distance learning appears to offer economics in delivery that deserve serious consideration.*" There are considerable pressures on teaching space and other university infrastructures which distance learning can obviate. It is much simpler and cost effective to create a distance learning course suited to a particular market need than to do so by traditional teaching methods.

In reference to construction education Fairclough (2002) made the statement "*The silo mentality within the industry is a key problem, exacerbated by the stance of the professional institutions. There is a need for more interdisciplinary working in the industry, which the institutions could tackle by a more concerted effort to promote interdisciplinary skills through their accreditation procedures.*" This has been recognized at least in part by RICS. In a Practitioners Commentary (2003) there is a statement "*Professional organizations with project management members, including RICS, need to work together.*" Distance learning can be utilized to achieve this aim. By its very nature flexible, tailored courses can be quickly assembled encompassing interdisciplinary working. One way of doing this would be to use student networks assembled electronically.

Distance learning can also be used to deliver programmes specifically designed for in-house company needs. Such a programme was reported by Blackburn (1996) when describing the collaboration between Leeds Metropolitan University and a construction firm (Shepherd Construction) to deliver a management programme incorporating work based learning and including an element of distance learning self study materials. The approach adopted by Leeds Metropolitan can be seen as a variation of that adopted by Heriot Watt University

when it developed a masters course in Construction Project Management originally to meet the needs of a specific industry. This was subsequently developed to include elements of work based learning in collaboration with Loughborough University. This approach has the potential to answer criticisms that TNE imposes standards and approaches to knowledge and learning upon the countries in which course are being delivered.

In a broader context TNE is able to deliver much more than simple economic benefits to the education provider and short term fulfillment of education needs of the recipients. Mason (1998) argues in the context of transnational education that the use of the Internet and the Web "is already breaking down traditional hierarchies and establishing a new kind of democracy about what constitutes knowledge." TNE challenges our view of educational models and cultural stereotypes. Ziguras (2001) concludes that there are "emergent international approaches challenging local traditions".

Conclusion

Transnational Education provides an efficient mechanism to deliver higher education to large numbers of people, greater than is possible by traditional means. It has the capacity to challenge our perceptions of the nature of education and the educational process. The use of TNE enables universities to engage with local communities beyond their national boundaries. If the TNE community comprising foreign universities, home institutions both public and private, funders, employers, development agencies including transnational organisations and students work in partnership it will be possible to avoid the dangers inherent in the commercial nature of TNE.

There is a lack of clarity and direction with respect to professional and regulatory body accreditation of professionally orientated courses. The potential for problems arising from this are such that now may be the correct time for a rethink of the process leading to recognition of professional engineers, surveyors and constructors. It is the time for relevant professions to take a radical approach to course recognition, leaving the professionals, in this case the universities, to produce courses of a high quality, attractive to students and potential employers alike. There are signs that this may be starting to happen. At least one UK professional institution began a dialogue with universities in 2009 to re-evaluate its approach and is seriously looking at how they could develop a process which looks at output measures rather than input. In parallel with this is a burgeoning quality assurance industry which is growing in part in response to the irresponsible and commercially dubious practices of some purveyors of cross-border education. It is hoped that the growth in quality assurance activities will lead to the elimination of the variation in TNE provision leading to a high quality, well respected and fully accepted industry.

References

Badger, W.W (2001) The US Faculty Pipeline is Broken. Proceedings of COBRA 2001 retrieved from http://www.rics-foundation.org/publish/document.aspx?=2688

Blackburn, P (1996) An innovative partnership in managerial development. CITA International Conference in Construction Training, Nov Hong Kong

Blight, D. and West, L. (1999) Demand for transnational higher education in the Asia Pacific. Paper presented at the Global Alliance for transnational Education Conference, Access or exclusion? Trade in transnational Education Services, Melbourne October.

Bowles, G., Grant, F., Robertson, B. S. (2008) The Constraints of Transnational Delivery of Professionally Accredited Degree Programmes. Educa On- Line Berlin, December.

CIE (2008) Apec and International Education. Report prepared for the Department of Education, Employment and Workplace Relations, Commonwealth of Australia by Centre for International Economics, p8. January ISBN 978-0-642-77774-4

Chartered Institute of Building (2007) CIOB Accreditation Panel, Accreditation Process 2007 retrieved from http://www.ciob.org.uk/education/accreditation

Daniel, J. (2006) The reality of cross-border delivery in higher education: Challenge, myth and opportunity. Paper presented at the International Investment Forum for Private Higher Education, Washington DC, 3 February

Fairclough, Sir John (2002) Rethinking Construction Innovation and Research: A review of Government R&D Policies and Practices Department of Trade and Industry, London

IEAA (2006) Outcomes of Universities Transnational Education Good Practice Projects, Final report commissioned by Australian Education International Department of Education, Science and Training from International Education Association of Australia, October http://aei.dest.gov.au/Aei/Default.aspx

Ioannidou, A. (2007) A Comparative Analysis of New Governance instruments in the transnational Educational Space: a shift to knowledge-based instruments? European Educational Research Journal 6 (4) http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2007.6.4.336

Leask, B. (2004) Transnational Education and Intercultural Learning: Restructuring the Offshore Teaching Team to Enhance Internationalisation. Proceedings of the Australian Quality Forum 2004, AUQA Occasional Publication.

Li, Y., Whalley, J., Zhang, S., Zhao, X. (2008) China's Higher education Transformation and its Global Implications. Vox-Research Based Policy Analysis and Commentary.Retrieved from http://www.voxeu.org/ndex.php?q=node/1066 April 18

Mason, R. (1998) Globalising Education: Trends and Applications, p46, London and New York Routledge

Mohamedbhai, G. (2002) Globalisation and Its Implications on Universities in Developing Countries. Proceedings of Globalisation: What Issues are at Stake for Universities? Universitie Laval, Quebec Canada 19 September.

Nyborg, P. (2004) Higher education in Ukraine and the Bologna Process. International seminar, Kiev 13-14 May

RICS Project Management Faculty (2003) Learning from other industries Practitioners commentary, Retrieved from http://rics.org/downloads/research/pm_learn_from_indust.pdf

RICS (2008) 'Policy and guidance on university partnership' July

Sterling, M.J.H (2002) IEE Presidential inaugural address. IEE Science and Engineering Journal 11(5), p176

Tenth Malaysia Plan 2011- 2015 Presented to the Malaysian Federal Parliament by the Prime Minister Dato' Sri Mohd. Najib Bin Tun Abdul Razak, 10 June 2010 retrieved from http://www.epu.gov.my/html/themes/epu/html/RMKE10/rmke10_english.html

The China Post (2011) retrieved from http://www.chinapost.com.tw/china/national-news/2011/03/05/293399/Chinas-MOE.htm

UNESCO/Council of Europe (2000) Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education. Bucharest: UNESCO-CEPES.

Retrieved from http://www.cepes.ro/hed/recogn/groups/trnasnat/code.htm

Varghese, N.V. (2011) Globalisation and cross-border education: Challenges for the development of higher education in Commonwealth countries. IIEP research paper International Institute for Educational Studies/ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation iiep/web/doc/2011/02 www.iiep.unesco.org

Wood, B, Boshoff-Wood, E, and Hallenberg T (1998) Distance learning: a mechanism for just in time construction engineering. RICS COBRA '98 Conference Publication. Retrieved from http://www.rics-foundation.org/publish/document.aspx?=2089

Ziguras, C. (2001) Educational Technology in transnational higher education in South East Asia: the cultural politics of flexible learning, Educational Technology & Society 4 (4) 2001, ISSN 1436-4522

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 659-666

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Türkiye'de Bologna Süreci Uygulamaları ve Yansımaları

Prof. Dr. İsmail Bircan, Prof. Dr. Halil İbrahim Ülker, Doktorant İclal Şahin
Atılım Üniversitesi, Kızılcaşar Mahallesi, İncek, 06836 Ankara, Türkiye
{ibircan,hiulker,isahin}@atilim.edu.tr

Özet

Küreselleşme ile birlikte yükseköğretim dinamikleri her geçen gün değişmektedir. Günümüzde yükseköğretime olan talep giderek artmakta; Dünyada, yaklaşık 18,000 üniversitede 130,000,000'dan fazla öğrenci öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin yaklaşık 2,500,000'u ise kendi ülkelerinin dışındaki üniversitelerde okumaktadırlar. AB, ortak bir yükseköğretim ağı kurmak amacıyla 47 ülkenin katıldığı Bologna sürecini başlatmıştır. Bologna süreci, değişen bu dinamikler ve mevcut ihtiyaçlar doğrultusunda yükseköğretimin yeniden yapılandırılmasına katkıda bulunmakta, yükseköğretim sisteminin daha şeffaf bir yapıya kavuşmasına da ayrıca olanak sağlamaktadır. Türkiye 2001 yılında imzalayarak, sürecin bir parçası haline gelmiş, yükseköğretim sisteminin yeniden yapılandırılmasında ve uluslararasılaşmasının hızlandırılmasında büyük ve önemli bir adım atmıştır. İlgili alan yazınında Bologna süreciyle ilgili bir çok çalışma bulunmasına rağmen, Türk üniversitelerinde Bologna süreci uygulamalarının etkinliğine yönelik çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu bağlamda, Bologna süreci uygulamalarına yönelik bu çalışmanın iki temel amacı bulunmaktadır: Bunlardan birincisi Türk üniversitelerinin Bologna süreci uygulamalarına ilişkin mevcut durum analizinin yapılmasıdır. İkincisi ise, sayıları 160'a ulaşan üniversitelerimizin Bologna sürecini uygulamalarında karşılaştıkları zorlukların ve bu zorluklarla başa çıkma yollarının belirlenmesidir.Çalışmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan 26 soruluk kapalı ve açık uçlu sorular içeren bir anket aracılığıyla toplam 32 devlet ve vakıf üniversitesinden veri toplanmıştır. Kapalı uçlu soruların çözümlenmesinde SPSS for Windows 15.0 programı kullanılmıştır. Açık uçlu sorular ise ayrıca içerik analizine tabii tutulmuş ve kodlama yapılmıştır. Elde edilen veriler Bologna süreci literatür taramasına yönelik mevcut dokümanlar da kullanılarak değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Bologna süreci, kalite güvencesi, rekabet ve uluslararasılaşma.

Giriş

Avrupa yükseköğretim ağı (AYA) oluşturmak amacıyla 1999 yılında başlatılan Bologna süreci, son on yılda küresel olarak yükseköğretim alanında yapılan en geniş kapsamlı reform hareketlerinden biri olarak nitelendirilmektedir. "Bologna süreci'nin amacı; bu süreçte yer alan ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin birbirleriyle uyumunu, derecelerin ve not dökümlerinin karşılıklı tanınmasını sağlamaktır" (Gümrükçü & Epskamp, 2011, s.3). Bu noktada, Dunkel (2009), hükümetler arası bir süreç olan Bologna sürecinin, üye ülkeler arasında imzalanan ancak bağlayıcı olmayan bir anlaşma olduğunu belirtmektedir (s.177). Bu da Bologna sürecinin, ortak eğitim ağı hedefiyle doğrudan örtüşmektedir. King (2008) Bologna sürecinin yükseköğretim kurumlarının birbirleriyle uyum

içinde olmalarını teşvik ettiğini vurgulamaktadır. Ancak, Bologna sürecinin, tüm ulusal yükseköğretim kurumlarını tek bir sistem altında toplamak gibi bir amacının olmadığının da altını çizmektedir (King 2008, s. 8).

Bologna sürecinin temelleri, AB üyesi Fransa, İngiltere, Almanya ve İtalya tarafından 1998 yılında temel olarak öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliği ve istihdam edilebilirlik oranını artırmak amacıyla yayımlanan Sorbonne Bildirgesine dayanmaktadır. Ancak, Bologna sürecinin resmi olarak başlatılması, 29 ülkenin 1999 yılında, Sorbonne Bildirgesinde belirtilen amaçları kapsayan Bologna Bildirgesini imzalamasıyla gerçekleşmiştir (EHEA, 2010). Yükseköğretimi yeniden yapılandırma isteği, Türkiye'nin Bologna sürecine imza atmasına karar verici etmenlerden biridir (YÖK, 2010). Westerheijden et al. (2010), Türkiye'nin Bologna süreci üyeliğinin temel iki sebebini, modernleşme ve uluslararasılaşma ihtiyacı olarak nitelendirmektedir. Bununla doğru orantılı olarak, yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ihtiyacı ve 2023 Türkiye Vizyonu (TÜBİTAK, 2006) da Türkiye'nin Bologna sürecine katılmasının diğer gerekçeleri olarak öne çıkmıştır.

Bologna Süreci Temel Faaliyet Alanları

Bologna sürecinin bir çok faaliyet alanı bulunmaktadır. Diploma ve derecelerin tanınması, kalite güvencesi, yükeköğretim yeterlilikler çerçevesi ve öğrenci katılımı ve sosyal boyut bahsedilen faaliyet alanları içerisindedir. Her ne kadar bu faaliyet alanları birbirinden bağımsız olsa da her biri ortak yükseköğretim ağı yaratma hedefine hizmet etmektedir.

Diploma ve Derecelerin Tanınması

Westerheijden et al. (2010), anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir derecelerin ulusal yeterliliklerin daha rahat anlaşılmasını sağlayacağını vurgulamaktadır (s.105). Diploma ve derecelerin tanınması, istihdam olanağını artırmakla birlikte, ortak yükseköğretim ağının da daha rekabetçi hale gelmesine de olanak sağlaması beklenmektedir (www.ehea.info). Avrupa kredi transfer ve biriktirme sistemi (ECTS/AKTS) ve diploma eki (DS), diploma ve derecelerin tanınmasına olanak vermektedir (YÖK, 2010). AKTS, "ülkelerin sistemlerinin farklı olmasından dolayı hareketlilik ve tanınmanın önünde engel oluşturan sorunlara çözüm geliştirmek üzere geliştirilen çok önemli bir araçtır" ve öğrenci iş yüküne göre hesaplanmaktadır (YÖK, 2010). Diploma eki ise alınan derecelerin rahatça anlaşılabilmesi için yükseköğretim kurumları tarafından diplomaya ek olarak verilen bir belge olarak tanımlanmaktadır.

Kalite Güvencesi

Kalite güvencesi, Bologna sürecinin temel faaliyet alanlarından biridir. "Her ülke kendi eğitim sistemine uygun kalite güvence standartlarını ortaya koymakta ve bu standartlar ışığında kendi eğitim sistemini değerlendirmektedir" (YÖK, 2010). Kalite güvencesi diğer faaliyet alanlarıyla da çok yakından ilgilidir. Kalite güvencesi, giderek uluslararasılaşan yükseköğretimde, kalite sürekliliğinin sağlanmasında ve bu bağlamda kalite güvence sisteminin yaygınlaştırılması için de gereklidir. Avrupa Üniversiteler Birliği, kalite güvencesinin Avrupa, ulusal ve kurumsal olmak üzere üç temel düzeyi içerdiğini belirtmektedir (www.eua.be). Bu düzeyler birbirine tamamlar niteliktedir ve birisinin olmaması diğerlerinin eksik kalmasına neden olmaktadır.

Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

Yeterlilik, Bologna sürecinin temel taşlarından biridir. "Yeterlilik, herhangi bir yükseköğretim derecesini başarı ile tamamlayan bir kişinin neleri bilebileceği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olacağını ifade etmektedir" (YÖK, 2010). Üye ülkelerden kendi yükseköğretim ulusal yeterlilik çerçevelerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu kapsamda Türkiye'de ulusal yeterlilik çerçevesini geçtiğimiz yıl belirlemiş ve yayımlamıştır,

Öğrenci Katılımı ve Sosyal Boyut

Sosyal boyut, temel faaliyet alanlarından biri olmakla birlikte yükseköğretimde eşit fırsatlar adına önemli bir aşama olarak değerlendirilmektedir. Yükseköğretimde sosyal boyut kavramı "yükseköğretime erişen, yükseköğretime katılan ve yükseköğretimi tamamlayan öğrenci gruplarının, toplumların çeşitliliğini yansıtması hedefine ulaşma çabası olarak" tanımlanmaktadır (YÖK, 2010). Sosyal boyut kavramının, öğrenci hareketliliğine de katkısı göz ardı edilemez.

Yukarıda belirtilen amaçların her biri, ortak yükseköğretim ağının güçlenerek büyümesini sağlamaktadır. Bu çerçevede yükseköğretim kurumlarına büyük bir rol düşmektedir.

Bologna Sürecinin Koordinasyonu

Bologna sürecinin koordinasyonu uluslararası, ulusal ve kurumsal çerçevede sağlanmaktadır. Sürecin uluslararası düzeyde koordinasyonu, üye ülkelerin yükseköğretimden sorumlu bakanlarının ve ilgili diğer kuruluş temsilcilerinin sürecin değerlendirilmesine katkıda bulunmaları amacıyla İKİ YILDA BİR kez olmak üzere bir araya gelmeleriyle gerçekleşmektedir. Ulusal düzeyde takip ve koordinasyon ise, tüm katılımcı ülkelerin ulusal yetkililerin oluşturduğu Bologna İzleme Grubunun bir araya gelmesiyle yapılmaktadır. Kurumsal düzeyde ise, üye ülkelerin yükseköğretim kurumlarına büyük rol düşmektedir (YÖK, 2010). Zgaga (2003), yükseköğretimin Bologna sürecini uygulamaya koymada önem taşıdığını vurgularken, ülkelerin ulusal sorumlulukları olduğunun da altını çizmektedir. Bu sorumluluğu ise kültürel ve eğitim çeşitliliğinin korunması olarak değerlendirmektedir (s.251).

Bologna Süreci Kapsamında Yapılan Çalışmalar

Son birkaç yılda, Bologna süreci üzerine yapılan çalışmaların sayısı büyük oranda artmıştır. İlgili literatürün büyük bir kısmı, ulusal Bologna raporları ve Bologna süreci ana faaliyet raporlarına dayanmaktadır. Ancak, sürecin uygulanmasına yönelik yapılan çalışmaların sayısı çok fazla değildir. Bu bölümde, Bologna süreci uygulamalarına yönelik yapılan çalışmalar, temel bulgular ve alana katkılarıyla birlikte sunulacaktır.

Alanda yapılan temel çalışmalardan biri Avrupa Öğrenciler Birliği (ESU) tarafından üye ülkelerde gerçekleştirilen, "Bologna at the Finish line" dir. Bu çalışmada, temel olarak, doküman analizi, anket ve görüşmelerden yaralanılmıştır. Doküman analizi, resmi Bologna dokümanlarının ve 2003, 2005, 2007, 2009 yıllarına ait "Öğrenci gözüyle Bologna süreci" raporlarının analizini içermektedir. Bologna sürecinin üye ülkelerde işleyişi ve sürecin uygulanması esnasında karşılaşılan sorunların tespiti amacıyla 33 ülkenin Ulusal Öğrenci Birliklerinden anket yoluyla veri toplanmıştır. Bunlara ek olarak, Bologna sürecinin mevcut durumu ve geleceğine yönelik anlamlı veri elde etmek amacıyla temel karar vericilerle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan çalışmada (ESU, 2010, s.9), Bologna sürecinin uygulama aşamalarının ülkelere göre farklılık gösterdiği ve bunun da Bologna sürecinin uzun vadede vizyonunu tehlikeye atacağı belirtilmektedir. Adı geçen farklılıklar, hareketlilik ve öğrenci katılımı gibi temel faaliyet alanlarının uygulamaya aktarılmasında kendini göstermektedir.

Bologna süreci uygulamalarına uluslararası düzeyde ışık tutan bir başka çalışma ise Westerheijden et al. (2010) tarafından gerçekleştirlmiştir. Çalışmaya, Türkiye'nin de içinde olduğu 12 ülke dahil edilmiştir. Çalışmanın amacı, başarılı uygulamalar ve uygulamaya yönelik sorunlar konusunda sürece üye olan ülkelere yön göstermektir. Türkiye'nin bu çalışmaya dahil edilmesinin sebebi ise, Türkiye'nin sürece geç imza atan bir ülke olmasına rağmen, bir çok temel faaliyet alanında gelişme kaydetmesidir. ESU'nun çalışmasına benzer olarak, Westerheijden et al. (2010) tarafından düzenlenen çalışmada, 12 ülkenin, temel faaliyet alanlarını uygulama konusunda farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu çalışmanın ortaya koyduğu bir başka bulgu ise, sürecin yukarıdan aşağıya yaklaşımı ile devam etmesidir (s.103). Ayrıca, bazı noktalarda, sosyal boyutun ihmal edilen faaliyet alanlarından biri olma özelliğini taşıdığı tespit edilmiştir.

Türkiye'de Bologna süreci uygulamalarına bakıldığında ise, alanda yapılan önemli çalışmalardan birinin Dalgıç (2008) tarafından, Türkiye Yükseköğretim Kurumlarında çalışan öğretim üyelerinin Bologna sürecine yönelik düşüncelerini tespit etmek amacıyla yapılan çalışma, yapı itibariyle nicel bir çalışma özelliğini taşımaktadır. Ankara ilinde bulunan 4 devlet ve 6 vakıf üniversitesi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Dalgıç (2010), Mühendislik Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi olmak üzere toplam üç fakülteden kendisi tarafından geliştirilen bir ölçek aracılığıyla, veri toplamıştır. 411 fakülte üyesi, yüzde 69'luk geri dönüş oranıyla gönderilen ölçekleri doldurmuştur. Çalışmanın sonuçları, öğretim üyelerinin Bologna süreci uygulamaları konusunda yeterli bilgilerinin olmadığını, Bologna süreci kapsamında öğrenci merkezli eğitimin vurgulanmasına karşın, geleneksel öğrenmenin devam ettiğini ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın ilginç sonuçlarından biri de Fen Edebiyat ve Mühendislik Fakültelerinin, Eğitim Fakülteleriyle karşılaştırıldığında, Bologna sürecini uygulama konusunda daha başarılı olduğunun bulunmasıdır. Bunların yanı sıra, üniversite türü ve katılımcıların yaşı ve cinsiyetleri, Bologna süreci uygulamaları hakkında önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu çalışmaya göre, vakıf üniversitelerin, Bologna sürecini uygulamada Devlet üniversiteleriyle kıyaslandığında daha yüksek bir performans gösterdiği bulunmuş-

tur. Katılımcıların yaşları bir değişken olarak ele alındığında ise, genç katılımcıların daha tecrübeli katılımcılara göre daha fazla olumlu tutum geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, akademik olarak daha düşük pozisyona sahip katılımcıların daha yüksek pozisyona sahip katılımcılara göre daha olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir.

Alanyazına katkıda bulunan bir başka çalışma ise Yağcı (2010) tarafından Türkiye'de Bologna süreci uygulamaları, Bologna süreci kapsamında yapılan reformlar ve bu reformların uygulanması sürecinde karşılaşılan temel problemler üzerine yapılmıştır. Yağcı'nın çalışmasında, Bologna sürecinin yapısal anlamda uygulandığı ama reformların tam olarak içselleştirilemediği bulunmuştur (s.598). Bununla birlikte, Yağcı, yukarıdan aşağı yaklaşımının Türkiye'de Bologna süreci uygulamalarına yönelik hedeflerin kısa sürede gerçekleşmesine katkıda bulunduğunu belirtirken, yine aynı sürecin "öğrenciler, akademisyenler, ve diğer üniversite personeli arasında kabullenme hızını" azalttığını da vurgulamaktadır (s.598).

Sonuç olarak, ilgili alanyazın, Bologna süreci uygulama safhalarının ülkelere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bununla bağlantılı olarak Bologna sürecinin Türk yükseköğretim kurumlarında uygulanmasına yönelik derinlemesine bilgi toplamak önem taşımaktadır. Bologna sürecinin Türk yükseköğretim sistemine önemli katkılar sağlayacağı açıktır. Ancak, yükseköğretim kurumlarının Bologna sürecini ne kadar etkili bir şekilde uygulamalarına yansıttıkları, Bologna sürecinin mevcut katkılarından haberdar olup olmadıkları ve Bologna sürecinin uygulaması safhasında ne tür sorunlar yaşadıkları detaylı bir şekilde incelenmelidir.

Yöntem

Bu çalışmanın iki amacı bulunmaktadır. Çalışmanın birinci amacı Türk üniversitelerinin Bologna süreci uygulamalarına yönelik mevcut durumlarının tespit edilmesidir. Çalışmanın ikinci amacı ise, üniversitelerin Bologna sürecini uygularken karşılaştıkları zorlukların ve bu zorluklarla başa çıkma yollarının belirlenmesidir. Bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılarak Bologna sürecine yönelik mevcut durumun tespiti üzerine nicel ve nitel veri toplanmıştır.

Çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan 27 soruluk bir anket veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Anket ilgili alanyazın dikkate alınıp geliştirilmiştir. Anket 4 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler, sırasıyla yeterlilikler, hareketlilik, Bologna sürecine yönelik algılar ve Bologna süreci uygulamalarıdır. İlk 24 soru üçlü likert tipinde hazırlanmıştır. Son iki soru ise açık uçlu soru olarak düzenlenmiştir. Anketin geçerlik çalışmaları kapsamında kapsam geçerliği yönünden incelenmesi amacıyla ilgili uzmanlarından görüş alınmış ve uzmanlardan alınan dönüt çerçevesinde ankette gerekli düzenleme yapılmıştır. Anketin yapı geçerliğinin tespiti amacıyla her bir alt boyut için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına bakıldığında, anketin alt boyutlarında bulunan her bir maddenin faktör yükünün .30 üzerinde olduğu ve tek bir faktörü ölçtükleri tespit edilmiştir. Anketin güvenirliği her bir kategori için ayrı ayrı Alfa iç tutarlık katsayılarının hesaplanması ile kontrol edilmiştir. Alpha iç tutarlık katsayılarının hesaplanması sonucu kabul edilebilir sınır olan α=.70'in üzerinde katsayılar elde edilmiştir. Alpha katsayıları yeterlilikler, hareketlilik ve Bologna sürecine yönelik algılar bölümleri için sırasıyla α=.85, α=.75, α=.83'tür.

Çalışmanın evrenini Türkiye'de bulunan tüm devlet ve vakıf üniversiteleri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı Yükseköğretim kurumları Bologna Eşgüdüm Komisyonu (BEK) başkanlarının e-posta adreslerinin bulunduğu e-posta grubuna çevrimiçi olarak gönderilmiştir. Bazı üniversitelerin yeni kurulmuş olması ve bundan dolayı henüz Bologna sürecine yönelik çalışmaları tam olarak başlatmamalarından, bazı üniversitelerin BEK başkanlarının değişmesi ve güncel e-posta adreslerinin gruba eklenmemiş olması gibi sebeplerden dolayı çevrimiçi ankete 156 üniversite BEK başkanından 32'si cevap vermiştir. Cevaplar coğrafi dağılımı temsil etmektedir. Bu doğrultuda, araştırmanın örneklemini 20 devlet ve 12 vakıf üniversitesi oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil olan üniversiteler kuruluş yıllarına bakılarak 10 yaşından küçük ve 10 yaşından büyük üniversiteler olarak iki gruba ayrılmıştır. Elde edilen verilerin analizi SPSS 15 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin frekans dağılımları incelenmiştir. Tüm analizlerde %95 güven aralığı ve $p<0.05$ manidarlık düzeyi kullanılmıştır. Vakıf ve devlet üniversitelerinin BEK başkanlarının veri toplama aracına verdiği cevapların arasında manidar bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Aynı şekilde 10 yaşından küçük ve 10 yaşından büyük üniversitelerin BEK başkanlarının cevaplarının arasında manidar bir fark olup olmadığı da aynı yöntemle tespit edilmiştir. Ankette bulunan açık uçlu sorulara verilen cevaplar kodlanmış ve araştırma sorularına paralel olarak yorumlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Bulgular ve Sonuç

Bu bölümde yeterlilikler, hareketlilik ve Bologna sürecine yönelik algılar kapsamında elde edilen verilerin frekans dağılımları, vakıf ve devlet üniversiteleri ile 10 yaşından küçük ve 10 yaşından büyük üniversitelerin karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar ve nitel veri analizi doğrultusunda elde edilen temalardan yola çıkarak Bologna süreci uygulamalarına yönelik sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma yolları açıklanmaktadır.

Yeterlilikler

Anketin birinci bölümü olan "yeterlilikler" bölümünde yer alan sorulara ilişkin frekans dağılımlarına bakıldığında, katılımcıların yarısından fazlasının (%53.1) program yeterliliklerini belirlerken alan yeterliliklerinden kısmen yararlandıkları görülmektedir. Bunun yanında, program yeterlilikleri belirlenirken, Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesinin dikkate alındığı, ilgili maddeye verilen %56.3 oranında tamamen cevabıyla ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların %59.4'ü program yeterliliklerini belirlenirken iç paydaşların görüşüne kısmen başvurulduğunu, %34.4'ü ise tamamen başvurulduğunu belirtmişlerdir. Dış paydaşların katkısına gelince, katılımcıların %68.8'i yeterlilikleri belirlerken dış paydaşların kısmen görüşünün alındığını belirtirken, bu oran dış paydaşların tamamen bilgisine başvurduğunu belirten üniversiteler için %12.5 oranındadır.

Program yeterlilikleri ile igili bir diğer bulgu ise katılımcı üniversitelerin ders programlarını program yeterlilikleri doğrultusunda %65.6 oranında kısmen güncellediğini ortaya koymuştur. Bu oranın giderek yükselmesi beklentisi bulunmaktadır. Ders programlarını yeterlilikler doğrultusunda güncelleyen üniversitelerin oranı ise %25'dir. Her bir dersin amaç ve hedefleri, üniversitelerin yarısından fazlasında (%53.1) tamamen program yeterlilikleri doğrultusunda yazılmıştır. Öğrenme çıktılarını program yeterlilikleri doğrultusunda tamamen belirleyen üniversitelerin oranı ise %46.9'dur. Bu oran ilgili soruya kısmen cevabı veren katılımcıların oranıyla aynıdır. Öğrenme çıktıları hazırlanırken kazanımların ölçülebilir olmasına %50 oranında tamamen, %43.8 oranında ise kısmen dikkat edildiği tespit edilmiştir. Derslerin AKTS kredileri %65.5 oranında tamamen belirlenmiştir. Bu da üniversitelerimizin AKTS çalışmalarını büyük oranda tamamladığını göstermektedir. Katılımcıların %53.1'i AKTS kredilerini belirlerken öğrencilerin iş yükünün tamamen dikkate alındığını, %43.8'i kısmen dikkate alındığını ve %3.1'i ise hiç dikkate alınmadığını beyan etmişlerdir.

Hareketlilik

Anketin ikinci bölümü olan "hareketlilik" bölümü sonuçlarına bakıldığında katılımcıların %53.1'ine göre, bölümler Erasmus personel hareketliliğinden dengeli bir şekilde yararlanmaktadır. Benzer bir şekilde, katılımcıların %62.5'i bölümlerin öğrenci hareketliliğinden dengeli bir şekilde yararlandığını düşünmektedir. Katılımcıların %46.9'u Erasmus öğrenci hareketliliğini sağlayan yeterli sayıda ikili anlaşma olduğu düşüncesine tamamen katılırken, %43.8'i kısmen katılmaktadır. Aynı şekilde katılımcıların %46.9'u personel hareketliliği için yeterli ikili anlaşma olduğu düşüncesine tamamen katılmaktayken, %40.6'sı kısmen katılmaktadır. Katılımcıların %43.8'i Erasmus öğrenci hareketliliği hibe dağılımının ikili anlaşmaların sayısı ile doğru orantılı olduğu düşüncesine kısmen katılmakta, %31.3'ü ise tamamen katılmaktadır. Erasmus ile yurtdışına giden öğrencilerin yurtdışında aldıkları derslerin transkriptlerinde aynen geçtiği belirten üniversitelerin oranı %46.9 iken, bu uygulamaya kısmen katılanların oranı %12.5 ve hiç katılmayanların oranı ise %25'dir. Katılımcıların %21.9'u Erasmus öğrenci hareketliliği kapsamında gelen ve giden öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu maddesine tamamen yanıtı, %21.9'u kısmen ve %40.6'sı ise hiç yanıtı vermiştir.

Bologna Sürecine Yönelik Algılar

Anketin üçüncü bölümü olan "Bologna sürecine yönelik algılar" bölümü sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların %84.4'ü Bologna sürecinin üniversitelerin uluslararası platformda tanınmasına katkıda bulunduğu düşüncesine katıldığını, %%3.1'i katılmadığını ve %12.5'i kararsız olduğunu beyan etmiştir. Katılımcıların %87.5'i Bologna sürecinin derslerin daha etkili bir şekilde işlenmesine olanak sağladığı düşüncesine katılmaktadır. Ayrıca katılımcıların %90.6'sı Bologna sürecinin derslerin yurtiçi ve yurtdışında tanınırlığını artırdığı düşüncesine katılmaktadır. Katılımcıların %59.6'sı Bologna sürecinin öğrencilerin mezuniyet sonrası istihdam edilebilme şanslarını artırdığı düşüncesine katılmaktadır. %37.5'i ise bu konuda kararsız olduğunu beyan etmiştir. Katılımcıların %62.5'i, Bologna sürecinin üniversite-iş dünyası işbirliğini teşvik ettiğini düşünmektedir ancak %34.4'ü ise bu konuda ka-

rarsız olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %87.5'i Bologna sürecinin, öğrencileri kendi öğrenmesinden sorumlu olmaya teşvik ettiği düşüncesine katılmaktadır. %12.5'i ise bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %90.6'sı Bologna sürecinin öğrencilerin mezun olduktan sonra hangi yeterliliklere sahip olacaklarını açık bir şekilde gösterdiği düşüncesine katılmaktadır. Bu konuda kararsız olduklarını belirten üniversitelerin oranı ise %9.4 olarak tespit edilmiştir.

Bologna Sürecine Katılım Düzeyi

Türkiye'de bulunan üniversitelerin Bologna süreci uygulamalarında üniversite türünün (devlet-vakıf) ve üniversite yaşının (10 yaşından küçük-10 yaşından büyük) bir etkisi olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Vakıf ve devlet ünivesiteleri arasında ve 10 yaşından küçük ve 10 yaşından büyük üniversiteler arasında yeterlilikler, hareketlilik ve Bologna sürecine yönelik algılar konusunda manidar bir fark bulunmamıştır. Bu da üniversitelerimizin, Bologna sürecini vakıf, devlet üniversitesi farkı gözetmeksizin önemsediğini ve içselleştirdiğini göstermektedir. Bunun yanısıra, üniversitenin yaşının, Bologna sürecinin uygulanması yönünde belirleyici olmadığı da ortaya çıkmaktadır.

Bologna Süreci Uygulamalarına Yönelik Sorunlar

Bologna süreci uygulamalarına yönelik sorunlar içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu sorunlara bakıldığında, en büyük sorunun Bologna sürecinin akademik personel tarafından tam olarak benimsenmemiş olması ve hem akademik hem de idari personelin işyükünde bir artış olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bunun altında yatan sebepler, Bologna sürecinin bazı noktalarda soyut olması, kısa vadede getirilerinin net olmaması ve sürecin etkili bir şekilde yürütülmesini sağlayacak olan personelin yetersiz olması olarak belirtilmektedir. Katılımcı üniversitelerden biri, özellikle kıdemli öğretim elemanlarının sürece yönelik olumsuz tutum geliştirdiğini belirtmektedir. Bu sonuç, Dalgıç tarafından 2008 yılında yürütülen çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Dalgıç (2008), genç öğretim elemanlarının tecrübeli öğretim elemanları ile kıyaslandığında, Bologna sürecine yönelik daha olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmektedir.

Bologna süreci uygulamaları kapsamında belirtilen bir başka sorun ise AKTS kredileri ile ilgilidir. Bazı yükseköğretim kurumlarında, Bologna sürecinin sadece AKTS kredilerinden ibaret olduğu düşünülmekte ve Bologna sürecine ait temel faaliyet alanlarının (kalite güvencesi gibi) kimi zaman göz ardı edildiği belirtilmektedir. AKTS kredilerinin belirlenmesinde zorluk yaşanmakta ve bu zorluklar özellikle tıp fakültelerinde ve meslek yüksek okullarında daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. AKTS kredileri ile ilgili yaşanan bir başka sorun ise öğrencilerin yurtdışında aldıkları derslerin, ders adı ve kredisi ile bazı üniversitelerde öğrencilerin transkriptlerinde aynen geçmemesidir. Bu kapsamda elde edilen nicel verilerin sonuçlarına bakıldığında, katılımcı üniversitelerin %25'ininin, öğrencilerin yurtdışında aldıkları dersleri, ders adı ve kredisi şeklinde öğrenci transkriptlerine yansıtmadığı görülürken, bu oranın uygulamayı istenilen şekilde yapan üniversiteler için %46.9 ve kısmen uygulayanlar için ise %12.5 olduğu görülmektedir. Durum böyle olunca öğrenci hareketliliği boyutuna yönelik sorunlar da ortaya çıkmaktadır. AKTS kredilerinin her dönem için 30 kredi şeklinde düzenlenmesi gerekliliği de bir çok üniversite tarafından uygulamaya yönelik sorunlardan biri olarak nitelendirilmektedir.

Belirtilen sorunlardan bir başkası ise öğrenci boyutu ile ilgilidir. Bazı katılımcılar, öğrencilerin anketlere ve öğrenci konseyi seçimlerine tam olarak katılmadıklarını belirtmektedir. Bunun yanısıra, öğrencilerden anket yoluyla elde edilen verilerin kimi zaman yanıltıcı olduğu söylenmektedir. Bu noktada, öğrencilerin süreç konusunda bilgilendirilmeleri ve farkındalıklarının artırılması ihtiyacı gündeme gelmektedir.

Karşılaşılan diğer sorunlar arasında, ulusal alan yeterliliklerinin ayrıntılı belirlenmiş olmasından dolayı lisansüstü program çıktılarının belirlenmesinde güçlük yaşanması, öğrenme çıktılarının belirlenirken ölçülebilir olmasına dikkat edilmemesi, personel yetersizliği ve mali kaynakların Bologna süreci kapsamında kullanılmasına yönelik sıkıntılar bulunmaktadır. Mali kaynakların yetersiz olduğunu belirten üniversitelerin bazıları, Erasmus kapsamında verilen kontenjanların da yetersiz olduğunu vurgulamaktadır.

Uygulamaya Yönelik Sorunlarla Başa Çıkma Yolları

Üniversiteler, Bologna süreci uygulamalarına yönelik sorunların üstesinden gelmek amacıyla çeşitli yollara başvurmaktadırlar. Bunlardan en yaygın olanı, kurumsal Bologna toplantıları ve çalıştayların düzenlenerek gerek

akademik personelin gerekse öğrencilerin süreç konusunda bilgilendirilmelerine yardımcı olmaktır. Kurumsal toplantılar ve çalıştaylar, Bologna sürecine yönelik yanlış algıları ortadan kaldırmak, farkındalık geliştirmek ve katılımı artırmak için etkili bir yol olarak görülmektedir. Ulusal ve bölgesel Bologna toplantılarına katılım da çözüm yolları arasında verilmektedir. Ayrıca, ulusal Bologna uzmanlarının bilgisine başvurulması, ilgili literatürün taranması ve iyi uygulama örneklerin takip edilmesi diğer çözüm yolları arasında belirtilmektedir.

Tartışma

Ortak yükseköğretim alanı kurmak amacıyla başlatılan Bologna sürecinin Türk üniversitelerine kısa ve uzun vadede uluslararasılaşma ve rekabet edilebilirlik gibi bir çok alanda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu katkının maksimum düzeyde olması için yükseköğretim kurumlarına büyük bir rol düşmektedir.

Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, Türk üniversitelerinin, program yeterlilikleri ve hareketlilik boyutlarında aşama kaydettikleri ve Bologna sürecine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Ancak açık uçlu sorulara verilen cevaplar çözümlendiğinde, bazı üniversitelerde akademisyenlerin, Bologna sürecine karşı önyargılarının olduğu ve sürece karşı direnç gösterdikleri izlenimi edinilmektedir. Bunun sebepleri arasında, Bologna sürecinin tam olarak öneminin kavranmamış olması ve Bologna sürecinin öğretim elemanlarının mevcut iş yüklerini artırması bulunmaktadır. Her ne kadar yapılan kurumsal toplantılar, sorunun çözülmesine katkıda bulunsa da, bu toplantıların yanısıra, öğretim elemanlarının işyükünün Bologna süreci uygulamaları kapsamına yeniden düzenlenmesi, ilgili uzman personel sayısının artırılması ve tüm elemanların sürece katılımının sağlanması adına yapılacak düzenlemeler, sürecin daha etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır.

Ulusal ve bölgesel çalıştayların sayısının artırılması ve bu toplantılara öğrencilerin de katılımın sağlanması sürecin öneminin kavranması ve uygulamaların daha Bologna süreci uygulamalarına yönelik sorunlar, çözüm yolları ve öneriler konulu periyodik toplantıların yapılması, üniversitelerin iyi uygulamaları görmelerine katkıda bulunacaktır. Bununla birlikte, katılımcılar, belirli sorun ve çözüm yollarının farklı idari, akademik ve teknik altyapıya sahip üniversitelerde nasıl işlediğini görme olanağı da bulacaklardır.

Bologna süreci uygulamaları kapsamında belirtilen sorunlardan biri de mali kaynakların yönlendirilmesidir. Mali kaynakların artırılması, YÖK'ün kadro taleplerini Bologna sürecini de dikkate alarak değerlendirmesi ve Erasmus kontenjan sayılarının artırılması katılımcı üniversitelerin öne sürdüğü öneriler arasındadır.

Sonuç olarak, Bologna sürecinin daha etkili bir şekilde yürütülmesi, sürecin öneminin akademik personel, idari personel ve öğrenciler tarafından kavranmasıyla doğru orantılıdır. Bu noktada, üst düzey yöneticilere ve özellikle Bologna koordinatörlerine büyük bir görev düşmektedir. AB üniversiteleri ile kıyaslandığında, Türkiye'nin Bologna sürecinde önemli bir mesafe aldığı görülmektedir ve öngörülen süre içerisinde bu süreci tamamlayacağı kanısı yaygındır.

Kaynaklar

Bologna Bildirgesi. (1999). Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf erişim tarihi:02.03.2011

Dalgıç, Y.G. (2008). The opinions of faculty members on application for bologna process in Turkish higher education. Unpublished doctoral dissertation, Gazi Üniversitesi.

Dunkel, T. (2009). The Bologna process between structural convergence and institutional diversity. European journal of vocational training, 46, 174-195.

European Commision. (2004). European credit transfer and accumulation system (ECTS). Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ects/en.pdf erişim tarihi:02.03.2011

European Students' Union (2010). Bologna at the Finish line. Retrieved from http://www.esib.org/documents/publications/ESU_BAFL_publication.pdf erişim tarihi:20.02.2011

Gümrükçü, H. & Epskamp, H. (2011). Bologna süreci ve Türkiye: Avrupa yükseköğretim alanının gerçekleştirilmesi. Ankara: Yorum Basın Yayın San. Ltd. Şti.

King, C. (2008). The Bologna Process: Bridge or fortress? A review of the debate from a North American perspective. Retrieved from http://ccges.apps01.yorku.ca/wp/wp-content/uploads/2008/12/bologna-process-literature-review.pdf erişim tarihi:02.04.2011

TÜBİTAK (2006). TÜBİTAK vizyonu 2023. Retrieved from http://www.tubitak.gov.tr/home.do?ot=1&sid=472&pid=468.

Westerheijden, D. F., Beerkens, E.,Cremonini, L., Huisman, J., Kehm, B., Kovac, A., ..Yağcı, Y. 2010,The Bologna process independent assessment: The first decade of working on theEuropean higher education erea. Volume 2 case studies and appendices.Retrieved from http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/bologna_process/independent_assessment_2_cases_appendices.pdf erişim tarihi:02.03.2011

Yağcı, Y. (2010). A different view of the Bologna process: the case of Turkey. European Journal of Education, 45 (10), 588-600.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

YÖK (2010). Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 soruda Bologna süreci uygulamaları. Retrieved from http://www.yok.gov.tr/katalog/bologna_kitabi_web_icin.pdf erişim tarihi:11.02.2011

Zgaga, P. (2003). The external dimension of the Bologna process: Higher education in south east Europe and the European higher education area in a global world reforming the universities of South East Europe in view of the Bologna process. Higher Education in Europe, 28 (3), 251-258.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 667-675

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Türkiye ve AB Ülkeleri Yükseköğretim Kurumlarının Kuruluş Amaçları Doğrultusunda Genel Amaç, Vizyon ve Misyonlarının Karşılaştırılması

Prof. Dr. Nezahat Güçlü[1], Arş. Gör. Nazife Karadağ[2]
[1]Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 06500, Teknikokullar, Ankara
[2]Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 02100, Altınşehir, Adıyaman

Özet

Yükseköğretim kurumları olan üniversiteler, ülkelerin ihtiyaç duydukları nitelikli beyin ve işgücünün yetiştirildiği kurumlardır. İlk kuruldukları dönemlerde bulundukları bölgenin din, dil ve kültür merkezleri olan üniversiteler, değişen dünya şartları ile birlikte bir meslek edindirme kurumu olarak algılanmaya başlamıştır. Bu paradigmatik dönüşüm üniversitelerin nicelik ve niteliklerinde değişiklikler meydana getirirken, vizyonlarında ve yüklendikleri misyonlarda da birtakım değişiklikler yapılmasına zemin hazırlamıştır. Gelişen bilim ve teknoloji ile ortaya çıkan yeni uzmanlık alanlarının sağlam temeller üzerinde gelişimlerinin sağlanması amacı ile üniversiteler bünyesinde bu alanlara önem verilmesi, üniversitelerin evrenselleşme süreçlerini hızlandırmıştır. Bu evrenselleşme süreci üniversitelerin odaklandıkları temel değerlerde farklılıklar meydana getirdiği gibi akademik anlamda birtakım yeterliklerin de sorgulanmasının önünü açmıştır. Dünyada her yıl üniversitelerin akademik yeterlikleri bakımından sıralamaları yapılarak dünyanın en iyi 500 üniversitesi belirlenmektedir. Bu sıralamayı gerçekleştirmek için kullanılan yöntemlerden bir tanesi, Quacquarelli Symonds (2004) tarafından üniversitelerin, akademik yayın sayıları, personel alım oranları, fakültelerindeki öğrenci sayıları, öğretim elemanı başına düşen atıf sayısı, uluslar arası oryantasyon oranlarının dikkate alınarak gerçekleştirildiği Quacquarelli Symonds Dünya Üniversiteler Sıralaması (Quacquarelli Symonds World University Rankings) dır. Bu sıralamada dünyanın en iyi 500 üniversitesi belirlenmektedir. Bu araştırmanın amacı, 2010 yılına ait Quacquarelli Symonds Dünya Üniversiteler Sıralaması çerçevesinde Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin üniversiteleri ile Türk Üniversitelerini kuruluş amaçları doğrultusunda, genel amaçlar, vizyon ve misyon parametreleri yönünden karşılaştırmaktır. Araştırmanın evrenini Quacquarelli Symonds Dünya Üniversiteler Sıralaması-2010'da ilk iki yüze giren Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin üniversiteleri ile bu sıralama sisteminde yer alan Türk Üniversiteleri oluşturmaktadır. Evrenden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen 22 üniversite ise örneklemi oluşturmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin üniversitelerinin vizyon ve misyonlarının genel amaçları doğrultusunda kuruluş süreçleri çerçevesinde oluşturuldukları görülürken, Türk Üniversitelerinin vizyon ve misyonlarının, kuruluş amaçları çerçevesinde oluşturulan genel amaçlarından uzak olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Üniversite, misyon, vizyon.

Giriş

Latince "universites" (lonca) kelimesinden türetilmiş olan üniversite kavramı (Antalyalı, 2007; Öztunalı, 2001), bağımsız tüzel kişiliğe sahip ve müşterek çıkarları olan kişiler topluluğu anlamına gelmektedir (Ortaş, 2005). Yükseköğretim alanının yalnızca bir bölümünü oluşturan üniversite, belirli bir disiplinin yüksek düzeyde öğreti-

mini sağlamak üzere bir araya gelmiş akademisyen ve öğrencilerden oluşan özerk bir topluluktur (Charle & Verger, 2005).

İlk üniversitelerin kesin kuruluş tarihini söylemek mümkün olmasa da XIII. yüzyıl başlarında Batı Avrupa'da, manastır ve katedral okullarının öğretmen ve öğrencilerinin kendi haklarını savunmak amacıyla kurdukları "üniversitas" adı verilen loncaların yaygınlaşması sonucu ortaya çıktığını söylemek mümkündür (Charle & Verger, 2005; Okçabol, 2007). Gerek idari yapıları gerekse akademik yapıları bakımından birbirlerinden farklı olan bu ilk üniversiteler kendilerinden sonra birçok üniversitenin açılmasına zemin hazırlamış ve model oluşturmuşlardır (Rukancı ve Anameriç, 2004).

Nüfus artışı, sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimlere bağlı olarak sayıları hızla artan üniversitelerin kuruluş süreçlerinin, dönemin sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel özellikleri doğrultusunda şekillendiğini ve bu doğrultuda amaç, vizyon ve misyonlarının oluşturulduğunu görmek mümkündür. Küreselleşme sürecinde yaşanan yoğun rekabet duygusu ise bu süreçte etkisini hissettiren bir başka unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu rekabet ortamında üniversiteler varlıklarını devam ettirebilmek amacı ile yeterliklerini maksimum seviyeye çıkarma çabası içerisine girmişlerdir.

Dünyada her yıl üniversitelerin akademik yeterlikleri bakımından sıralamaları yapılarak dünyanın en iyi 500 üniversitesi belirlenmektedir. Bu sıralamayı gerçekleştirmek için kullanılan yöntemlerden bir tanesi, Quacquarelli Symonds (2004) tarafından üniversitelerin, akademik yayın sayıları, personel alım oranları, fakültelerindeki öğrenci sayıları, öğretim elemanı başına düşen atıf sayısı, uluslar arası oryantasyon oranlarının dikkate alınarak gerçekleştirildiği Quacquarelli Symonds Dünya Üniversiteler Sıralaması (Quacquarelli Symonds World University Rankings) dır. Bu sıralamada dünyanın en iyi 500 üniversitesi belirlenmektedir. Bu araştırmada 2010 yılında bu sıralamada yer alan Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin üniversiteleri ile Türk Üniversitelerinin kuruluş amaçları doğrultusunda genel amaç, vizyon ve misyonları karşılaştırılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Quacquarelli Symonds Dünya Üniversiteler Sıralaması (Quacquarelli Symonds World University Rankings) 2010 çerçevesinde Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin üniversiteleri ile Türk Üniversitelerinin amaç, vizyon ve misyonlarının, bu üniversitelerin kuruluş amaçları bağlamında ele alınarak değerlendirildiği bu araştırmanın amacı Türk Üniversiteleri ile AB'ye üye ülkelerin üniversitelerini kuruluş amaçları doğrultusunda, genel amaçlar, vizyon ve misyon parametreleri açısından kıyaslamaktır.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde yapılandırılan bu araştırmada doküman incelemesi yapılmıştır

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, QS World University Rankings 2010'da dünyada ilk 200 giren üniversiteler oluşturmaktadır. Evrenden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen 22 üniversite ise örneklemi oluşturmaktadır. Örneklem oluşturulurken göz önünde bulundurulan temel ölçütler ise şöyledir:

1. AB'ne üye ülkeler için; QS World University Rankings 2010'da ilk iki yüze iki üniversite ile girmiş olmak,
   1.1. İlk 200 üniversite içinde aynı ülkenin ikiden fazla üniversitesi olması durumunda en üst sırada yer alan iki üniversite tercih edilmiştir.
2. Türk Üniversiteleri için; QS World University Rankings 2010' da sıralamaya girmiş devlet üniversitesi olmak.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde üniversitelerin web sitelerinde yer alan kuruluş amaçları, genel amaçları, vizyon ve misyonları alınarak Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen bu dokümanların analizinde ise nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken öncelikle temalar belirlenmiş daha sonra üniversitelerin kuruluş amaçları, genel amaçları, vizyon ve misyonları doğrultusunda kodlar belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde üniversitelerin kuruluş amaçları, vizyonları, misyonları ve genel amaçları belirlenen temalar çerçevesinde düzenlenmiş, bu temalardan yola çıkarak kavramsal kodlar oluşturulmuş ve üniversitelerin kuruluş amaçları, genel amaçları, vizyon ve misyonlarından doğrudan alıntılar yapılarak yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında ilk olarak üniversitelerin kuruluş amaçları (tarihsel süreç bağlamında) ele alınmış ve kuruluş amaçları kapsamında temel felsefeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Üniversitelerin kuruluş amaçlarına ilişkin tema ve kodlar Tablo 1'de özetlenmiştir:

Tablo 1: Üniversitelerin kuruluş süreci/amaçları.

Tema	Üniversitenin Adı /Sıralamadaki Yeri	Kavramsal Kodlar
Üniversitelerin Kuruluş Süreci/Amaçları	Katholieke Universitet Leuven (Belgium-86)	Din /devlet adamlarının liderliği,
	Universitie Katholique Louvain (Belgium-124)	Din /devlet adamlarının liderliği, Ülkenin içinde bulunduğu sosyal ve siyasal durum,
	Aarhus University (Denmark-84)	Hayırseverlerin/vatandaşların desteği
	University of Copenhagen (Denmark-45)	Din /devlet adamlarının liderliği liderliği,
	Trinity College Dublin (52)	Din /devlet adamlarının liderliği,
	University College Dublin (114)	Din/devlet adamlarının liderliği, ülke halkına yüksek düzeyde eğitim vermek,
	Ecole Normale Superiore (France-33)	Ülkenin içinde bulunduğu sosyal ve siyasal durum,
	Ecole Polytechnique (France-36)	Öğrenci/ öğretim elemanlarının girişimi,
	Ruprecth Karls Universität Heidelberg (Germany-51)	Din/devlet adamlarının liderliği,
	Technische Universität München (Germany-58)	Din/Devlet adamlarının liderliği,
	Sapienza University of Rome (Italy-190)	Din/devlet adamlarının liderliği
	University of Bologna (Italy-176)	Öğrenci/ öğretim elemanlarının girişimi,
	University of Amsterdam (Netherlands-56)	Öğrenci/ öğretim elemanlarının girişimi,
	Leiden University (Netherlands-82)	Din/Devlet adamlarının liderliği,
	Universitat Autonoma de Barcelona (Spain-173)	Özgür ortamlarda araştırma yapılmasını sağlamak
	University Of Barcelona (Spain-148)	Din/Devlet adamlarının liderliği,
	Lund University (Sweden-72)	Din/Devlet adamlarının liderliği,
	Uppsala University (Sweden-62)	Din/Devlet adamlarının liderliği,
	İstanbul Üniversitesi (Türkiye-401-450)	Fethedilen topraklarda eğitim kurumuna olan ihtiyaç
	İstanbul Teknik Üniversitesi (Türkiye-451-500)	Devlet adamlarının desteği, batılılaşmak
	Cambridge (UK-1)	Din/Devlet adamlarının liderliği, Öğrenci/ öğretim elemanlarının girişimi,
	University College London (UK-4)	Özgür ortamlarda araştırma yapılmasını sağlamak

Tablo 1'de QS World University Rankings 2010 sıralaması çerçevesinde ilk 500'e giren AB'ye üye ülkelerin üniversiteleri ile Türk üniversitelerinin genel amaçlarına ilişkin kavramsal kodlar gösterilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde AB'ye üye ülkelerin üniversitelerinin kuruluş amaçlarının ülkelerin içinde bulunduğu sosyal ve siyasal durum doğrultusunda şekillendiği veya bu üniversitelerin din/devlet adamlarının liderliğinde kuruldukları görülmektedir. Örneğin Ecole Normale Superioure (Fransa) Üniversitesinin kuruluş süreci incelendiğinde 1794 yılında, Fransız İhtilalinden sonra kurulan Yeni Cumhuriyet'in ilkeleri doğrultusunda eğitim verilmesi amacı ile kurulduğu görülürken; Lund Üniversitesi'nin (İsveç), İsveç ile Danimarka arasında imzalanan bir antlaşma sonucu birlikte proje yürütülmesinin bir adımı olarak kurulduğu görülmektedir. Din/devlet adamlarının öncülüğünde kurulan üniversitelerin kuruluş süreçlerine örnek vermek gerekirse Universitie Katholique Louvain'in (Belçika), değişen dünya ihtiyaçlarına cevap verilebilmesi amacı ile Papa V. Martin'in öncülüğünde kurulduğu görülmekte-

dir. Türk Üniversitelerinin kuruluş amaçları incelendiğinde ise fethedilen topraklarda Türk Kültürü çerçevesinde eğitim verilmesi amacı ile İstanbul Üniversitesi'nin; Batılı anlamda mühendislik eğitimi verilmesi amacı ile kökeni Mühendishane-i Bahr-i Hümayun'a dayanan İstanbul Teknik Üniversitesi'nin kurulduğu görülmektedir.

Tablo 2: Üniversitelerin genel amaçları.

Tema	Üniversitenin Adı /Sıralamadaki Yeri	Kavramsal Kodlar
Üniversitelerin Genel Amaçları	Katholieke Universitet Leuven (Belgium-86)	Hakikati aramak, Bilimin gelişmesine katkıda bulunmak, Yaratıcılık ve yeniliği teşvik etmek
	Universitie Katholique Louvain (Belgium-124)	Bilimin gelişmesine katkıda bulunmak, Toplumsal sorunlara eğilmek
	Aarhus University (Denmark-84)	Özgürlüklerin desteklenmesi, Güçlü bir Avrupa Üniversitesi olmak
	University of Copenhagen (Denmark-45)	Toplumsal sorunlara eğilmek, Güçlü bir Avrupa üniversitesi olmak, Temel araştırmalara öncelik vermek
	Trinity College Dublin (52)	Eğitim ve araştırma alanlarında mükemmelliğin sağlanması, Özgürlük, yaratıcılık ve yeniliği teşvik etmek, Uluslar arası işbirliğinin sağlanması
	University College Dublin (114)	Toplumsal sorunlara eğilmek, Özgün araştırmalara ev sahipliği yapmak
	Ecole Normale Superiore (France-33)	Yenilik ve yaratıcılığı desteklemek, Toplumsal sorunlara eğilmek
	Ecole Polytechnique (France-36)	Dünyanın önde gelen eğitim ve araştırma kuruluşlarından biri olmak
	Ruprecth Karls Universität Heidelberg	Evrensel düşünme yeteneğine sahip bireyler yetiştirmek,
	(Germany-51)	Eğitim ve araştırma alanlarında mükemmelliğin sağlanması, özgün araştırmalara ev sahipliği yapmak
	Technische Universität München (Germany-58)	Eğitim ve araştırma alanlarında mükemmelliğin sağlanması,
	Sapienza University of Rome (Italy-190)	Özgün araştırmalara ev sahipliği yapmak
	University of Bologna (Italy-176)	Güçlü bir Avrupa üniversitesi olmak
	University of Amsterdam (Netherlands-56)	Eğitim ve araştırma alanlarında mükemmelliğin sağlanması,
	Leiden University (Netherlands-82)	Uluslar arası işbirliğinin sağlanması, eğitim ve araştırma alanlarında mükemmelliğin sağlanması,
	Universitat Autonoma de Barcelona (Spain-173)	Toplumsal sorunlara eğilmek, Yaratıcılık ve yeniliği desteklemek
	University of Barcelona (Spain-148)	Güçlü bir Avrupa üniversitesi olmak
	Lund University (Sweden-72)	Eğitim ve araştırma alanlarında mükemmelliğin sağlanması,
	Uppsala University (Sweden-62)	Eğitim ve araştırma alanlarında mükemmelliğin sağlanması,
	İstanbul Üniversitesi (401-450)	Atatürk İlkelerini ve Cumhuriyet kazanımlarını korumak, eşitlikçilik, etik değerlere uyum
	İstanbul Teknik Üniversitesi (451-500)	Çağdaş dünya üniversiteleri arasında yerini almak, bunu yaşadığı süreçler ve ürünleri ile kanıtlamak
	Cambridge (UK-1)	Özgürlük, yaratıcılık ve yeniliği teşvik etmek
	University College London (UK-4)	Lider olmak, ilham vermek, başarmak

Üniversitelerin genel amaçlarının yer aldığı Tablo 2 incelendiğinde, AB'ye üye ülkelerin üniversitelerinin genel amaçlarının özgürlük, yenilikçilik ve yaratıcılığı desteklemek, bilimin gelişmesine katkıda bulunmak, toplumsal sorunlara eğilmek, dünyanın önde gelen eğitim ve araştırma üniversitelerinden biri olmak gibi kavramsal kodlar çerçevesinde toplandığı görülürken, Türk Üniversitelerinin genel amaçlarında Atatürk İlke ve Cumhuriyet kazanımlarını korumak, çağdaş dünya üniversiteleri arasında yer almak gibi kavramsal kodların ön plana çıktığı

görülmektedir. Örneğin eğitim ve araştırma alanında mükemmelliğin hedeflendiği University of Amsterdam'ın genel amaçları incelendiğinde "eğitim ve araştırma alanlarında mükemmellik, öğrencilerin meydan okumaları ve daha iyi olmaları için teşvik edilmeleri, öğretim elemanlarının bilgilerini geliştirecekleri fırsatları kollamalarının ve uzmanlık alanlarında meydana gelen değişimleri yakından takip etmelerinin sağlanması" şeklinde tanımlanmış olduğu görülürken; İstanbul Teknik Üniversitesinin genel amacının "çağdaş dünya üniversiteleri arasında yerini almak, bunu yaşadığı süreçler ve ürünleri ile kanıtlamak" şeklinde tanımlanmış olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Üniversitelerin vizyonları.

Tema	Üniversitenin Adı /Sıralamadaki Yeri	Kavramsal Kodlar
Üniversitelerin Vizyonları	Katholieke Universitet Leuven (Belgium-86)	Fırsat eşitliğinin sağlanması
	Universitie Katholique Louvain (Belgium-124)	Sürekli öğrenme
	Aarhus University (Denmark-84)	Ulusal ve küresel refahın gelişimine katı sağlamak
	University of Copenhagen (Denmark-45)	Araştırma ve eğitim alanında yüksek kalitesini korumak
	Trinity College Dublin (52)	Uluslar arası alanda rekabet gücüne sahip olmak
	University College Dublin (114)	Mükemmellik odaklı öğrenmeyi desteklemek, yenilikçilik ve yaratıcılığı desteklemek, uluslar arası alanda rekabet sahip olmak gücüne
	Ecole Normale Superiore (France-33)	Eleştirel ve yaratıcı düşünme gücüne sahip bireyler yetiştirmek
	Ecole Polytechnique (France-36)	Uluslar arası alanda rekabet gücüne sahip olmak
	Ruprecth Karls Universität Heidelberg (Germany-51)	Eleştirel ve yaratıcı düşünme gücüne sahip bireyler yetiştirmek, sürekli araştırma ve öğrenmenin teşvik edilmesi
	Technische Universität München (Germany-58)	Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmek,
	Sapienza University of Rome (Italy-190)	Ulusal ve uluslar arası düzeyde disiplinler arası araştırmalar yapmak
	University of Bologna (Italy-176)	Eleştirel ve yaratıcı düşünme gücüne sahip bireyler yetiştirmek
	University of Amsterdam (Netherlands-56)	Avrupa'nın en iyi üniversitelerinden olmak, toplum ihtiyaçlarına cevap verebilmek
	Leiden University (Netherlands-82)	Düşünce ve inanç özgürlüğünün tesis etmek, toplumsal sorumluluk bilinci ile hareket etmek,
	Universitat Autonoma de Barcelona (Spain-173)	Toplumsal sorumluluk bilinci ile hareket etmek
	University of Barcelona (Spain-148)	Öğretim, araştırma, insan kaynakları, finans ve yönetim alanlarında ilerlemek
	Lund University (Sweden-72)	Avrupa'nın önde gelen üniversitelerinden biri olmak
	Uppsala University (Sweden-62)	Toplumsal sorumlulukların bilincinde olmak, ulusal ve küresel refahın gelişime katkıda bulunmak
	İstanbul Üniversitesi (401-450)	Dünyanın önde gelen üniversitelerinden olmak
	İstanbul Teknik Üniversitesi (451-500)	Dünyanın önde gelen üniversitelerinden olmak
	Cambridge (UK-1)	Düşünce ve ifade özgürlüğünü tesis etmek, özgürlüğü desteklemek
	University College London (UK-4)	Mükemmellik ve sürdürülebilirliğin sağlanması, bilim ve sanatta akademik çeşitliliği sağlamak, fırsat eşitliğini sağlamak

Üniversitelerin vizyonlarına ilişkin kodların yer aldığı Tablo 3 incelendiğinde, AB'ye üye ülkelerin üniversitelerinin "sürekli öğrenme", "mükemmellik odaklı öğrenme sürecinin geliştirilmesi", "uluslar arası alanda rekabet", "ulusal ve küresel gelişime katkı sağlamak", "eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisine sahip bireylerin

gelişmesini sağlamak" gibi vizyonlara sahip oldukları görülmektedir. Örneğin, Ruprecth Karls Universitat Heidelberg (Germany) 'in vizyonu "sınıfta ve sınıf dışında kesintisiz ve sürekli bir öğrenmenin gerçekleştiği, öğrenci merkezli, disiplinler arası yaklaşımlarla öğrencilerinin etkili bir şekilde iletişim kurabilen, eleştirel

Tablo 4: Üniversitelerin misyonları.

Tema	Üniversitenin Adı /Sıralamadaki Yeri	Kavramsal Kodlar
Üniversitelerin Misyonları	Katholieke Universitet Leuven (Belgium-86)	Bilginin transferini sağlamak, disiplinler arası çalışmaları desteklemek, akademik özgürlükleri desteklemek
	Universitie Katholique Louvain (Belgium-124)	Uluslar arası hareketliliği teşvik etmek, hümanist değerleri güçlendirmek, bölgesel kalkınmaya katkı sağlamak
	Aarhus University (Denmark-84)	Araştırma yoluyla kültür, refah ve bilgi gelişimine katkı sağlamak,
	University of Copenhagen (Denmark-45)	Akademik özgürlük, bilgi toplumunun gelişmesine katkı sağlamak, yeni bilgi üretilmesine katkı sağlamak,
	Trinity College Dublin (52)	Akademik özgürlükleri artırmak, ulusal ve uluslar arası toplumun yararına bilgi üretmek ve yaymak
	University College Dublin (114)	Öğrenci ve personellerin keşif, yaratıcılık, yenilik ve mükemmellik dolu bir ortamda bilgi edinmelerini sağlamak, İrlanda'nın sosyal, kültürel ve ekonomik hayatına katkı sağlamak.
	Ecole Normale Superiore (France-33)	Yaratıcılık ve araştırmaya dayalı bir eğitim sunmak
	Ecole Polytechnique (France-36)	Öğrencilerin disiplinlerarası çalışma yeteneği kazanmalarını sağlamak ve liderlik yeteneklerini geliştirmek
	Ruprecth Karls Universität Heidelberg (Germany-51)	Entelektüel, mesleki ve kişisel gelişimin beslendiği ve teşvik edildiği bir üniversite olmak
	Technische Universität München (Germany-58)	Yaratıcı bir toplumun oluşmasına hizmet etmek, uluslar arası alanda en iyi standartlara ulaşmak, Kozmopolitik bir yapı ve kültürel hoşgörü, yetenek gelişimi bilinci ile hareket etmek, eleştirel düşünme gücünü geliştirmek, değer oluşumuna katkı sağlamak
	Sapienza University of Rome (Italy-190)	Disiplinler arası araştırmaları desteklemek,
	University of Bologna (Italy-176)	Akademik özgürlükleri desteklemek
	University of Amsterdam (Netherlands-56)	Hızlı büyüyen dünya ekonomisi şartlarında kendi temel görevlerinin farkında olmak, toplumun değişen ihtiyaçlarına eğilmek
	Leiden University (Netherlands-82)	Öğrencilerin tartışma ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamak
	Universitat Autonoma de Barcelona (Spain-173)	Kurumsal sadakat, mükemmellik, eleştirel ve yenilikçi ruh, kültürel bağlılık, sorumluluk, verimlilik, etkinlik, şeffaflık, katılım ve sürdürülebilirlik ilkelerine bağlı kalmaktır.
	University of Barcelona (Spain-148)	Öğrenci ihtiyaçlarına en yüksek düzeyde cevap verebilmek
	Lund University (Sweden-72)	Bilgi toplumunun gelişmesine katkı sağlamak, bilginin gelişmesine katkı sağlamak, kamu ve özel kurumların gelişmesine katkı sağlamak, akademik dürüstlük ilkesi ve eleştirel düşünme ve gerçekleri sorgulama felsefesi ile hareket etmek
	Uppsala University (Sweden-62)	Üstün araştırmaların gerçekleştirildiği bir üniversite olmak, birinci sınıf bir eğitim sunmak, toplumsal sorumlulukları yerine getirmek
	İstanbul Üniversitesi (401-450)	Ülkemize ve insanlığa yararlı bilgi üreten ve yetkin bireyler yetiştirmek
	İstanbul Teknik Üniversitesi (451-500)	Dünyada yarışacak mezunlar yetiştirmek, dinamik, küresel, kaliteli, yaratıcı, katılımcı bir eğitim/öğretim ve araştırma politikası izlemek
	Cambridge (UK-1)	Eğitim ve araştırma yoluyla topluma katkı sağlamak, uluslar arası düzeyde mükemmelliği yakalamak
	University College London (UK-4)	Araştırma ve öğretimde dünya standartlarında bir merkez olmak, Gelişime adanmak, dünya geleceğine katkıda bulunmak için orijinal bilginin yaygınlaştırılmasını sağlamak

düşünebilen ve düşünceye hizmet eden dünya vatandaşı haline gelebilmesinin sağlandığı bir üniversite olmak" şeklinde tanımlanmıştır. Türk üniversitelerinin vizyon ifadelerinde odaklanılan noktalar incelendiğinde ise "dünyanın önde gelen üniversitelerinden olmak" ifadesinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Üniversitelerin misyonlarına ilişkin kodların yer aldığı Tablo 4 incelendiğinde ise AB'ye üye ülkelerin üniversitelerinin "kültür, refah ve bilgi gelişimine katkı sağlamak", "bilgi toplumunun gelişmesine katkı sağlamak", "toplumsal sorumlulukları yerine getirmek", "bilginin transfer edilmesini sağlamak", "ulusal değerlerin gelişmesine katkı sağlamak", "kamu ve özel kurumların gelişmesine katkı sağlamak", "toplumun değişen ihtiyaçlarına eğilmek" gibi misyonlarla hareket ettikleri görülmektedir. Örneğin, eğitim ve araştırma alanında mükemmelliğin sağlanması amacı ile hareket eden Trinity College (Dublin)'ın misyonu "*dünyanın en büyük üniversitelerinden biri olma durumunu pekiştirmek misyonu ile hareket etmektedir*, *düşünce özgürlüğünün son derece önemli olduğu*, *personel ve öğrencilerin tüm potansiyellerinden faydalanmak amacı ile teşvik edildikleri liberal bir ortamın sağlanmasına çalışılmaktadır*. *College*, *öğrencilerinin öğrenim deneyimlerini ilerletmek ve toplumun tamamını kapsayacak bir College olmak için araştırma ve öğretimde mükemmellik konusunda kararlıdır*. *College*, *Dublin'in*, *ulusal ve uluslar arası toplumun yararına bilgi birikimini ve uzmanlığını yaymaya devam edecektir*" şeklinde tanımlanmıştır. Türk Üniversitelerinin misyonları incelendiğinde ise "yetkin bireyler yetiştirmek", "topluma faydalı birey yetiştirmek" gibi misyonların ön plana çıktığı ve bu misyonların, üniversitelerin temel misyonları olan bilgi üretmek, toplumsal sorumlulukları yerine getirmek gibi temel üniversite misyonlarından uzak olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tarih sahnesinde ilk yerlerini aldıkları dönemlerde özgür ortamlarda bilim yapılmasının sağlanması amacı ile kurulan üniversiteler, Rönesans döneminde ulusal kültür ve değerlerin oluşturulduğu kurumlar olarak algılanmıştır (Antalyalı, 2007; Scott, 2006). Günümüzde ise üniversitelerin vizyon ve misyonları incelendiğinde üniversitelerin özgür araştırmaların gerçekleştirildiği, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireylerin yetiştirildiği, düşünce ve inanç özgürlüklerinin ön planda olduğu, toplumsal sorunların dikkate alındığı kurumlar olarak algılandıkları görülmektedir. Üniversite kavramına ilişkin bu algı farklılıkları, üniversitelerin kuruluş süreçlerini ve bu süreci şekillendiren temel değerleri etkileyen önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırma kapsamında Avrupa Birliğine üye ülkelerin üniversitelerinin kuruluş süreçleri incelendiğinde, kuruluş aşamasında devlet adamları ya da din adamlarının liderliği, ülkenin içinde bulunduğu durum, daha fazla özgürlük gibi temel niteliklerin ön plana çıktığı görülürken, Türk Üniversitelerin kuruluş süreçlerinde fethedilen topraklarda kültür birliğini tesis etmek ve batılı anlamda eğitim veren kurumlar açmak amacının ön planda olduğu görülmektedir. Bu kuruluş süreçleri bağlamında üniversitelerin genel amaçları incelendiğinde ise, AB üyesi ülkelerin üniversitelerinin, özgürlük, yenilik ve yaratıcılığı desteklemek, bilimin gelişmesine katkıda bulunmak, toplumsal sorunlara eğilmek, dünyanın önde gelen eğitim ve araştırma üniversitelerinden biri olmak, disiplinler arası çalışmaları desteklemek gibi genel amaçları ile, Türk Üniversitelerinin Atatürk İlke ve Cumhuriyet kazanımlarını korumak, çağdaş dünya üniversiteleri arasında yer almak gibi genel amaçlarının kuruluş sürecindeki temel değerlere bağlı oluşturulduğunu söylemek mümkündür. Üniversiteler, öğrencilerine en iyi eğitim fırsatı sunan kurumlar olmalarının yanında disiplinler arası yaklaşımın benimsendiği, toplumsal sorunların ele alındığı kurumlardır (Gür, 2003). Bu kurumlar yeni bilgi üretme, temel doğruları koruma ve yayma, insanlığın ekonomik, politik, eğitim, sağlık, sosyal ve diğer alanlardaki problemlerine çözüm üretme amaçlarına yoğunlaşmış olmaları beklenmektedir (Marangoz, 2004). Bu açıdan bakıldığında Türk Üniversitelerinin genel amaçlarının yukarıda anılan bir üniversitenin temel işlevlerinden uzak olduğunu söylemek mümkündür.

Başta eğitim olmak üzere pek çok alanda paradigmatik dönüşümlerin yaşandığı 21. yüzyılda "üniversite" kavramına yüklenen anlamlarda da farklılaşmaların meydana geldiği görülmektedir. Bu hızlı değişim ve dönüşüm sürecinde üniversitelerde gerçekleştirilecek faaliyetler ve bu faaliyetlere rehberlik edecek temel değerlerin belirlenebilmesi amacı ile amaçlara uygun stratejiler belirlenmekte, vizyon ve misyonlar tanımlanmaktadır (MEB, 2006). Gelecekle ilgili kararlar almak anlamına gelen vizyonun, örgütlerin bir amaca odaklanmasını sağlayan araçlar olduğunu söylemek mümkündür (Demir; 2000; Özden;2000). Bu açıdan bakıldığında örgütsel vizyonların temelinde örgütsel amaçların yer aldığını görülmektedir. Araştırma kapsamında ele alınan AB'ye üye ülkelerin üniversitelerinin "ulusal ve küresel gelişime katkı sağlamak", "sürekli öğrenme" "eleştirel ve yaratıcı düşünceyi teşvik etmek", "yaratıcılık ve yeniliği teşvik etmek", "mükemmellik odaklı öğrenmeyi desteklemek" gibi vizyonlarının "bilimin gelişmesine katkıda bulunmak", "dünyanın önde gelen eğitim ve araştırma üniversitelerinden biri

olmak", "özgün araştırmalar yapılmasını teşvik etmek," disiplinler arası araştırmalar yapılmasını teşvik etmek" gibi genel amaçlarla uyumlu olduğu görülmektedir. Ancak "dünyanın önde gelen üniversitelerinden olmak" gibi genel bir vizyona sahip olan Türk Üniversitelerinin vizyonlarının, "Atatürk İlkelerini ve Cumhuriyet kazanımlarını korumak, eşitlik, etik değerlere uyum" gibi amaçlara hizmet etmekte yetersiz kaldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra Türk Üniversitelerinin vizyonlarının tanımlanması sürecinde "dünyanın önde gelen üniversitelerinden biri olmak" gibi çok genel ve net olmayan, soyut bir vizyon ifadesinin kullanılmış olduğu görülmektedir. Ayrıca bu vizyonun, Aktan (2004)'a göre bir üniversitenin temel işlevleri olan araştırma ve eğitim ve öğretim işlevlerine hizmet etmekten uzak olduğu görülmektedir. Bu aşamada Türk yükseköğretim kurumlarından beklenen Türkiye'nin genel eğitim vizyonu ile paralel olacak bir şekilde, küresel eğilimleri de dikkate alarak, gelecek için kapsamlı çözümler üretebilecek bir anlayışı yansıtan, gençleri yeni dönemin koşulları içinde başarılı kılacağı düşünülen ve sürekli öğrenmeye vurgu yapılan vizyonlar geliştirmeleridir (YÖK, 2006;).

Üniversitelerin misyon ifadeleri genel amaçları bağlamında ele alındığında "kültür, refah ve bilgi gelişimine katkı sağlamak", "bilgi toplumunun gelişmesine katkı sağlamak", "toplumsal sorumlulukları yerine getirmek", "bilginin transfer edilmesini sağlamak", "ulusal değerlerin gelişmesine katkı sağlamak", "kamu ve özel kurumların gelişmesine katkı sağlamak", "toplumun değişen ihtiyaçlarına eğilmek" gibi temel misyonlara sahip olan AB'ye üye ülkelerin üniversitelerinin bu misyonlarının, "araştırma yoluyla toplumsal kalkınmaya katkı sağlamak", "öğrenci ihtiyaçlarına en yüksek düzeyde cevap verebilmek", "bilimin gelişmesine katkı sağlamak", "toplumsal sorunlara eğilmek" gibi genel amaçlara paralel bir şekilde oluşturulduğu görülmektedir. Ancak Türk Üniversitelerinin "ülkemize ve insanlığa yararlı bilgi üreten ve yetkin bireyler yetiştirmek", "dünyada yarışacak mezunlar yetiştirmek", "dinamik, küresel, kaliteli, yaratıcı, katılımcı bir eğitim/öğretim ve araştırma politikası izlemek" misyonlarının genel amaçlardan uzak olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra AB üyesi ülkelerin üniversitelerinin misyonlarında "akademik özgürlük", "yaratıcılık", "eleştirel düşünme", "toplumsal sorunlara eğilme" gibi bir üniversitenin temel yapı taşlarına vurgu yapılırken Türk Üniversitelerin misyonlarında bu konulara değinilmediği dikkat çekmektedir.

Araştırma sonucu kısaca özetlendiğinde, Türk Üniversitelerinin vizyon ve misyonlarının bu üniversitelerin kuruluş sürecine bağlı olarak geliştirilmiş olan genel amaçlarına hizmet etmediği anlaşılmaktadır. Bu durumun Türk Üniversitelerinin gelişmesinin ve Türk Üniversitelerinde dönüşüm yaşanmasının önünde bir engel olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle eğitim ve araştırma faaliyetleri alanında dünyanın sayılı üniversitelerinden olma yolunda ilerleyen Türk Üniversitelerinin,

- Genel amaçlarını açık bir biçimde tanımlamaları,
- Genel amaçlara dayalı gerçekçi, somut vizyon oluşturmaları ve
- Genel amaçlara ulaşmayı sağlayacak misyonlar oluşturmaları beklenmektedir.

Kaynaklar

Aktan, C.C. (Ed.). (2004). Nasıl bir üniversite?. İstanbul, Değişim Yayınları.

Antalyalı, Ö.L. (2007). Tarihsel süreç içerisinde üniversite misyonlarının oluşumu. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, Yıl:2, Sayı:6.

Charle, C. & Verger, J. (2005). Üniversitelerin tarihi. Ankara, Dost Kitabevi Yayınları.

Demir, K. (2000). Vizyon geliştirme tutum ölçeği. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:33, Sayı:1.

Erdoğan, İ.(2004). Yeni bin yıla doğru türk eğitim sistemi, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Gür, T. (2003). Araştırma ve Eğitimde Disiplinler Arasılık. Babüroğlu, O. (Ed.). Eğitimin geleceği: üniversitelerin ve eğitimin değişen paradigması. İstanbul, Sabancı Üniversitesi Yayınları.

Korkut, H. (2002). Sorgulanan yükseköğretim. Ankara, Anı Yayıncılık.

Marangoz, C. (2004). Çağdaş Üniversite Üzerine Düşünceler. Aktan, C.C. (2002). (Ed). Nasıl bir üniversite. İstanbul, Değişim Yayınları.

MEB, (2006). Milli Eğitim Bakanlığı Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Stratejik Planlama Araştırması. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Okçabol, R. (2007). Yükseköğretim sistemimiz. Ankara, Ütopya Yayınevi.

Ortaş, İ. (2005). Üniversitelerin yeni öğretim döneminde eğitim modelleri sorgulanmalıdır. Erişim Adresi: http://www.netyorum.com/sayi/162/20050406-08.htm, Erişim Tarihi: 03.04.2011.

Özden, Y. (2000). Eğitimde yeni değerler, Ankara, Pegem Yayıncılık.

Öztunalı, Ö. (2001). Üniversiteler tarihi ve vakıf üniversiteleri, İstanbul, İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınevi.

Rukancı, F., Anameriç, H. (2004). Ortaçağda ilk üniversiteler: studium generale. Felsefe Dünyası, Sayı:39.

Sargın, S. (2007). Türkiye'de üniversitelerin gelişim süreci ve bölgesel dağılımı. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, Yıl:3, Sayı:5.

Scott, J.C., (2006) "The Mission of University: Medievel to Postmodern Transformations, The Journal Of Higher Education, Volume:77, No:1,pp:1-39.

YÖK., (2006). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi (Taslak Rapor).

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 676-681

Uluslararası Standartlarda Türk Denizcilik Eğitim Modeli

Yrd. Doç. Dr. M. Taner Albayrak, Prof. Dr. Süleyman Özkaynak
Piri Reis Üniversitesi Denizcilik Fakültesi, Tuzla, 34940 İstanbul, Türkiye

Özet

Dünya ticaretinin ithal ve ihraç yüklerinin %90'dan fazla bölümü deniz yoluyla taşınmakta olup, deniz yoluyla gerçekleştirilen uluslararası ticaret hacmi, her geçen gün artmaktadır. Bu nedenle deniz ulaştırması, ekonomik kaynakların ulaşımının sağlanmasında en etkin yöntem olmanın yanı sıra dünya çapındaki ekonomik gelişiminde en önemli unsurudur. Küresel ekonomi entegre tedarik zincir üzerine kurulu olup kullanıcıların ihtiyaç duyduğu mallar sadece ihtiyaç anında ve yeteri kadar sağlanmaktadır. Bu nedenle bu zincirin kesintiye uğramadan sürdürülmesi büyük önem taşımaktadır. Milli güç unsurlarımızın en önemlilerinden biri olan deniz gücümüzün geliştirilmesine yönelik denizcilik politikalarımızın oluşturulması; denizciliğin temel unsuru olan denizci iş gücünün yetki ve sorumlulukları ile deniz alaka ve menfaatlerimizi bilen ve onları en üst seviyede koruyacak ve kollayacak bireyler olarak yetiştirilmesine bağlıdır. Bu nedenle dünya ve AB denizcilik politikalarındaki gelişmeleri dikkate alan bir yükseköğretim modeli geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Son yıllarda özellikle AB denizcilik politikalarının birçok konuda köklü düzenlemeler getirdiği ve bu düzenlemelerin başında eğitim ve belgelendirme konularının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu çalışma, yeni gelişmeler karşısında denizciliğimizin uluslararası rekabet gücünün sürdürülmesi ve AB'de giderek artmakta olan zabit açığından istifade ile mezunlarımıza AB ülke gemilerinde çalışma imkânı yaratılarak istihdam sorununun çözümüne katkı sağlanması maksadıyla, ulusal sorun sahalarının çözümüne katkı sağlayacak şekilde, uluslararası standartlarda bir denizcilik eğitim modeli geliştirilmesini hedeflemektedir.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretim, küreselleşme, uluslararasılaşma, denizcilik eğitimi.

Giriş

Denizcilik, denizle iç-içe olma, denizden her bakımdan yararlanma sanatıdır. Yüklerinin çoğunu yabancıya taşıtan, azını kendi taşıyabilen, denizini çöplük gibi kullanan, kirlettiren, araştırma yaptırıyorum diye denizlerini ve deniz yataklarını yabancı(lar)a açan, kendi yüklerini yabancı simsarlar marifetiyle bağlayabilen bir ulus "denizci" sayılamaz (Akten, 2009).

Denizci Ulus olabilmenin temelinde ise ülkenin dinamiklerine özgün ancak günümüzün hızla değişen ihtiyaçlarına da cevap verebilecek uluslararası standartlarda bir eğitim modeli oluşturulması yatmaktadır. Ülkemizin sahip olduğu stratejik konum ve avantajlarının en etkin şekilde kullanımı yanı sıra günümüzde hakim olan küresel ekonomik dengeler içindeki ağırlığımızın ortaya konması da güncel bir denizcilik eğitimi ile sağlanacak bilinçli bir deniz gücü ile mümkün olabilecektir. Bunun için denizcilik konusundaki gelişmelerin takibi, eğitim sistemimize anında yansıtılması, hatta bu konuda lider ülke konumunda bulunmak üzere yaratıcı ve yenilikçi düşüncülerin her seviyede teşvik edilmesi gerekmektedir.

Geçtiğimiz son on yıl içerisinde küreselleşmenin rekabetçi ortamında uluslararası ilişkiler büyük bir ivme kazanarak insan kaynaklarının önemini artırmıştır (Zachial, 2008). Bu kapsamda mükemmel bir eğitime sahip ve dünyanın her yerinde çalışabilecek bir işgücüne ihtiyaç vardır. Bu nedenle eğitim kurumlarının tamamen uluslararası kalite ve standartlarda eğitim vermeleri kaçınılmaz olmuştur (Sağ v.d. 2008).

Günümüzde eğitim kurumları IMO tarafından öngörülen kursları uygulamak ve kadro, tesis ve eğitim destek yardımcılarını buna uygun olarak geliştirmek yükümlülüğü altına girmiş bulunmaktadır (Fuazudeen, 2008). Simülatörlerin kullanımı konusunda ise STCW[1] Bölüm A-I/II'de belirtilen hususların eksiksiz olarak uygulanması gerekmektedir (Brady, 2008).

Yüksek denizcilik eğitimi gören her zabit adayının gemide alacağı görevlere yönelik temel denizcilik ve yönetim bilgileri yanı sıra karada yapacağı görevlere de hazırlanması büyük önem taşımaktadır (Barsan v.d., 2007). İyi bir denizcilik eğitiminin teori ve pratik uygulamaları dengeli bir şekilde içeren, aynı zamanda uluslararası geçerli bir sertifika eğitimi yanı sıra mesleğin daha ileri aşamalarına ve kariyer gelişimi kapsamında ilgili sektörlere geçişe imkân sağlayacak bir hedefe yönelik olarak verilmesi gerekmektedir. Bu nedenle eğitim seviyelerinin uluslararası tanınmaya fırsat sağlayacak şekilde çok yönlü olarak açıkça belirlenmesi ve daha ileri akademik seviye eğitimlere ve/veya ilgili konularda sertifikasyona uygun şekilde düzenlenmesi önem taşımaktadır (Albayrak,2008).

Denizcilik eğitimi 21. yüz yılda tüm dünyada zorunlu olarak STCW 78/95'de öngörülen standartları karşılamaya yönelik olarak üniversite, akademi, fakülte, enstitü, denizcilik bölümleri ve değişik tipteki okullar tarafından verilmeye başlanmıştır (Sağ, 2006). Denizcilik eğitiminin asgari koşulları IMO tarafından STCW 78/95 kuralları doğrultusunda belirlenmiş olup bu kapsamda 160'dan fazla ülkenin 500'den fazla eğitim kurumunda değişik eğitim seviyesindeki kişilere değişik sürelerde denizcilik eğitimi verilmektedir (Şevli, 2007).

Denizcilik eğitimi veren okullar genelde IMO üyesi olan devlet kurumları olup bunların yanı sıra bazı özel eğitim kurumları da bulunmaktadır. Bunların arasında dünyaca tanınmış üniversiteler olan Dalian, Shanghai, Mokpo, Gdynia, Odessa Üniversiteleri; tanınmış akademiler olan Admiral Makarov, US Merchant Marine ve Marseilles Akademisi; fakülteler arasında Kobe, Tokyo ve Rijeka Fakültesi; Denizcilik Kolejleri olarak SUNY ve Tianjin; denizcilik bölümleri olarak ise Liverpool, Southampton, Wismar önde gelenler arasında bulunmaktadır (Sağ, 2004).

Ayrıca Dünya Denizcilik Üniversitesi (World Maritime University - IMO bünyesinde sadece lisans üstü eğitim), AAST-MT; Arap Birliği Akademisi (Academy of Arab League) ve K Lines ve DNV şirketleri ile uluslararası anlamda işbirliği içerisinde bulunan Hindistan Denizcilik Üniversitesi (Maritime University of India) gibi özel nitelikli kurumlarda bulunmaktadır (Sağ, 2004).

Ancak buna rağmen eğitimli zabitan konusunda tüm dünyada önemli sıkıntılar yaşanmakta, istenen seviyede ve sayıda zabit yetiştirilmesi maksadıyla yeni girişimlerde bulunulmaktadır (Pourzanjani v.d., 2002). Bu maksatla 2005'de Rusya, Singapur, Bulgaristan, Meksika ve Mısır gibi ülkelerde devreye giren bir çok eğitim kurumunun yanı sıra, 2006 yılının son üç ayında Finlandiya da kurulan Wartsila Land and Sea Academy, Sri Lanka'da kurulan CINEC/Colombo International Nautical and Engineering College, Hindistan'da eğitime başlayan Chennai Maritime University, Amerikan Suny Maritime University'nin başlattığı uzaktan eğitim faaliyetleri, Hırvatistan Split Maritime University'nin Japonya'nın NYK şirketi ile yaptığı protokol çerçevesinde bu şirkete zabitan yetiştirme taahhüdü, Panamadaki Universidad Maritime Internacionel de Panam'ın kurulacak olması, Filipinlerde NYK-TDG Maritime Academy'nin açılacak olması bu konudaki en önemli örneklerdir (Şevli, 2007).

Türkiye'de denizcilik öğretimi; üniversitelere bağlı fakülte, yüksek okul ve meslek yüksek okulları yanı sıra denizcilik meslek liseleri ve özel denizcilik kurslarında verilmektedir. Bu eğitimler sonucu hak edilecek yeterlik belgelerinin[2] verilmesinden sorumlu kuruluş ise 491 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye göre Denizcilik Müsteşarlığıdır. Denizcilik Müsteşarlığı Türkiye'nin Denizcilik Politikalarını tespit etmek, denizcilik öğretimi, eğitimi ve yeterlik belgeleri düzenlemek, eğitim ve öğretim ile ilgili programları belirlemek, eğitim ve öğretim yapacak kuruluşları belirlemek ve denetlemek yetkisine sahiptir. Müsteşarlık merkez teşkilatı, kendisine doğrudan bağlı 7 Bölge Müdürlüğü ve bölge müdürlüklerine bağlı 70 Liman Başkanlığı ile bu yetki ve sorumluluklarını yerine ge-

[1] STCW: Standarts of Training,Certification and Watchkeeping of Seafarers (Vardiya Zabitlerinin Eğitim, Sertifikasyon ve Vardiya Tutma Esasları)

[2] Fakülte ve yüksek okul mezunları 3000GT üzerindeki gemiler için sınırsız (uzak yol) vardiya zabiti, MYO ve bazı meslek liseleri 500-3000GT arasındaki gemiler için (yakın yol), diğer meslek lisesi mezunları ise 500GT'dan küçük gemiler için sınırlı vardiya zabitliği yeterliğine hak kazanmaktadır. Özel kurslardan ise uzak yol vardiya zabitliği dışındaki yeterliliklere yönelik eğitimler alınabilmektedir.

tirmektedir. STCW kurslarının diplomalarının onaylanması ve yeterlilik belgelerinin verilmesi işlemleri Liman ve Bölge Başkanlıklarınca yürütülmektedir. Bölge Başkanlıkları gemi adamlarına ait sertifikaların ve bölgeleri dâhilinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin denetlemesine ait işlemleri de yürütmektedirler. Denizcilik Müsteşarlığı Türkiye'de STCW'nin II, III ve IV üncü bölümlerinde yer alan yeterlik sertifikalarının verilmesi için 'yetkili idare' tarafından yapılacak sınavların hazırlanması ve icrasını kendi bünyesinde yer alan Gemiadamları Sınav Merkezi (GASM) ile yürütmektedir. GASM faaliyetleri Gemiadamları Sınav Merkezi Kurulu adı verilen ve bünyesinde Milli Eğitim Bakanlığı, Deniz Kuvvetleri Komutanlığı, denizcilikle ilgili eğitim kuruluşları, Üniversitelerin Denizcilik Fakülte ve Bölümlerinin de temsil edildiği bir organ tarafından düzenlenmektedir. Buna göre denizcilik meslek liseleri, meslek yüksek okulları ve denizcilik fakültelerinden mezun olanlar yeterlik seviyelerine uygun sınavlara girerek başarılı olmaları durumunda zabit olarak görev yapacak sertifikaya hak kazanmaktadırlar.

Yukarıda kısaca özetlenen ülkemiz ve dünyadaki eğitim modelleri paralelinde; denizcilik sektöründe giderek artmakta olan nitelikli insan gücü talebinin karşılanması maksadıyla aşağıda belirtilen konuların yeniden değerlendirilerek tüm sektörün ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir denizcilik eğitim modelinin belirlenmesinin faydalı ve gerekli olduğu değerlendirilmektedir:

- IMO Model kursları (7.01, 7.02, 7.03, 7.04) ve STCW kurslarının teknolojide meydana gelen gelişmeler, çevre korunması ve yasal düzenlemeler açısından yeterliliğinin değerlendirilmesi,
- Vardiya zabitlerinin çift yeterliliğe (güverte ve makine) sahip olacak bir patern içinde yetiştirilmesinin fayda ve mahzurları,
- İyi ve yeterli bir eğitim programı için simülatör, okul gemisi ve deniz stajı için ayrılacak sürelerin değerlendirilmesi,
- Yukarıda belirtilen ihtiyaçlara da cevap verecek şekilde uluslararası geçerliliği olacak bir sertifikasyon sisteminin ve buna imkan sağlayacak sınav/değerlendirme sisteminin belirlenmesi,
- Karadaki belirli görevlere intibak ve kariyer gelişimi ile iş çeşitliliğine imkan sağlayacak ilave ders ve/veya kısa süreli intibak kurslarının işverenlerin görev analiz ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmesi,
- Sürekli eğitim ve uzaktan eğitim imkânlarının bir bütün içerisinde değerlendirilerek, eğitimlerin mevcut görevlerde aksamaya yol açmadan internet ortamında verilmesi, değerlendirilmesi ve sertifikasyonunun sağlanması

Materyal ve Metod

Yukarıda özetle belirtilmiş olan ana sorun sahaları, geniş bir kaynak araştırması yanı sıra muhtelif denizcilik okullarında yapılan gözlemler, her seviyedeki okulların yönetim ve öğrenci kademelerindeki temsilcileri ile yurt dışındaki kurum ve okullarla kurulan temaslar kapsamında yapılan mülakat, görüşme, seminer ve konferanslardaki izlenimlere dayalı olarak, belirli bir sistematik dahilinde mukayeseli olarak incelenmiştir.

Bu incelemelerin ölçülebilir sonuçlarına ulaşmak maksadıyla; deniz stajlarının değerlendirilmesine ilişkin olarak geliştirilen iki anket formu ile veri toplanmış, ayrıca GASM gemi adamları sınavlarının sonuçlarına ilişkin olarak bir istatistik araştırması yapılarak eğitimlerin, sınavlar sonucu ulaşılan başarı seviyesi açısından değerlendirilmesi yapılmıştır.

Araştırma yönteminin seçiminde; muhtelif veri toplama yöntemleri incelendiğinde kaynak araştırması ve görüşme yöntemleriyle ülkemizdeki ve dünyadaki önde gelen okullar hakkında yeterince bilgi toplanabildiği, buradaki uygulamaların ise gerek yerinde gözlemler, gerek öğrenciler ve yöneticiler ile yapılan temaslar sonucu gerçekçi olarak izlenebildiği, elde edilen verilerin değerlendirme açısından tatminkâr olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak okulların kontrolu dışında yapılan deniz stajlarının her öğrenci için yerinde gözlemi mümkün olmadığı gibi gemi kaptanı/personeli ile stajyer öğrenci arasında ikili bir ilişki ile gerçekleştirilen ve gerek okullarda verilen eğitimlerin performansı, gerek öğrencilerin ileride görev yapacakları ortama uygunluğunun belirlenmesi açısından, eğitim modeli içerisindeki en önemli yeri tutan bu bölümün, her iki hedef kitleye ayrı ayrı uygulanacak anket formu ile daha objektif olarak belirlenebileceği değerlendirilmiştir.

Diğer taraftan verilen eğitimlerin ilk aşamadaki hedefi mezunların girecekleri gemi adamları sınavlarını geçerek yeterlik belgelerini almaları oluşturmaktadır. Bu nedenle okullarda verilmekte olan eğitimlerin yeterliğine ilişkin görüşlerin saptanması açısından, Denizcilik Müsteşarlığı adına GASM tarafından yapılmakta olan gemi adamları sınavlarının istatistiki olarak bir değerlendirilmesi yapılmıştır.

Sonuçlar

Halen ülkemizde 62 adet Denizcilik Meslek Lisesi, 10 MYO, 8 Fakülte ve muhtelif özel kurslarda denizcilik konusunda eğitim alan yaklaşık 32000 öğrenci/kursiyer bulunmaktadır (Deniz Ticareti Dergisi, 2011). Denizcilik nosyon ve sevgisinin erken yaşlarda kazanılması gereken bir olgu olduğu dikkate alındığında yapılan çalışmalarda denizcilik eğitimi veren tüm okulların dikkate alınması gerekmiştir.

Yapılan incelemede, daha ileri seviyelerde yapılacak bilimsel çalışmalar için denizcilik fakültelerine temel kaynak oluşturacak Meslek Liseleri ve Meslek Yüksekokullarındaki (MYO) zabitan sınıfı eğitimlerinde kapsamlı bir düzenlemeye gerek olduğu tespit edilmiştir. Halen benzer eğitim seviyesindeki okullarda farklı yeterlik seviyelerinde eğitim verilmekte ve/veya MYO seviyesinde iki yıl süreyle ilave eğitim alınmasına rağmen lise seviyesinde alınan yeterliğin üstüne çıkılamamaktadır. Mevcut programlar nedeniyle bu öğrencilerin ilgili fakültelere girişi veya MYO'lardan dikey geçiş yapmaları çok zor ve çok sınırlı seviyelerde bulunmaktadır. Önceki yıllarda fakülte seviyesindeki yüksekokullarla bu engellerin aşılması kısmen sağlansa da, meslek liselerinde alınan temel derslerin yetersizliğinden dolayı, mesleğin daha üst yönetim seviyeleri ile öğretim üyeliği, araştırma ve geliştirme faaliyetleri için ihtiyaç duyulan yüksek lisans ve doktora seviyelerindeki eğitimler için uygun nitelikte kişilerin yetiştirilmesi zorlaşmaktadır. Bu nedenle yapılan incelemeler sonucu mesleki yeterliklerin tayfa seviyesinden kılavuz kaptan hatta karadaki işletme ve yönetim görevlerini de dikkate alacak bir çerçevede ve kısa süreli kurslardan doktora seviyesindeki eğitimlere kadar uzanan bir model kapsamında ele alınmasının gerekli olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim modelinin belirlenmesinde yukarıda belirtilen tüm değerlendirmeler kapsamında;

- Ülkemizdeki genel eğitim sisteminin durumu ve istihdam ihtiyaçları
- Türkiye ve Dünyadaki gemi adamı ihtiyacı
- Ulusal düzenlemeler kapsamında Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi ve Mesleki Yeterlik Kurulu tarafından öngörülen hususlar
- AB'ye uyum süreci çerçevesinde Avrupa Birliği tarafından benimsenen yeterlilik seviyelerine ve Avrupa Yeterlilik Çerçevesine (AYÇ) uygunluk
- Bologna süreci ve Kopenhag kriterleri ile AB Hayat Boyu öğrenme programı esasları
- IMO ve STCW gereklilikleri

dikkate alınacak şekilde tüm yeterlik seviyelerini kapsayacak ve kredi transferi ile daha üst eğitim seviyelerine geçişe imkan sağlayacak bir model esas alınmıştır.

Buna göre denizcilik mesleğinin en önemli unsurlarından biri olan ve kazaların meydana gelişinde en büyük faktör olan iletişim sorununun çözümü için tüm denizcilik meslek liselerinde İngilizce hazırlık sınıfının yeniden ihdası gerekli görülmektedir. Hazırlık sınıfını takiben verilecek üç yıllık lise eğitimi süresinde ise okullardan daha erken sınıflarda ayrılacak öğrencilerin tayfa ve gemici olarak sisteme kazandırılmasını sağlayacak bir yapı düşünülmektedir. Buna göre;

Hazırlık sınıfında İngilizce yanı sıra temel gemicilik eğitimleri ve deniz sporları ağırlıklı bir eğitim öngörülmektedir. Bu yılın sonunda öğrencilerin İngilizce temel anlama seviyesi yanı sıra fiziki yetenekleri gelişmiş (bu aynı zamanda fiziki durumları uygun olmayanların elenmesine de imkan tanıyacaktır), temel denizcilik kültürünü kazanmış ve gemici dilini öğrenmiş seviyeye gelmeleri beklenmektedir. Bu dönem sonunda yapılacak kısa süreli gemi ziyaretleri ile öğrencilerin gemi görevlerini tanımaları sağlanacaktır.

Hazırlık sınıfını takip eden birinci yılda lise düzeyi temel matematik ve fen dersleri ile STCW kursları ve STCW A-II/4 de öngörülen yeterliklerin kazandırılmasına yönelik dersler verilecektir. Bu eğitimler sonucu tüm öğrenciler "*Gemici*" yeterliği almaya hak kazanacaklardır. Bu dönem sonunda iki ayı güverte, iki ayı makine bölümlerinde olmak üzere toplam dört aylık bir staj dönemi öngörülmektedir. Bu dönemde eğitimine kendi istekleri ile ve/veya başarı durumu nedeniyle son verecek olanlardan İngilizce bilen, uluslararası standartlarda gemiciler kazanılmış olacaktır. Bunların hizmet süresi ve ileride görecekleri kısa süreli kurslar ile yükselmelerine imkan tanınacaktır.

Staj sonrasında öğrencilerin gemi görevlerini tanımış olarak güverte ve makine ihtisas dallarına ayrımları yapılacaktır. Bu kapsamda ikinci yılda güverte için A-II/3, makine için A-III/3 müfredatında öngörülen derslerin uygulamaya yönelik temel konuları lise müfredatına uygun olarak diğer dersler paralelinde verilecek ve bu eğitim dönemi sonunda başarılı olanlar "*Usta Gemici*" veya "*Yağcı*" yeterliği almaya hak kazanacaklardır. Bu dönemde eğiti-

mine kendi istekleri ile ve/veya başarı durumu nedeniyle son verecek olanlar gemilerde bir yıl süreyle yapacakları hizmet sonucu *"Güverte/Makina Lostromosu"* yeterliğine hak kazanacaklardır. Başarılı olan öğrenciler ise dört aylık ara dönemde stajlarından sayılacak şekilde bulundukları yeterlikte gemide çalışabilecekler, böylece son staj döneminin bir kısmını daha tamamlamış olacaklardır. Bu staj dönemini başarıyla tamamlayanlar GASM sınavları ile liman kaptanlığı, yat kaptanlığı veya balıkçı gemisi kaptanlığı yeterliklerinden birini de almaya hak kazanacaklardır.

Meslek liselerinin son yıl eğitiminde STCW'de öngörülen müfredatın tamamlayıcı nitelikteki bilgileri ile seviyesine uygun olarak liderlik ve yönetim derslerinin verilmesi öngörülmektedir. Bu yılsonunda eğitimlerini başarıyla bitirerek kalan staj süresini tamamlayanlar GASM sınavında başarılı olmaları durumunda *"Sınırlı Vardiya Zabiti"* yeterliğine hak kazanmış olacaklardır. Bu yeterliğe sahip olacak kişilerin vardiya zabiti yardımcısı olarak 500-3000 GT arasındaki gemilerde çalışmalarına da imkan tanınacaktır. Eğitim ve stajlarını tamamlayan ancak sınavda başarılı olamayanların ise *güverte ve makina lostromosu* olarak gemilerde çalışma ve müteakip sınav hakları saklı kalacaktır.

Öngörülen modelde denizcilik mesleğinin özellikleri ve meslek liselerinde görülecek simülatör ve deniz stajlarına dayalı pahalı ve yoğun bir eğitim nedeniyle, daha üst eğitim seviyelerine başarı esasına dayalı bir geçiş öngörülmektedir. Bu kapsamda Meslek Yüksekokullarının hazırlık eğitimini takip eden iki yıl süreli eğitim ve bir yıl süreli stajı kapsaması öngörülmektedir. Ancak hazırlık sınıfı sınavla atlanabilecek, meslek liselerinden gelenlerin 12 aylık staj süresini tamamlamış olmaları halinde bu stajdan muaf olmaları sağlanacaktır. Bu şekilde meslek liselerinden gelen öğrencilerin birikimlerinin kaybı ve bazı konuların gereksiz tekrarı önlenerek zaman tasarrufu sağlanırken mesleğe bu aşamadan sonra girmek isteyecek düz lise mezunlarına da mevcut sınav sisteminin gereklerini karşılamak kaydıyla eğitim imkanı sağlanmış olacaktır. MYO eğitim modeli içerisinde iki yıl süreyle verilecek olan eğitimde güverte ve makina için STCW A-II/1 ve A-III/1 kurslarının verilmesi yanı sıra elektrik, elektronik, işletme, gemi inşa ve su ürünleri konularında ara eleman yetiştirilmesi ve daha ileri seviyelerdeki eğitimlere temel sağlayacak konuların kapsanması düşünülmektedir.[3] Bunun sonunda güverte ve makine için *"Vardiya Zabiti"* yeterliği seviyesi sağlanırken aynı zamanda gemi adamı olarak uzak yol vardiya zabiti yardımcılığı, elektrik/elektronik zabitliği ve idari zabitlik görevleri içinde personel yetişmiş olacaktır.

Daha ileri eğitim seviyeleri için meslek yüksekokulu mezunlarının fakülte ve yüksek okulların denizcilik bölümlerine başarı seviyesine göre yapılacak seçimle (dikey geçiş sınavı ile değil) daha önce alınmış derslerin tanınmasına yönelik kredi transfer sistemine dayalı olarak devamı öngörülmektedir. Buna göre; vardiya zabiti yeterliğinde olanların bir yıl süreyle alacakları hukuk, liderlik ve yönetim eğitimleri yanı sıra, güverte vardiya zabiti yeterliğinde olanların makina A-III/1, makine zabiti yeterliğinde olanların güverte A-II/1 kursunu almaları ve bunun sonucunda güverte ve makine ayrımı olmaksızın girecekleri ortak GASM sınavı ile *"sınırsız vardiya zabiti"* yeterliğine ulaşmaları öngörülmektedir. Bu zabitlerin ilk aşamada altı ay güverte ve altı ay makina bölümlerinde vardiya zabiti yardımcısı olarak görev dahilinde staj yapmaları, daha sonraki görevlerine güverte ve makine ayrımı olmadan devam etmeleri öngörülmektedir.

Yukarıda belirtilen eğitim modelinde halen uygulanmakta olduğu gibi ileri seviyedeki A-II/2 ve A-III/2 konularının okulda değil, sınırsız vardiya zabiti olarak beş yıl şeklinde yapılması gerekli görülen sınırsız vardiya zabitliği görevleri sonunda ayrı kurslar şeklinde verilmesi öngörülmektedir. Bu aşamada zabitlerin güverte ve makine ayrımı yaparak birinci zabit veya ikinci mühendis görevlerine hazırlanmaları açısından bu seviyede alınacak eğitimlerin daha fazla yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu kişilerin karadaki görevlere de hazırlanması bu dönemde en iyi şekilde sağlanmış olacaktır.

Denizcilik konusundaki en zayıf noktalarımızdan biriside araştırma geliştirme faaliyetlerinde bulunacak, mesleğin daha ileri aşamalara taşınmasını sağlayacak ve eğitim – öğretime katkıda bulunacak bilim adamlarının eksikliğidir. Bunun için yukarıda belirtilen sınırsız vardiya zabitliği yeterliğine ulaşmış kişilerden başarı düzeylerine göre seçilecek olanların aşamalı olarak yüksek lisans ve doktora eğitimlerine devam etmeleri ile akademik nitelikli personel yanı sıra daha üst kademelerdeki işletme ve yönetim görevleri içinde personel yetiştirilmesi söz konusu olacaktır. Bu eğitimlere geçişte başarı yanı sıra kredi sistemi esas alınacak ve ihtisas yapılacak konuya göre değişik eğitim süreleri uygulanacaktır. Bu eğitimlerin yukarıda belirtilen eğitim aşamalarının devamı niteliğinde olarak

[3] Öngörülen eğitim modeli içerisindeki en önemli husus farklı disiplinlerden gelen öğrencilere zabitlik yeterliği kazandırmak yerine gemi zabitliği disiplininden gelmiş ve bu yeterliğe sahip kişilere denizle ilgili diğer alanlarda eğitim ve çalışma imkanı sağlanmasıdır.

okuldan ayrılmadan ya da beş yıllık görev süresi sonunda alınacak olan A-II/2 veya A-III/2 eğitimleri paralelinde alınması söz konusu olacaktır.

Genel çerçevesi çizilen bu eğitim modeli içerisinde verilecek derslerin konu ve kapsamlarının yeterlik düzeyleri yanı sıra daha ileri eğitim seviyelerine uygunluk ve gereksiz tekrarlara yer vermeyecek şekilde planlanması büyük önem taşımaktadır.

Öğrencilerin deniz staj anketleri ve GASM sınav analizleri birlikte değerlendirildiğinde seyir, gemicilik ve İngilizce konularının ana zafiyet alanları olduğu görülmektedir. Bu nedenle lise eğitiminden itibaren İngilizce hazırlık eğitimi öngörülmekte ancak sonraki aşamalardaki eğitimler sınavla atlanabilerek diğer konulara ağırlık verilmesi sağlanmaktadır. Diğer taraftan özellikle okul eğitimi sonrası staja çıkan öğrencilerin bu eğitimi daha erken almaları halinde okul eğitiminin daha verimli olacağını ifade ettikleri görülmektedir. Bu maksatla stajların eğitimin her kademesine dağıtılması dikkate alınmıştır. Yine aynı kapsamda stajların okul gemilerinde yapılması durumunda bu eğitimlerin etkinliği önemli ölçüde artmış olacaktır.

Kaynaklar

Akten, N., (2009), Denizci Ulus Olmak, Seyir Defteri, Dünya Gazetesi, 10 Nisan 2009

Albayrak, T., (2007), Tudev and Maritime Training Strategies, Deniz Ticareti Dergisi, Aralık 2007, s. 38

Albayrak, T., (2008a), Tudev Full Speed Ahead on the EU Route, Deniz Ticareti Dergisi, Ocak 2008, s. 24

Albayrak, T., (2008b), New Horizons – The Imarest Accreditation Visit, Deniz Ticareti Dergisi , Mayıs 2008, s.16

Albayrak, T. ve Ziarati , R., (2008), New Methodologies and Technologies in Maritime Education and Training (MET), 16th IMLA (International Maritime Lecturers Association) Conference Proceedings – Dokuz Eylül University İzmir, Türkiye, Ekim 2008

Barsan, E., Pazara, R. ve Arsenie, P., (2007), New Navigation Competencies, Pomorstvo, god. 21, br. 2 (2007), str. 151-161

Brady, P. Rear Admiral, (2008), The Timeliness of the STCW Convention/Code Revision – STW Chairman Update, 16th IMLA (International Maritime Lecturers Association) Conference Proceedings – Dokuz Eylül University İzmir, Türkiye, Ekim 2008

Deniz Ticareti Dergisi, (2011), Şubat 2011, s. 23

Fuazudeen, M., (2008), Seafarers' Training and the Comprehensive Review of the STCW Convention and STCW Code, 16th IMLA (International Maritime Lecturers Association) Conference Proceedings – Dokuz Eylül University İzmir, Türkiye, Ekim 2008

Nyham, B., (1991), Developing People's Ability to Learn, European Perspective on Self-learning Competency and Technological Change, European Interuniversity Press, Brussels, ISBN-90-5201-022

Patraiko, D., (2007), The IMO e – Navigation Concept, European Journal of Navigation, Volume 5, Number 5, November 2007

Pourzanjani, M., Schröder, J.U. ve Zade, G., (2002), Maritime Education and Training (MET) in the European Union: How Can Maritime Administrations Support MET, Vol.2, No. 2 IAMU Journal, December 2002

Sağ, O.K., (2004), Quality Standards System of MET in Turkey, 13th IMLA Conference – Admiral Makarov Maritime University, St Petersburg,Russia, October,2004

Sağ, O.K., (2006), A detailed comparison of different approaches of MET in Turkey as a candidate EU country, 14th IMLA Conference–Marseilles Maritime University (ENMM) Marseilles,France, October 2006

Sağ, O.K., Yarsuvat, D. ve Büyükuslu, A.R., (2007), An Innovative MET approach in Turkey Teaching and Caring in the Maritime Environment, A Conference on Pedagogy and Scholarship, California Maritime Academy,Vallejo,USA, March 2007

Sağ, O.K. , Ziarati,R., Özkaynak, S. ve Yıldırımalp,M., (2008) An Innovative Met Model In Global Higher Education – Piri Reis Marıtıme University – Turkey, 16th IMLA (International Maritime Lecturers Association) Conference – Dokuz Eylül University İzmir, Türkiye, Ekim 2008

Schröder, J.U., Pourzanjani, M., Zade, G., (2002), The Thematic Network on Maritime Education, Training Mobility of Seafarers (METNET): The Final Outcomes', Vol. 3, No. 1, June 2002

Şevli, C., (2007), Denizcilikte İnsan Kaynakları ve Eğitim, Deniz Ticareti Dergisi, Aralık 2007, s. 49

Zachcial, M. (2008), The Present and Future Developments of World Shipping and Ports, 16th IMLA (International Maritime Lecturers Association) Conference Proceedings – Dokuz Eylül University İzmir, Türkiye, Ekim 2008

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 682-689

Uluslararasılaşma ve Türkiye'deki Üniversitelerin Uluslararasılaşma Anlayışları

Yrd. Doç. Dr. Füsun Özerdem[1], Öğr. Gör. Senem Demirkıran[2]

[1]Trakya Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü, Balkan Yerleşkesi, Edirne, Türkiye Birmingham Üniversitesi Ziyaretçi Öğretim Üyesi
[2]Trakya Üniversitesi, İpsala Meslek Yüksekokulu, İpsala, Edirne, Türkiye

Özet

Yükseköğretimin yapılandırılması ve yaklaşımların tanımlanabilir bir şekilde bir araya getirilmesi, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın değerinin temel dayanağıdır. Uluslararasılaşma, herkesin yararına olacak bir uluslararası işbirliği ve uluslararası niteliği yada eğitimde kaliteyi değerlendirebilme olarak anılmaktadır. Bir prensip yada değer olarak uluslararasılaşma, insanların etraflarındaki durumu kendi görüş açılarından görmelerine engel olmakta; hatta bazı durumlarda olumsuz milliyetçiliğe karşı durmaktadır. Bu açıklamayı yükseköğretime uyguladığımızda uluslararasılaşma, uluslararası kimliğin yada öğrencilerin, programların ve akademik birimlerin geliştirilmesini arayan yaklaşımlar anlamına gelmektedir. Bu da üniversiteleri yerellikten çıkararak global seviyeye getirmeye yardımcı olmaktadır. Son yıllarda uluslararasılaşma yükseköğretim alanında hakim bir konu olmaya başlamıştır. Günümüzde, bir üniversitenin strateji planı belgesinin bu konuya vurgu yapmadan hazırlanması neredeyse imkansız görülmektedir. Türkiye'deki birçok üniversite, uluslararası öğrenciler için kolaylaştırıcı bir çevreye sahip olabilmek adına, araştırmalarında açık bir uluslararası boyut ve uluslararası arenada diğer akademik birimlerle güçlü bir ilişki talep etmektedirler. Bu terimin oldukça yaygın bir şekilde kullanılmasına rağmen uluslararasılaşma söylemi ile yükseköğretim kurumları tarafından nasıl uygulandığı arasında ciddi bir farklılık bulunduğunu da kabul etmeliyiz. Bu çalışma dünyada yükseköğretimde uluslararasılaşmanın boyutlarını inceleyerek Türkiye'de nasıl uygulandığını ortaya çıkarmaya çalışacaktır. Bununla ilgili olarak Türkiye'den konuya örnek teşkil edecek üniversiteler karşılaştırılarak incelenecek ve teorik bilginin uygulamada kendine nasıl cevap bulduğu sorulacaktır.

Anahtar kelimeler: Uluslararasılaşma, yükseköğretim, türkiye, değişim programları, Bologna Süreci.

Giriş

Yükseköğretimde uluslararasılaşma, ekonomilerin süregelen küreselleşmesinin doğal ve kaçınılmaz bir sonucudur. Yükseköğretim kurumları, uluslararasılaşmış ekonomi için uzmanlar eğiten yerler olarak görülebilmektedir. Dahası, ulusal sınırların yükseköğretim hizmetleri sunmayı taahhüt eden yabancı kurumlara açılması, orta dönemde Türkiye'nin gerçeği olmaya oldukça yakın bir senaryodur. Bu gelişmelerin muhtemel çeşitlerini anlamaya ve Türk yükseköğretiminin bu gelişmelere nasıl cevap vereceğini ya da nasıl etkilendiğini değerlendirebilmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Tüm bunlar sonucunda küreselleşen eğitim çerçevesinde amaçlarını ve faaliyetlerini yeniden tanımlamaya çalışan yerel yükseköğretim kurumları için uluslararasılaşma, yol gösterici bir nitelik kazanmalıdır.

Yükseköğretimde uluslararasılaşma gitgide önemli bir konu olmaktadır. Bugün, uluslararasılaşmanın, daha çok öğrencinin yurtdışına eğitime gitmesi, gelişmiş ülkelerden gelen üniversitelerin gelişmekte olan ülkelerde dış temsilcilikler açması gibi birçok göstergesi bulunmaktadır.

Bu gelişmelerin savunucuları, uluslararasılaşmanın, özellikle yükseköğretim sisteminin daha zayıf olduğu ülkelerde başarılı öğrenciler için bilgiye erişmeyi ve gelişmeyi kolaylaştırdığını ifade etmektedirler. Uluslararasılaşmanın

karşıtı olanlar ise, yükseköğretimin ticareti yapılabilir özel bir mal gibi olmaya başladığını, oysa yükseköğretimin kamu yararına kalması gerektiğini düşünmektedirler. Sheffield Üniversitesi'nden Suzy Harris (2006) uluslararasılaşmanın "üniversiteler tarafından bir pazarlama stratejisi gibi kullanıldığını" öne sürmektedir. Kültürel emperyalizmin çıkarımları konusunda endişe duyanlar da bulunmaktadır.

Bu makalenin temel amacı, aşağıdaki ilgili araştırma sorularını cevaplayarak Türkiye'de uluslararasılaşma kavramının teoriden uygulamaya geçişi hakkındaki durumunu anlayabilmektir:

1. Küreselleşmiş yükseköğretim ortamında uluslararası eğitimin çeşitli yöntem ve şekilleri nelerdir?

2. Türk yükseköğretim kurumları uluslararasılaşmaya ne kadar hazırdır?

İlk soru yükseköğretimde geçerli olan model yelpazesine karar vermeyi ve bu modellerin her birini anlamayı araştırmaktadır. İkinci soru uluslararası eğitimin çeşitli gerekleri açısından Türk üniversitelerinin hazır bulunuşlarını ve bir bütün olarak, Türk yükseköğretim sistemini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu sorunun cevaplanması esnasında göz önünde bulundurulması gereken bazı faktörler vardır ki bunlar müfredat, öğrencinin değerlendirmesi ve değerlendirme prosedürleri, bilgi yönetim sistemleri, akademisyenin hazırlığı ve akademik geçmişi, izleme, hesap verebilirlik ve kalite güvence sistemi, fiziki kaynaklar, kütüphane ve diğer destek hizmetleri, yükseköğretim kurumlarının finansmanı, yönetişim ve diğer konulardır.

Bu Bildiri, dört ana bölümden oluşmaktadır ki Giriş bölümü de Birinci Bölümdür. İkinci Bölüm, uluslararasılaşma ile küreselleşme arasındaki farkı açıklayarak uluslararası yükseköğretimdeki farklı modelleri tanıtacaktır. Üçüncü Bölüm, uluslararasılaşmanın Türkiye'deki uygulamalarına örneklerle odaklanacaktır. Bunun için seçilen üniversiteler ise, uluslararasılaşmayı çift taraflı uygulayan Sabancı Üniversitesi ve uluslararasılaşmayı nispeten tek taraflı uygulayan Trakya Üniversitesi'dir.

Uluslararasılaşma-Küreselleşme ve Yükseköğretimdeki Farklı Modeller

Bazı eğitim bilginleri için yükseköğretim, her zaman uluslararası bir olaydır. Gerçekten, bugün hala eğitim veren birçok köklü üniversite "ulus-devletler" kurulmadan önce de vardılar (Briggs & Burn, 1985). Teichler (1998, p. 92) ve Scott (1998, p. 120) ise bugün var olan birçok üniversitenin ulus devletler tarafından kurulduklarını, bu üniversitelerin yapısı ve fonksiyonlarının ulus devletler tarafından üstü kapalı yada açıkça şekillendirildiğini savunmaktadırlar.

Birçok yükseköğretim kurumunun ulus devletler tarafından yaratıldığını kabul edersek eğer, yükseköğretimin uluslararasılaştırılması kavramından ne anlamalıyız? Yükseköğretimin uluslararasılaştırılması, yükseköğretimin küreselleştirilmesinden farklı mıdır?

Scott (1999) yükseköğretimin uluslararasılaşmasını, yükseköğretimin küreselleşmesi kavramına zıt bir şekilde şöyle tanımlamaktadır:

"Uluslararasılaşma ulus devletler tarafından yön verilmiş bir dünya düzenini yansıtmaktadır. Sonuç olarak, İmparatorluktan, yeni sömürgecilik inadından ve Büyük Güçlerin rekabetinin (özellikle Soğuk Savaş) jeopolitiğinden geri çekilmesiyle derinden etkilenmiştir. Uluslararasılaşma bağlamında zengin Kuzey ile fakir Güney arasındaki eşitsizlik, asıl niyetin stratejik bir ilişkiye dayandırılmasına rağmen belirgin bir halde kalmıştır. Ve yükseköğretim bir istisna konusu olmamıştır. Farklı ülkelerdeki üniversiteler arasında işbirliklerinin başlaması, uluslararası öğrencilerin ve çalışanların karşılıklı değişim programlarına katılmasının tümü bu jeopolitik kavramın önemli bir uzantısı olarak koşullandırılmıştır".

"Küreselleşme çok farklı bir fenomendir. Sadece Birleşik Devletler, Avrupa Birliği ve Doğu Asya ülkelerinin büyük "pazar" alanları arasındaki global rekabetin bir sürecini yansıtmaz. Ayrıca düşük maliyetli seri imalat ile hizmet sektörü (büyük çoğunlukla daha fakir Güney'de bulunmakta) ve yüksek değerli teknoloji ile yenilik (daha çok zengin Kuzey'de bulunmakta) arasında işgücünün küresel bir ayrılığı gibi yoğunlaştırılmış işbirliğini de içerir. Bu yüzden sonuç, Büyük Güçlerin, müttefiklerinin ve bağımlı ülkelerin sabit bir dünya düzeni değildir; ancak, bu istikrar tehlikeli bir şekilde de olsa başarılmıştır. Bunun yerine küreselleşme, yeni bölgesel blokların ortaya çıktığı, eski düşmanların yeni müttefikler olduğu (ya da tam tersi) ve ulusal sınırların ileri teknoloji ve kitle kültürünün saldırgan eğilimleri ile artık hükümsüz olduğu bir dünya düzeninin yeniden yapılandırılmasını kapsamaktadır" (s. 2).

Küreselleşme, kitle tüketiciliğinin ve küresel kapitalizmin "düşük" kelimeleri ile ifade edilirken uluslararasılaşma, diplomasi ve kültürün "yüksek" kelimeleri ile açıklanmaktadır. Daha da önemlisi, Scott, uluslararasılaşmanın hiyerarşi ve hegemonya eğilimi göstermesine rağmen yeniden üretme eğilimli olduğunu; ancak küreselleşmenin

Kuzey ve Güney ülkeleri arasında ve hatta tek bir ülkedeki farklı sektörler arasında eşitsizliklere işaret ettiğini söylemektedir (s.3).

Eğitimde uluslararasılaşmanın tanımlarına baktığımızda; Jane Knight uluslararasılaşmayı "…kurumsal ve ulusal düzeyde yükseköğretimin amaç, görev yada temini konusunun uluslararası, kültürlerarası yada küresel bir boyuta entegre etme sürecidir" şeklinde tanımlamaktadır (2008, p. 21). Paige ve Mestenhauser ise uluslararasılaşmayı "…bütünleyici, kültürlerarası, disiplinlerarası, kıyaslamalı, bilgi teknolojisi transferi, içeriksel ve bilgi inşasının küresel boyutlarını içeren karmaşık, çok boyutlu bir öğrenme sürecidir" (1999, p. 504-505) olarak tanımlamaktadır.

Bu terimi daha anlaşılır kılmak için yapılmış başka bir tanım da "Uluslararası boyutun yükseköğretim kurumunun öğretme, araştırma ve kamu hizmeti fonksiyonuna sistematik olarak dahil olma sürecidir" şeklindedir (Wächter, 1999).

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ise uluslararasılaşmayı "üniversiteler yada benzer eğitim kurumlarında yükseköğretim deneyiminin uluslararası boyutunu geliştirmek için etkili, planlı yada bir araya getirilmiş süreçlerin karışımıdır" şeklinde tanımlamaktadır (de Wit, 2002, p. 113).

Uluslararası eğitim modelleri arasında en eskisi, uluslararası öğrenci hareketlilik modeli olup son yıllarda artarak büyümektedir. UNESCO'nun 1980 yılı istatistikleri göstermektedir ki 920,000 kişi kendi ülkeleri dışında yükseköğretim çalışmalarını takip etmiştir (Sadlak, 1998). Bu gelişme, bilginin evrensel olmasını varsaydığı için oldukça olumlu değerlendirilmekte ve bilginin takibi ile ilerlemesini farklı ulusal ve kültürel geçmişlerden gelen bireylerin kollektif çabaları ile güçleneceğini öngörmektedir. Bu açıdan bakıldığında, uluslararası öğrenci hareketliliği oldukça etkili olup, bilginin kollektif takibini sağladığı için de oldukça kullanışlı bir faaliyettir. Bazı ülkelerin bunu bir eğitim politikası olarak benimsemesi de bu yüzden şaşırtıcı değildir.

Bununla birlikte, öğrenci hareketliliğinde, öncü bilgi için uluslararası işbirliği çabalarının artmasından çok, hali hazırdaki gündeme hizmet eden yeni modeller bulunmaktadır. Bu, öğrenci hareketliliğindeki denge ile ilgilidir. Sadlak'a göre (1998) %75'den fazla yabancı öğrenci şu oniki ülkede bulunmuştur: ABD (tüm yabancı öğrencilerin %30'undan daha fazlasını almıştır), Fransa, Almanya, Birleşik Krallık, Rusya, Japonya, Avusturalya, Kanada, Belçika, İsviçre, Avusturya ve İtalya. Tüm bu ülkeler zengin Kuzey ülkeleri olup kimisi de gelişmiş ekonomiler ağı olan OECD üyesidir.

Bu eğilimin en büyük sebebi, farklı mali yeterliliklere sahip ülkelerin öğrencilerini yurt dışına gönderebilmeleridir. Bu yüzden, uluslararası öğrenci hareketliliği, ülkelerin görece ekonomik güçlerine oldukça bağımlıdır. Bu iddia, gelişmiş ülkelerden gelen ve yurtdışında eğitim gören öğrenci sayısının, gelişmekte olan ülkelerden gelen öğrenci sayısına göre daha çok artmasıyla desteklenmektedir (UNESCO, 1995). Daha da önemlisi, gelişmiş ülkelerden gelen öğrencilerin %97'si yine başka bir gelişmiş ülkeye gitmektedir.

Özetle, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın en eski örneklerinden biri olan öğrenci hareketliliği geçen otuz yıl içinde hızla artmıştır. Yine de, uluslararası öğrenci hareketliliği, bilimin uluslararası karakteri yada uluslararası işbirliğine sahip olan idealleri ile bağlantılı amaçlardan ziyade pazarın etkililiği tarafından şekillenmekte ve idare edilmektedir.

Uluslararası öğretimde bir başka model ise, öğrenci hareketliliği ile de ilgili olan akademisyen değişimidir. Bu, öğrenci hareketliliği ile çok yakından ilgilidir; çünkü bazı durumlarda bu öğrenciler aslında fakülte üyeleridir.

Fullbright Burs Programı, fakülte değişimi ve işbirliğini sağladığı için belki de en geniş ve en başarılı programlardan birisidir. Fullbright Programı II. Dünya Savaşının sonunda, 1946 yılında, Birleşik Devletler ile diğer ülkelerdeki insanlar arasında kişilerin, bilginin ve becerilerin değişimi vasıtasıyla karşılıklı anlayışı artırması için geliştirilmiştir (Dışişleri Bakanlığı, Fullbright Programı, 2001). Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne (AB) aday ülke statüsünün ilan edildiği yıl olan 1999'dan bu yana AB Değişim Programları ve Fullbright Bursları ile çok sayıda akademisyen, değişim programından yararlanmaktadır.

Uluslararası öğretimde bulunan bir diğer model de araştırma işbirlikleridir. Bazı fakülte değişim programları, farklı ülkelerden fakülte ve akademisyenler arasında araştırma işbirliğini teşvik eden belirli bileşenlere sahiptir. Geleneksel olarak araştırma ve bilgi üretimi üniversiteler içerisinde kendi kendine yeten faaliyetlerdi. Geçmişte, farklı ülkelerden bilim adamları arasındaki işbirliği çok az talep edilirdi. Akademisyenler kendi üniversitelerinin, kütüphanelerinin, laboratuarlarının ve araştırma alanlarının sınırları içerisinde kalarak araştırma programlarını takip ederlerdi. Küreselleşmenin etkisiyle günümüzde ortaya çıkan değişiklikler dünya ekonomisinin talep ettiği bilgi üretiminin doğasındaki değişime katkı sağlamaktadır.

Aynı ülke yada farklı ülkeler arasında yükseköğretim kurumlarının işbirliği, bilginin yeniden düşünülmesi ve yeniden üretilmesi konusunda en stratejik tepki olmaktadır.

Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın kendini gösterdiği ilk modellerden birisi, müfredatın uluslararası bir bileşene ya da niteliğe sahip olmasıdır. Üniversitelerin uluslararası öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak icin sadece kapılarını açması yeterli olmamaktadır; müfredatın da ulaşılabilir olması gerekmektedir (Ryan, 2000, p. 5). Bu yaklaşımın en basit ifadesi ise lisans düzeyi programlarının genel eğitim müfredatı içerisinde yabancı dil koşulunu içermesidir. Temel eğitim programlarında yabancı dil bilgisini daha da güçlendiren eğilimler bulunmaktadır. Bu eğilim ekonomik düşüncelerle harekete geçirilmiş gibi görünmektedir. Küresel ekonomi, pazar ve ilgili faaliyetlere katılanların özellikle İngilizce ve ilgili pazarda sözü geçen diğer yabancı dil yeterliliğinin, belli bir seviyede olmasını gerekli kılmaktadır. Yabancı dili konuşabiliyor olmak küreselleşmiş dünya ekonomisi içerisinde rekabet edebilen bir avantaj sağlamaktadır. Bu yüzden, birçok ülkenin temel ve yükseköğretim müfredatlarında geçişimli yabancı dil gereksinimleri sistematik olarak yer almaktadır.

Yabancı dil çalışması yükseköğretim müfredatı içerisinde uluslararasılaşmanın en basit açıklaması olmuştur. Bu gibi girişimler öğrencilerin daha geniş, daha uluslararası bakış açısı kullanarak ya da en azından kendi ulusal ya da kültürel bakış açısı dışında bir bakış açısı kullanarak bu olayı anlamalarını amaçlamıştır. Bu müfredat yaklaşımı, öğrencilerin kendi tecrübelerini anlama yolunun ülkelerindeki inançlar ve uygulamalara kendi ülkelerinin tarihi, kültürel, ekonomik ve politik hayatıyla şekillenen kültüre oldukça bağlı olduğunu göstermeye çalışmaktadır; öyle ki farklı ülkelerden ve farklı tarih, kültür, ekonomi ve politik sistemlere sahip kültürlerden gelen kişiler aynı şekilde elde edilmiş aynı tecrübeleri muhtemelen anlayamayacaktırlar. Kültürlerarası iletişim alanında çok iyi tanınan Hofstede (1991) kültürü, bir akıl programlaması gibi tarif etmekte; kişinin akıl programlarının kaynağının büyüdüğü ve hayat tecrübelerini topladığı sosyal çevre içinde yatmakta olduğunu söylemektedir.

Uluslararası öğrenci hareketliliği ve yabancı dil çalışmaları ile ilgili olan gelişmelerle, uluslararası çalışmalar geleneksel uluslararasılaşmanın gündeminden farklılaşmaya başlamıştır. Bu değişim, diğer ülke ve kültürleri anlamada baskın kültürün bakış açısını uygulayan uluslararasılaşmadan farklıdır. Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın diğer bir geleneksel ifadesi, yükseköğretim kurumlarının ve/veya programlarının uluslararası ağlarla olan oluşumudur. Bir bakıma bu gibi ağlar uluslararasılaşmanın en göze çarpan dışavurumudur. Yükseköğretim kurumlarının en eski ağları dünya düzeninin jeopolitik müttefikleri ile bağlantılıdır. Bu bağlantı için verilebilecek güzel örneklerden bir tanesi Birleşik Krallık tarafından yönetilen Milletler Topluluğu ülkelerindeki (Commonwealth) programlardır ki bu programlar, öğrenci ve akademisyen hareketliliğini, fakülte gelişimlerini ve işbirliklerini, kurumsal ve program gelişimlerini, alan ve İngiliz dili çalışmalarını içermektedir.

Son zamanlarda, bu tür ağların yeni çeşitleri bulunmaktadır. Bu gibi ağlar uluslararasılaşmanın ruhunda şekillenmiş geleneksel ağlardan farklıdırlar. Bu yeni ağlar, globalleşmiş dünya ekonomisinin taleplerine daha etkili bir şekilde işaret etmektedirler. AB'nin uluslararası programları, buna verilecek en güzel örnektir. Uluslararası programlar olan Erasmus ve Socrates, öğrenciler ve öğretim üyeleri arasında daha büyük ölçekli bir değişimi kolaylaştırarak oldukça başarılı programlar olmuşlardır. Erasmus ve Socrates'in uzun dönemli amacı, Avrupa Birliği ülkeleri arasındaki sosyal, ekonomik ve kültürel farklılıkları azaltmasıdır. İşbirliği programlarını kolaylaştırmak için düzenlenen bu politikalar ayrıca farklı ülkelerde bulunan bürokratik ve politik sınırlamalara rağmen katılımcı ülkelerdeki, geleneksel müfredat ve eğitimsel yaklaşımların zorluğu sonucuna da sahiptirler. Erasmus ve Socrates, devletlerüstü bir organizasyon olan AB'nin ürünüdür. Uluslararası ağın diğer şekilleri ise kendi başlarına hareket eden yükseköğretim kurumlarının girişimleridir. 1997 yılında Birleşik Krallık'ta bulunan bir anonim şirket tarafından, dünyanın farklı 10 ülkesinden oldukça köklü 18 üniversitenin bir araya gelmesiyle oluşan Universitas 21 buna verilecek güzel bir örnektir. Uluslararası bu ağın şu anda 23 üye üniversitesi bulunmakta olup ana amacı üye üniversiteler arasında işbirliğini artırmaktır (Universitas 21, 2011).

Kırtasiye giderlerini en aza indirgeyen, bilgi ve ders notlarının herkese açık olmasını sağlayan, mekan sınırlılığını azaltan uzaktan öğretim, aslında tam olarak uluslararası değildir. Ancak başka bir ülkede bulunan bir programa rahatlıkla kayıt olunabilir ve dersler takip edilebilir. Burada en önemli iş, öğrenciye düşmektedir. Türkiye'de Anadolu Üniversitesi'nin bu anlamda Almanya'dan, diğer Avrupa ve Asya ülkelerinden birçok öğrencisi bulunmaktadır.

Çift diploma programları birçok açıdan eşleştirme programlarına benzemektedir; ancak, öğrenciler yabancı ülkede bulunan programa kayıt olmayıp hali hazırdaki kurumlarına kayıt olmaktadırlar. Ve buradaki okullarından aldıkları kredi, sağlayıcı kurum tarafından da tanınmaktadır. Bu tanınma, yatay geçişi ya da yabancı sağlayıcı kurumun programlarına öğrenci kabulünü kolaylaştırmaktadır. Mesela öğreniminin ilk iki yılını kendi üniversitesinde tamam-

layan öğrenci buradan diploma veya önlisans derecesi almaktadır. Bu diploma yada ön lisans derecesi, yabancı üniversite tarafından da tanınmakta olup son bir yada iki yılını burada tamamlayabilir.

Bazı durumlarda yurtdışı yerleşkeler eşleştirme programları ile benzerlik göstermektedir. Ancak yine de, yabancı bir ülkede yurtdışı yerleşkeleri sağlayıcı kurumun tam donanımlı yerleşkesidir. Sağlayıcı kurumun programları yurtdışı yerleşkede önerilmekte ve programlar kabulden mezuniyete kadar bütünüyle uygulanmaktadır. Bu yüzden, yerel hiçbir kurum bu girişimin bir ortağı olarak yer almamaktadır.

Franchising uygulamaları altında, yabancı bir kurum, ev sahibi kurumun ülkesinde belirlenmiş koşullar altında yabancı kurumun önlisans/lisans programlarını önermesi için izin yada "lisans" vermektedir. Franchisingin uygulanması konusunda birçok endişe bulunmaktadır. Bu endişeler, özellikle, kurumun adını kullanma konusundaki etik durumlarla ilgilidir. Bunun sonucunda, birçok ülke bu tür uygulamalara karşı oldukça dikkatli davranmaktadır.

Kalite güvence ve standartları her zaman yükseköğretim kurumlarının ilgi konusu olmuştur; ancak bu ilgi daha yerel yada ulusal denklik sistemi gibi ulusal çabalar çerçevesinde gerçekleşmiştir. Yükseköğretimin küreselleşmesi ile gerçekleşen bir gelişme, bu kalite güvence sistemlerinin ve standartlarının uluslararasılaşması olmuştur.

Bu kapsamda, her ülke kendi eğitim sistemine uygun kalite güvence standartlarını ortaya koymakta ve bu standartlar ışığında kendi eğitim sistemlerini değerlendirmektedir. Aynı kapsamda, ülkeler yükseköğretim kurumlarının kalite geliştirme faaliyetlerinin değerlendirilmesi için kalite ajansları oluşturulmakta ve dış değerlendiricileri kullanarak yükseköğretim kurumlarının kalite düzeylerinin belirlenmesini sağlamaktadırlar (Yükseköğretim Kurulu, 2011).

Uluslararasılaşma Seviyeleri ve Türkiye'den Örnekler

Jonas Stier (2002) uluslararasılaşmaya farklılık perspektifinden yaklaşmakta, amacının, öğrencilere kendi ülkeleri dışında yeni anlayışlar ve beceriler kazanmaları için fırsat yaratmak olduğunu savunmaktadır. Kültürlerarası etkileşim ile nitelenen bir öğrenme durumu gibi tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle, Stier'in bakış açısı ile uluslararasılaşma, yükseköğretim kurumları içerisinde öğrenme ve öğretme sistemi ve mekanizmalarını sağlamasıdır; bu yüzden farklı kültürlerin çeşitliliği istenmekte ve eğitimsel bir kaynak olarak kullanılmaktadır. Amaçları içericilik, eşitlik, çeşitlilik ve sosyal adalet gibi görünmesine rağmen burada sormamız gereken soru şudur: Üniversitelerimizde uluslararasılaşmaya rehberlik eden nedir? Uluslararasılaşmanın politikalarını şekillendiren ilgi alanları, standartlar ve değerler nedir; ve bunlar teorik ile uygulama arasında bulunan boşluğun yaratılmasında ne gibi rol oynamaktadırlar? Bu soruları cevaplayabilmek için uluslararasılaşma söyleminin üç farklı düzeyini tanımlamak gerekmektedir: ideolojik, eğitimsel ve yönetimsel (Stier, 2002).

İdeolojik seviyede, "yükseköğretimin uluslararasılaşması daha demokratik, adaletli ve eşitlikçi bir dünyaya katkı sağlayabilir. Bu, insanların yaşadıkları farklı yaşam koşullarına, sosyal adaletsizliğe ve ırk ayrımına olan farkındalığı artırabilir" (Stier, 2002). Diğer bir deyişle, iki taraflı bir etkileşimi gerekli kılan uluslararasılaşma, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin yükseköğretim kurumları arasında bilgi ve mali kaynak paylaşımını sağlayan bir araç olarak görülebilir. Mesela daha zengin üniversiteler öğretim üyesi değişimi ve öğrenci burs programları ile gelişmekte olan ülkelerin yükseköğretim kurumlarına bazı kaynaklar açabilirler. Aslında bu gibi girişimler daha önce de söylediğimiz gibi halihazırda bulunmaktadır; Avrupa Birliği'nin Erasmus, Socrates, Leonardo, Tempus gibi programları, British Council ve Fullbright programları gibi. Yine de, uygulamada, uluslararasılaşma sürecinin gelişmekte olan ülkelerin, gelişmiş ülkelerdeki uluslararası öğrenci sayısını artırmak için potansiyel bir Pazar olarak algılanmasından dolayı tek yönlü bir etkileşim sağladığı görülmektedir.

Uluslararasılaşma söyleminin diğer bir görünüşü, eğitimsel açıdandır. Stier (2002) kültürlerarası eğitim ile ne demek istediğini açıklamak için birbiriyle bağlantılı dört tane "yolculuk" kullanır; akademik, kültürel, entellektüel ve duygusal. Öğretme tarzı, derecelendirme, katılım normları ve öğretim üyesi-öğrenci etkileşimi açısından farklı bir akademik çevreye girme neticesinde akademik yolculuk uluslararası öğrenci için ürkütücü bir işe dönüşebilir. Hatta bu yolculuk, müfredatın etnik merkezli ve kültürel olarak önyargılı olması durumunda daha da sorunlu bir hale dönüşebilir.

Kültürel yolculukta uluslararası bir öğrenci sadece yabancı dili nasıl çalışacağı ve öğreneceği konusuna ihtiyaç duymaz; aynı zamanda evsahibi kültürün kendine özgü durumlarını anlamak ve bunlarla uğraşmak durumundadır. 18-22 yaş arasında evinden ilk defa uzaklaşan birçok genç, kültürlerarası yeterlilik ihtiyacını kendi gelecekteki işlerinde transfer edilebilir bir yetenek olarak görememektedir (Ryan, 2000, p. 7). Uygulamada, dil kursları uluslararası öğrenciler için bu yolculuğun mümkün olduğunca kolay olması için ana stratejidir; ancak dil zorlukları bu sorunun sadece küçük bir parçasını oluşturmakta olup sosyal ve kültürel farlılıklara aşikar olma durumu çok önemli bir rol oy-

namaktadır. Özellikle bu, bir yıllık lisansüstü eğitimleri için Birleşik Krallık'daki programları tercih edenler için bir sorun olmaktadır. Lisansüstü eğitimler için Birleşik Krallık'a gelen öğrenciler, devam ettikleri program katılımcılarının yeterince uluslararası olduklarını görürler. Diğer bir deyişle, uluslararasılaşma uluslararası öğrenciler için tam bir hayal kırıklığına dönüşebilmektedir. Dolayısıyla bazen kendi ülkelerinden gelen öğrencilerle daha çok zaman geçirdikleri görülmektedir. Ledwith ve diğerleri 1998 yılında kaleme aldıkları eserlerinde uluslararası öğrencilerin en göze çarpan problemlerinden birinin, evsahibi ülke öğrencileri ile ilişki kurmak olduğunu söylemektedirler. Aynı ülkeden gelen öğrencilerin büyük bir çoğunluğu konaklama için aynı yerde bulundurulmamalıdır. Öğrencilerin ev sahibi ülkenin dilini sınıf dışında da kullanabilecekleri alanlar yaratılmalıdır.

Etkili bir entellektüel yolculuk için öğretme metodu, "öğrencilere referans olan kendi tavır, önyargı, basmakalıp ve etnik merkezcilikleri ile ciddi bir şekilde uğraşacakları şekilde istek uyandırmalıdır" (Stier, 2002). Bunu başarmak için, uluslararası öğrencilere ve onların belli ihtiyaçlarına olan yaklaşım, yapmacıklıktan ve yüzeysellikten uzak olmalıdır. Uluslararası bir öğrenci duygusal yolculuk esnasında, uluslararası öğrenci etiketinin sebep olduğu endişe, düş kırıklığı ve huzursuzluk ile uğraşırken bunun yapılması şarttır. İronik olarak, uluslararası öğrencilerin belirli ihtiyaçlarına cevap verme yolu ararken bu konuya çok fazla vurgu yaparak kimliklerinin bunu "hem gettolaşma hem de farklılığın egzotizm tehlikesi olarak algılama ihtimali ile" (Harris, 2006) onların sorunları daha da artabilir. Diğer bir deyişle, onların belli ihtiyaçlarına yardımcı olmaya çalışırken bu onlarda bir eksikliğe sebep olmamalı; kapasitelerini güçlendirecek şekilde olmalı ve kendi akademik çevremizin daha da zenginleşmesi için bu öğrencilere ihtiyaç duyulduğu hatırlanmalıdır.

Uluslararasılaşma söyleminin üçüncü seviyesi vize, konaklama, sağlık sigortası ve kurs denkliği gibi yönetimsel konularla ilgilidir. İdeolojik ve eğitimsel konularla karşılaştırıldığında bu konular ikincil derecede önemli görülebilir; ancak, gerçekte, bu sorunlara üretilmiş en doğru çözümler uluslararası öğrenciler için çok şey demektir. Uluslararası öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının tespit edilmesi ilk adımdır. Yasal gereklilikler, kurumsal alım ve uluslararasılaşma öncelikleri, öğrenci sayısı ve hangi ülkelerden geldikleri de göz önünde bulundurulmalıdır (Kelo, 2007). Uluslararası öğrenciler için şekillendirilmiş daha fazla burs fırsatı ise uluslararasılaşmanın sadece kar amacı güden bir perspektiften görülmesini de engelleyecektir.

Türkiye üniversitelerindeki yabancı öğrenci sayısı 18.158 iken yurt dışında öğrenim gören Türk öğrenci sayısı 50.000 civarındadır.

Örnek olarak seçtiğimiz üniversitelerden Sabancı Üniversitesi'nin Tablo 1'de verilen verilerine baktığımız zaman yurtdışı hareketliliğini staj, lisans ve yüksek lisans boyutunda gerçekleştirdiğini ve her geçen yıl bünyesinde barındırdığı toplam yabancı öğrenci sayısının, giden öğrenci sayısı kadar olmasa da artığını görmekteyiz.

Tablo 1: Sabancı üniversitesi değişim sayıları*.

Akademik Yıl	Giden Öğrenci Sayısı	Gelen Öğrenci Sayısı
2003-2004	12	11
2004-2005	42	27
2005-2006	130	50
2006-2007	162	59
2007-2008	200	62
2008-2009	174	97
2009-2010	218	124
2010-2011	238	174

*Tablo 1 ve Tablo 2'deki veriler, ilgili Üniversitelerin Dış İlişkiler Birimlerinden alınmıştır.

2004-2011 dönemi Trakya Üniversitesi Erasmus hareketliliğine baktığımızda 15 AB ülkesinde 52 üniversite ile Erasmus ikili anlaşmanın bulunduğu, bu ülkelerin Almanya, Avusturya, Belçika, Birleşik Krallık, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Finlandiya, Hollanda, İspanya, İtalya, Macaristan, Polonya, Slovenya ve Yunanistan olduğu anlaşılmaktadır. Ancak gelen öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Bulgaristan'dandır. Yukarıdaki verilere göre Trakya Üniversitesi değişim konusunda sürekli bir artış içindedir. Fakat yapılan araştırmalar bunun yeterli olmadığını, bazı birimlerde özellikle Meslek Yüksek Okullarında öğrencilerin bu programlara başvurmadıklarını göstermektedir.

Tablo 2: Trakya üniversitesi değişim sayıları.

Akademik Yıl	Giden Öğrenci Sayısı	Gelen Öğrenci Sayısı
2004-2005	7	0
2005-2006	18	0
2006-2007	13	1
2007-2008	25	8
2008-2009	29	9
2009-2010	34	22
2010-2011	53	5

Az önce de ifade ettiğimiz gibi bu veriler de göstermektedir ki gelişmekte olan ülkelerin, gelişmiş ülkelerdeki uluslararası öğrenci sayısını artırmak için potansiyel bir Pazar olarak algılanmasından dolayı tek yönlü bir etkileşim, Türkiye'de yaşanan uluslararasılaşma düzeyidir.

Sonuç

Günümüz bilgi toplumunda küreselleşmenin etkisiyle her türlü bilgiye kolaylıkla erişilebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında üniversitelerdeki öğrenci değişimlerinde farklı bir boyut ön plana çıkmaktadır: "Kültürel etkileşim". Türkiye'deki üniversitelere baktığımızda uluslararasılaşmanın, daha çok öğrenci değişimi modeli ile algılandığını; yurtdışından öğrenci kabul etmekten ziyade daha çok öğrencinin yurtdışına eğitim için gönderilmesi olarak anlaşıldığını görmekteyiz.

Türkiye'de Akademik personelin de yurtdışı hareketliliğinin sağlanması konusunda bazı programlar olmasına rağmen Türkiye'deki üniversitelerin geneline baktığımız zaman yabancı dil sorunu nedeniyle akademisyenlerin yurtdışına gönderilmesinin hedeflenen boyutta ve amaçlarla olmadığını görmekteyiz. Türkiye'deki akademik personelin büyük bir kısmı yurtdışına gitmeyi, yabancı dil öğrenmek ya da yabancı dilini geliştirmek için istemektedir.

Türkiye'deki üniversitelerin kalitesinin, modern Avrupa'daki üniversiteler seviyesine çıkartmak ve Türkiye'deki eğitim seviyesini artırmak adına Üniversitelerin bölünmesi yoluyla yeni üniversiteler kurulması, uluslararasılaşma çabası içinde olan eğitim sisteminin önünde engel oluşturmaktadır. Bu engel, bölünen üniversitelerin fakültelerini kaybetmeleri ve meslek yüksek okullarının sayısının üniversite içinde artması şeklinde kendini göstermektedir. Özellikle Trakya Üniversitesinde yurtdışı hareketliliğine katılanların lisans ve yüksek lisans seviyesinde olmaları, üniversite içindeki yurtdışı hareketlilik oranlarının düşmesine neden olacaktır. Ancak üniversitelerin fakültelerinin büyük kısmını kaybetmeleri ve meslek yüksek okullarının üniversite içindeki sayılarının artması, uluslararasılaşma adına yeni anlaşmaların yapılmasını da gerekli kılacaktır. Bu da ilerleyen süreçte Türkiye'deki meslek yüksek okullarının kalitesini artıracaktır. Özellikle teknik programlardaki öğrenci değişimleri gönderilen öğrencileri yeni teknolojilerle tanıştıracak ve bu da ülkenin teknolojik gelişimine yadsınamaz bir katkı sağlayacaktır. Ancak değişim programlarına fazlasıyla "doymuş" Avrupa ülkeleriyle yeni anlaşmalar yapmak hiç de kolay olmamaktadır. Öğrenciler farklı ülkelere öğretim için gitmeden önce bazı noktaları araştırmakta olup, bunların başında gideceklerin yerin eğitim kalitesi ve akreditasyon ile uluslararası tanınırlığı olan bir diploma sağlayıp sağlayamadığı gelmektedir.

Son olarak bu üniversitelerde yapılan araştırma ve söyleşiler sonucunda üniversitelerin farklı kültürleri bir araya getirmek için en uygun ortamlar oldukları, Erasmus ve Sokrates gibi programların üniversiteler tarafından "Kültür Etkileşimi" olarak görüldüğü; ancak ülkemize gelen öğrenci sayılarının çok az olmasından ötürü ülke ekonomisine katkı sağlayamadığı tespit edilmektedir. Bu yolla ülkemize gelen öğrencilerin ülke ekonomisine katkı sağlayabilmesi açısından Türkiye'deki üniversitelerin politikaları, kadroları ve mekansal eksikliklerinin giderilmesi, meslek yüksek okullarına yönelik yeni anlaşmaların yapılmasının yanında bu yurtdışı programlarının geliştirilmesi ve özellikle ülkelerin farklı ekonomik durumları göz önüne alınarak düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Avrupa üstünde diplomaları birbiri ile uyumlaştırmak için bir Avrupa Birliği girişimi olan Bologna Süreci'ne daha fazla dahil olarak öğrenci tecrübesini artırma desteklenmelidir.

Uluslararası öğrenciler Yükseköğretim kurumlarına birçok fayda getirmektedir. Üniversitenin kültürel ve entellektüel çevresini zenginleştirmekte, yeni müfredat yaklaşımlarını canlandırmakta ve kültürler arasında yeni anlayışları geliştirmektedir. Bunun farkında olan her üniversite, uluslararası öğrenci çekmek için uluslararasılaşma stratejisi

düzenlemektedirler. Bu stratejiyi belirlerken de üniversitenin akademik kurumsal işbirliklerini artırmak ve bir dünya üniversitesi olmak niyeti bulunmaktadır. Bunun için bu bildiride geçen tüm konuları da burada uluslararasılaşma stratejisinde belirlemek istersek:

a. Öğrenme, öğretme ve araştırma sürecinin uluslararasılaştırılması;
b. Uluslararası öğrenci tecrübelerinin artırılması;
c. Ev sahibi ülke öğrencileri için uluslararası tecrübelerinin artırılması;
d. Uluslararası ortaklık ve ittifakların geliştirilmesi;
e. Uluslararasılaşma için personel kapasitelerinin geliştirilmesi;
f. Uluslararası öğrencilerin etkili bir şekilde alınması

şeklinde sıralamak mümkün olacaktır. Tüm bunlar yapılırken bağımlılık teorisyenlerinin öne sürdüğü gibi Üçüncü Dünya Ülkelerinden Batılı ülkelere giden öğrencilere, aslında Batılı değer, düşünce ve "tadların" kazandırıldığı varsayımı da (Goodman, 1984) akılların bir yanında tutulmalıdır. Uluslararasılaşma sadece Batı ülkelerinden önemli gelişme bilgisinin transferi olarak görülmemelidir. İşte bu yüzden her üniversite kendi sahip olduklarından yola çıkarak ve yukarıda ifade edilen durumları da hesaba katarak kendisine uygun bir uluslararasılaşma yolu bulmalıdır.

Kaynaklar

Briggs, A., & Burn, B. B. (1985). Study abroad: A European and an American perspective. Paris, European Institute of Education and Social Policy.

De Wit, H. (2002). Internationalization oh Higher Education in the United States of America and Europe, Westport, Greenwood Press.

Department of State Fullbright Program. (2001). The Fullbright program: An overview. Received from http://www.iie.org/fulbright/ erişim tarihi: 18.02.2011.

Goodman, N. (1984). The Institutionalization of Overseas Education. İçinde E. G. Barber, P. G. Altbach & R. G. Myers (Eds.), Bridges to Knowledge (pp. 7-18). Chicago, The Universtiy of Chicago Press.

Harris, S. (2006). Internationalising the University? Received from www.philosophy-of-education.org/pdfs/Saturday/Harris.pdf erişim tarihi: 16.02.2011.

Hofstede, G. (1991). Cultures and Organisations; Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival: Software of the Mind. London, HarperCollins.

Kelo, M. (2007). Approaches to Services for International Students. İçinde E. Jones & S. Brown (Eds.), Internationalising Higher Education (pp. 171-180). Oxon, Routledge.

Knight, J. (2008). Higher education in turmoil: The changing world of internationalization. Rotterdam, Sense Publishers.

Ledwith, S., Lee, A., Manfredi, S. & Wildish, C. (1998). Multi-Culturalism, Student Group Work and Assesment. Oxford, Oxford Brookes University.

Paige, R. M. & Mestenhauser, J. A. (1999). Internationalizing Educational Administration, Educational Administration Quarterly, 35(4), 500-517.

Ryan, J. (2000). A Guide to Teaching International Students. Oxford, Oxonian Rewley Press Ltd.

Sadlak, J. (1998). Globalization and concurrent challenges for higher education. İçinde P. Scott (Ed.), The globalization of higher education (pp. 100-107). Buckingham, SRHE & Open University Press.

Scott, P. (1998). Massification, internationalization, and globalization. İçinde P. Scott (Ed.), The globalization of higher education (pp. 108-129). Buckingham, SRHE & Open University Press.

Scott, P. (1999). Globalisation and the university. Keynote speech, CRE 52nd Bi-Annual Conference, Valencia, Spain.

Stier, J. (2002). Internationalisation in Higher Education: unexplored possibilities and unavoidable challenges. Received from www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002342.htm erişim tarihi: 16.02.2011.

Teichler, U. (1998). The role of the European Union in the internationalization of higher education. İçinde P. Scott (Ed.), The globalization of higher education (pp. 88-99). Buckingham, SRHE & Open University Press.

UNESCO. (1995). Policy paper for change and development in higher education. Paris, UNESCO.

Universites 21, Received from http://www.universitas21.com/index.shtml erişim tarihi: 16.02.2011.

Wächter, B. (1999), Assessing the quality of internationalisation. The Internationalisation Quality Review Process (IQRP). İçinde B. Wächter, (Ed), Internationalisation in Higher Education - A Paper and Seven Essays on International Cooperation in the Tertiary Sector (pp. 95-108). Bonn, Lemmens.

Yükseköğretim Kurulu, Bologna Süreci, Received from http://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&i=70 erişim tarihi: 16.02.2011.

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 690-696

Yeni Üniversiteler İçin Uluslararası Öğrenci Çekim Stratejisi: İstanbul Şehir Üniversitesi Tecrübesi

Yrd. Doç. Dr. Vügar İmanov
İstanbul Şehir Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Altunizade, 34662, İstanbul, Türkiye

Özet

Türkiye'nin son yıllarda dış politika ve ekonomi gibi alanlarda yaşadığı atılımlar çerçevesinde ülkenin uluslararası öğrenciler için bir çekim merkezi haline getirilmesi de tartışılmaya başlanmış ve bu doğrultuda gerek Yükseköğretim Kurumu gerekse üniversiteler tarafından çeşitli girişimler söz konusu olmuştur. Bu çerçevede tebliğimde öncelikle Türkiye'deki uluslararası öğrencilerle ilgili genel manzaraya değinmeye, ilgili istatistik ve uygulamalardan kısaca bahsedip akabinde İstanbul Şehir Üniversitesi'nde (ŞEHİR) bu alanda yaşanılan tecrübeyi aktarmaya çalışacağım. ŞEHİR, eğitim öğretime başladığı ilk senesinde 30 uluslararası öğrenci kontenjanına 80 üzerinde ülkeden yaklaşık 1000 kadar başvuru almıştır. Türk Yükseköğretim tarihinde bunun kaydadeğer bir başarı olduğu söylenebilir. Bu nedenle ŞEHİR'de uluslararası öğrenci çekmek için izlenen stratejileri, bursluluk durumunun tespitinden kabul sürecinin tasarımına, cazip bir başvuru formunun oluşturulmasından farklı bir duyuru metnine, sanal ortamdaki tanıtımdan basın yayın tanıtımına, kabul süreci esnasındaki yazışmaların biçiminden süreç sonrası destek faaliyetlerine dek değişen çeşitli alanlarda yaşanılan tecrübeyi paylaşmak faydalı olacaktır. Burada uluslararası öğrenci çekmek için üniversitelerin kuruluş felsefeleri ve vizyonları, kullandıkları dil ve üslup, burs stratejileri ve insan kaynakları altyapısı ile teknik desteğin önemli belirleyenler olarak ortaya çıktığı vurgulanacaktır. Son olarak, Türkiye'nin uluslararası öğrenciler için bir cazibe merkezine dönüştürülmesi için gerek kamu kurumları, gerekse üniversiteler tarafından alınacak muhtemel tedbirleri/taktik önerileri sıralanacaktır.

Anahtar kelimeler: Üniversitelerin uluslararasılaşması, uluslararası öğrenci, uluslararası öğrenci çekim stratejisi, İstanbul Şehir Üniversitesi, yeni üniversiteler.

Giriş

Üniversitelerin uluslararasılaşmalarının en önemli göstergelerden biri, sahip oldukları uluslararası öğrenci sayısı/oranıdır. Bir üniversitenin uluslararası öğrenci çekebilmesi, söz konusu üniversitenin sadece ulusal değil, sınır ötesi bir etki ve cazibesinin olduğu anlamına geldiği belli bir ölçüde ileri sürülebilir. Bu çerçevede, özellikle 2000'li yıllardan ivme kazanan Bologna Süreci ve AB ülkeleri ile uygulanan Erasmus değişim programının etkisi ve ayrıca ülkenin son yıllarda dış politika ve ekonomi gibi alanlarda yaşadığı atılımları çerçevesinde Türkiye üniversitelerinin de uluslararası öğrenciler için bir çekim merkezi haline getirilmesi konusu gündeme gelmiştir. Bu doğrultuda Yükseköğretim Kurumu (YÖK) ve üniversiteler çeşitli girişimlerde bulunmuşlardır. Son yıllarda kurulan yeni üniversiteler için de uluslararasılaşma ve bu bağlamda uluslararası öğrenci çekme önemli bir konu haline gelmiştir.

Aşağıda öncelikle Türkiye'deki uluslararası öğrencilerle ilgili istatistiklerden hareketle kısaca genel manzaraya değinilecektir. Akabinde İstanbul Şehir Üniversitesi'nde (ŞEHİR) bu alanda yaşanılan tecrübe aktarılacaktır. Ye-

ni kurulan üniversitelerden olan ŞEHİR, eğitim öğretime başladığı ilk senesinde 30 uluslararası öğrenci kontenjanına 80'in üzerinde ülkeden yaklaşık 1,000 kadar başvuru almıştır. Türk Yükseköğretim tarihinde bunun kayda-değer bir başarı olduğu söylenebilir. ŞEHİR'e uluslararası öğrenci çekmek için izlenen stratejiler, bursluluk durumunun tespitinden kabul sürecinin tasarımına, cazip bir başvuru formunun oluşturulmasından farklı bir duyuru metnine, sanal ortamdaki tanıtımdan basın yayın tanıtımına, kabul süreci esnasındaki yazışmaların biçiminden süreç sonrası destek faaliyetlerine dek değişen çeşitli alanlarda yaşanılan tecrübeyi paylaşmak, yeni üniversiteler için faydalı olacaktır. Bu süreçte üniversitelerin kuruluş felsefeleri/vizyonları, kullandıkları dil ve üslup, burs stratejileri ve insan kaynakları altyapısı ile teknik desteğin önemli belirleyenler olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Son olarak, Türkiye'nin uluslararası öğrenciler için bir cazibe merkezine dönüştürülmesinin önündeki engellere ve muhtemel önlemlere dikkat çekilecektir. Tebliğde ÖSYM verileri ile ŞEHİR dokümanlarından yararlanılmıştır.

Türkiye'deki Uluslararası Öğrenciler: Genel Çerçeve

Türkiye'de yurtdışından gelenlerin eğitim alması, uzun yıllar önceye dayanmaktadır. Hatta 20. yüzyılın başlarında bile Çarlık Rusya'dan Müslüman Türklerin İstanbul'a eğitim için geldikleri vakidir. Daha sonraki dönemde uluslararası konjonktür ile birlikte öğrenci hareketliliği de neredeyse ortadan kalkmış, akabinde gelen Soğuk Savaş şartları, yurtdışından öğrencilerin gelmesini engellemiştir. 1980'li yıllardan itibaren Türkiye'ye eğitim maksadıyla gelen uluslararası öğrencilerin sayılarında önemli ölçüde bir artış yaşanmıştır. İki kutuplu dünyanın sona ermesinden sonra 1990'lı yıllarda ise, hem Büyük Öğrenci Projesi ile Türk cumhuriyetleri ve akraba topluluklardan 10 binden fazla öğrenci davet edilmiş, hem de üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin kontenjanları artırılmıştır.

Daha önce ikili anlaşmalar dışında gelen öğrenciler, Ankara'da yapılan Yabancı Öğrenci Sınavı'na (YÖS) tabi tutulmakta idiler. Sonra YÖS, Ankara dışında birçok başkentte yapılmaya başlamıştır. YÖS'te önce merkezi yerleştirme sistemi varken, son yıllarda bu kaldırılmıştır. YÖS'e girenlerin sayısı, Türkiye'ye okumak için gelmek isteyenlerin bir hayli çok olduğunu göstermektedir. Rakamlara bakılırsa 2010'daki YÖS'e başvuranların 12,191, sınava giren adayların 10,246, Temel Öğrenme Becerileri Testi'nin yanında Türkçe Testi de cevaplayanların 7,206 kişi olduğu görülmektedir (ÖSYM İstatistikleri 2010). Hatırlatmak gerekir ki, Yükseköğretim Kurulu'nun uluslararası öğrencilerin başvurusunda esneklik sağlama gayesiyle 2010 yılında YÖS son kez yapılmıştır.

Değişik yıllardaki ÖSYM verilerinden aşağıda derlediğimiz tablolardan Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin genel durumuna dair birkaç çıkarımda bulunabiliriz. Bunlara göre,

- Öğrenci sayısının son yıllarda ciddi bir artış gösterdiği görülmektedir. 2001'de bu sayı 15,505 iken, 2009'da 18,720, 2010'da 21,361'e ulaşmıştır (Tablo 1).

Tablo 1: Türkiye yükseköğretim kurumlarındaki uluslararası lisans öğrenci sayısı.

Öğretim Yılı		Yeni Kayıt	Toplam Öğrenci	Mezun	Mezuniyet Yılı
2009-2010	**Toplam**	**5,100**	**21,361**	**1,754**	2008-2009
	Kadın	1,647	7,456	691	
	Erkek	3,453	13,905	1,063	
2008-2009	**Toplam**	**4,254**	**18,720**	**1,797**	2007-2008
	Kadın	1,318	6,201	679	
	Erkek	29,36	12,519	1,118	
2005-2006	**Toplam**	**3,323**	**15,481**	**1,499**	2004-2005
	Kadın	1,082	5,152	559	
	Erkek	2,241	10,329	940	
2001-2002	**Toplam**	**2,707**	**15,505**	**1,774**	2000-2001
	Kadın	874	4607	493	
	Erkek	1,833	10,898	1,281	

Kaynak: *ÖSYM İstatistikleri*, www.osym.gov.tr

- Kara ve Deniz Harp okulları, Gülhane Askeri Tıp Akademisi ve Polis Akademisi gibi diğer yükseköğretim kurumlarında hükümetlerarası anlaşmalarla 500-800 arasında uluslararası öğrencinin eğitim aldığını da eklemek lazım.
- Öğrenciler arasında erkeklerin bariz üstünlüğü (kız öğrencilerden iki kat fazla) görülmektedir.
- Öğrencilerin yaklaşık %95'i devlet üniversitelerinde bulunmaktadır.
- 15 devlet üniversitesi (Tablo 2) yaklaşık 16 bin öğrenciyi barındırmakta, geriye kalan yaklaşık 5 bin öğrencinin 3,800'ü diğer devlet üniversitelerinin, yaklaşık 1,300'ü de vakıf üniversitelerinin payına düşmektedir.

Tablo 2: En fazla uluslararası lisans öğrencisi bulunan 15 devlet üniversitesi (2008-2010).

		2009-2010				2008-2009			
	Üniversiteler	Yeni Kayıt 2009-2010	Mevcut Öğrenci Toplamı	Mezun 2008-2009	2010-2011 Kontenjanı	Yeni Kayıt 2008-2009	Mevcut Öğrenci Toplamı	Mezun 2007-2008	2009-2010 Kontenjanı
1	Anadolu	355	**3,481**	200	1,872	221	**2,412**	188	1,167
2	İstanbul	589	**2,319**	164	831	520	**2,060**	169	445
3	ODTÜ	306	**1,373**	139	548	263	**1,240**	99	518
4	Marmara	291	**1,270**	146	352	235	**1,196**	137	328
5	Ankara	310	**1,233**	136	220	233	**1,165**	118	319
6	Selçuk	266	**915**	89	185	175	**796**	107	275
7	Hacettepe	233	**879**	93	253	189	**816**	90	280
8	Ege	178	**856**	66	190	190	**799**	77	180
9	Uludağ	245	**853**	89	184	144	**762**	83	266
10	Gazi	165	**842**	122	314	161	**849**	110	305
11	İTÜ	121	**634**	61	184	120	**596**	50	124
12	Erciyes	125	**438**	32	181	109	**387**	23	141
13	Boğaziçi	39	**416**	66	14	35	**294**	69	175
14	Yıldız	80	**396**	34	73	69	**394**	30	101
15	Karadeniz TÜ	123	**380**	12	132	105	**301**	20	161
	Toplam	**3,426**	**16,285**	**1,449**	**5,533**	**2,769**	**14,067**	**1,370**	**4,785**

Kaynak: *ÖSYM İstatistikleri*, www.osym.gov.tr

- Vakıf üniversitelerindeki mevcut öğrencilerin yaklaşık %40'ı bir üniversitede (Fatih Üniversitesi) bulunuyor (Tablo 3).
- Vakıf üniversitelerinin 6 bin civarında kontenjanı olsa da, 2009'da kayıt yaptıranlar sayısı 400'ü geçmemiştir.
- Yeni kayıtlı ve mevcut öğrenciler ile mezun olanların sayısı karşılaştırılırsa, uluslararası öğrencilerin genellikle başarısız oldukları veya eğitimlerini söz konusu kurumda tamamlayamadıkları ortaya çıkmaktadır. Bu oranlar, devlet ve vakıf üniversitelerinde pek de değişmemektedir.
- Ülkelere bakıldığında en fazla öğrenci KKTC, Azerbaycan, Türkmenistan, Bulgaristan, İran, Yunanistan, Moğolistan gibi komşu/akraba ülkelerden gelmektedir (Tablo 4).
- Öğrencilerin kahir ekseriyeti, İstanbul, Ankara ve Eskişehir'de bulunmaktadır.

Şehir Üniversitesi Tecrübesi

Sosyal bilimler alanında köklü bir geleneği olan Bilim ve Sanat Vakfı tarafından 2008 yılında kurulan İstanbul Şehir Üniversitesi (ŞEHİR), bölgemizin ve Türkiye'nin araştırma ve eğitimde dünyaca tanınan, saygın üniversitelerinden biri olma vizyonuyla 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 4 fakülte ve 10 bölümde kapılarını ilk öğrencile-

Tablo 3: Vakıf Üniversitelerindeki uluslararası lisans öğrenci sayısı 2008-2010.

		2009-2010				2008-2009			
	Üniversiteler	**Yeni Kayıt**	**Mevcut Öğrenci Toplamı**	**Mezun 2008-2009**	**2010-2011 Kontenjanı**	**Yeni Kayıt**	**Mevcut Öğrenci Toplamı**	**Mezun 2007-2008**	**2009-2010 Kontenjanı**
1	Acıbadem				6				
2	Atılım	2	3	1	371	1	5	1	360
3	Bahçeşehir	26	43	2	230	10	21	0	202
4	Başkent	9	29	3	185	3	24	11	125
5	Beykent	79	130	2	391	50	61	1	390
6	Bilkent	30	107	9	382	25	90	11	361
7	Çağ		4		90	0	1	1	40
8	Çankaya	2	11		98	1	11	1	100
9	Doğuş	4	8	2	196	3	5	0	200
10	Fatih	111	554	46	306	208	541	18	340
11	Gazikent								
12	Gediz				70				
13	Haliç	1	5		80	0	2	2	100
14	Işık	2	7		61	1	1	0	40
15	İstanbul 29 Mayıs				18				
16	İstanbul Arel	6	6		155				225
17	İstanbul Aydın	9	11		523	3	3	0	420
18	İstanbul Bilgi	16	135		411	11	98	2	205
19	İstanbul Bilim	2	6		50	3	3	0	45
20	İstanbul Kemerburgaz								
21	İstanbul Kültür	4	11		165	1	6	1	80
22	İstanbul Medipol				61				
23	İstanbul Şehir				30				
24	İstanbul Ticaret								0
25	İzmir Ekonomi	15	30	4	174	9	22	1	180
26	İzmir	4	4		70				125
27	Kadir Has	1	1		116	1	1	0	75
28	İstanbul Kavram Meslek Yüksekokulu		1		115				
29	Kapadokya Meslek Yüksekokulu				34				
30	Koç	5	16	1	49	5	15	4	47
31	KTO Karatay				20				
32	Maltepe	1	1		346				98
33	Melikşah				50				
34	Okan				453				135
35	Özyeğin	6	6		55				50
36	Piri Reis								
37	Sabancı	6	16		30	7	14	0	30
38	TOBB	8	31	1	20	4	29	0	18
39	Ufuk								
40	Yaşar	1	3		195	0	2	0	114
41	Yeditepe	21	110	17	395	17	110	15	415
42	Yeni Yüzyıl				81				
43	Zirve				145				
	Toplam	**371**	**1,289**	**88**	**6,227**	**363**	**1,065**	**69**	**4,520**

Kaynak: *ÖSYM İstatistikleri*, www.osym.gov.tr

Tablo 4: Türkiye'de eğitim alan uluslararası lisans öğrencilerin ülkelere göre dağılımı (2001-2010).

	Ülkeler	2001-2002			2005-2006			2008-2009			2009-2010		
		Yeni Kayıt	Mevcut Öğrenci Toplamı	Mezun (2000-2001)	Yeni Kayıt	Mevcut Öğrenci Toplamı	Mezun (2004-2005)	Yeni Kayıt	Mevcut Öğrenci Toplamı	Mezun (2007-2008)	Yeni Kayıt	Mevcut Öğrenci Toplamı	Mezun (2008-2009)
1	KKTC	460	**2,697**	266	370	**2,501**	358	209	**2,472**	320	402	**3,252**	290
2	Azerbaycan	283	**1,389**	240	360	**1,506**	138	651	**2,307**	163	751	**2,739**	182
3	Türkmenistan	114	**1,280**	147	306	**1,176**	113	477	**1,703**	107	686	**2,129**	130
4	Bulgaristan	256	**857**	82	264	**1,163**	103	205	**1,147**	141	211	**1,134**	158
5	İran	135	**529**	51	223	**796**	40	255	**975**	54	239	**1,087**	53
6	Yunanistan	229	**1,313**	150	141	**994**	117	187	**850**	137	228	**963**	96
7	Moğolistan	41	**247**	21	190	**519**	24	225	**899**	44	187	**915**	41
8	Almanya	26	**103**	7	63	**202**	15	204	**556**	37	244	**794**	33
9	Afganistan	18	**278**	47	127	**321**	15	171	**581**	37	226	**737**	53
10	Kazakistan	116	**858**	147	145	**708**	73	168	**701**	66	143	**683**	70
11	Kırgızistan	143	**821**	59	91	**647**	62	116	**528**	82	119	**533**	79
12	Bosna-Hersek	67	**372**	31	110	**523**	43	110	**518**	80	130	**513**	79
13	Arnavutluk	107	**511**	38	117	**561**	59	67	**499**	84	108	**502**	87
14	Rusya Federasyonu	142	**846**	99	115	**604**	45	79	**491**	42	108	**495**	55
15	Suriye	54	**239**	18	48	**279**	26	61	**291**	16	81	**339**	16
16	Makedonya	63	**277**	48	70	**312**	24	63	**307**	44	83	**330**	47
17	Irak	32	**190**	17	67	**236**	11	70	**293**	13	80	**326**	24
18	Gürcistan	18	**53**	3	23	**104**	1	95	**262**	6	74	**302**	17
19	Ukrayna	50	**351**	25	39	**241**	30	30	**209**	14	45	**198**	20
20	Filistin	19	**268**	38	24	**167**	23	21	**140**	18	38	**167**	15
21	Özbekistan	22	**159**	16	18	**88**	6	35	**117**	9	56	**149**	7
22	Ürdün	20	**180**	29	16	**125**	9	20	**117**	15	25	**131**	1
23	Romanya	4	**44**	8	12	**56**	2	6	**61**	7	10	**62**	3
24	Mısır	4	**41**	5	4	**17**	4	1	**3**	1	2	**4**	
25	Ermenistan												

Not: Listede Suriye'den sonra Türkiye'nin yakın çevresi dikkate alınmıştır. **Kaynak:** *ÖSYM İstatistikleri*, www.osym.gov.tr

rine açmıştır. Kuruluş felsefesi gereğince, ŞEHİR, sadece ulusal değil, uluslararası alana da açılıp çeşitli ülkelerden öğrenci çekmeyi bir strateji olarak daha ilk yılında belirlemiştir. Bu doğrultuda 2010'da 300 yerli öğrenci sayısına karşılık 30 uluslararası öğrenci kontenjanı tespit etmiştir. Bu, toplam öğrenci sayısı içinde %10'a tekabül etmektedir. Türkiye üniversiteleri arasında bunun yüksek bir oran olduğu özellikle vurgulanmalıdır. 2011 yılı için 60 uluslararası öğrenci kontenjanı ile bu oranın %15'e çıkarılması öngörülmüştür.

2010 yılı için ayrılan uluslararası 30 kontenjana 80'in üzerinden ülkeden 1,000 civarında başvuru alınmıştır. Türkiye yükseköğretim tarihinde bunun kaydadeğer bir başarı olduğu belirtilmelidir. Burada etkili olan faktörler olarak öncelikle burs stratejisinin iddialı bir şekilde tasarlanması, süreç içinde kullanılan dil ve üslubun değişmesi, başvuru dönemindeki tanıtım, teknik destek ve insan kaynakları altyapısı gibi hususların önemli belirleyenler olarak ortaya çıktığı ifade edilebilir.

Uluslararası öğrenci kabulüne ilişkin stratejilerin ŞEHİR'de süreç başlamadan önce geniş bir müzakereden geçtiğini vurgulamak gerekir. Uluslararası ilişkilerden sorumlu bir rektör yardımcısı yönlendirmesinde ilgili kurullar, Uluslararası İlişkiler Ofisi ve Öğrenci İşleri ile koordineli yürüyen bu müzakere sürecinde, daha sonra kabul aşamasında önemli olacak noktalar tespit edilmiştir. Sürecin ilerleyen aşamalarında bir Kabul Komisyonu kurulmuş ve gelen başvurular bu komisyonca değerlendirilmiştir.

Çıkış stratejisi olarak 2010-2011 öğretim yılında kabul alan uluslararası öğrenci kontenjanının tümünün tam burslu (öğrenim ücreti ödenmemesi, ücretsiz konaklama ve sağlık hizmeti, kırtasiye yardımı ve harçlık) olması kararlaştırılmıştır. Kabul etmek gerekir ki, bir üniversiteyi uluslararası öğrencilerin cazibe merkezine dönüştürmek için öncelikle burs stratejisini iyi belirlemek, konaklama/yurt, yemek, sağlık hizmeti gibi destekleri de vermek gerekir.

Belirlenen stratejiler içinde duyuru ve yazışmalarda kullanılan dil ve üslubun değişimi üzerinde durulmuştur. Bu çerçevede, hiçbir metinde "yabancı öğrenci" ifadesi kullanılmamıştır. Bunun yanında, diğer üniversitelerin duyurularında bulunmayan ayrımcılık yapılmayacağına dair bir ifade de duyuruya eklenmiştir ("İstanbul Şehir Üniversitesi, din, dil, milliyet, cinsiyet, ırk, renk ve ülke ayrımı yapmadığını beyan eder").

Türkçe ve İngilizce hazırlanan 2010 duyurusunda kısa ve öz bir şekilde mesajlar verilmiştir. Önce ülke, sonra şehir ve son olarak da üniversite olmak üzere üç ana noktaya odaklanılmıştır. Öncelikle uluslararası öğrenciler için neden Türkiye'nin cazip yönler içerdiği vurgulanmıştır. Burada "istikrarlı ve güvenilir bir ülke", "Doğu ile Batı'nın buluştuğu coğrafya", "bölgenin çekim merkezi", "dünyanın 16. ekonomisi", en az iki dil (Türkçe ve İngilizce) öğrenme imkanı, araştırma ağırlıklı üniversitelerin mevcudiyeti, "Bologna Süreci'yle birlikte giderek artan hareketlilik ve eğitim kalitesi", uluslararası öğrencilere yönelik cazip maddi koşullar (burslar, yurt imkanı vs.), uluslararası öğrencilerin de eğitimlerini 2010'dan itibaren Erasmus Programı çerçevesinde bir veya iki dönemliğine AB ülkelerinde sürdürebilecek olmaları gibi noktalara vurgu yapılmıştır.

Sonra bir uluslararası öğrencinin neden İstanbul'da eğitim alması gerektiği konusu işlenmiştir. Burada İstanbul, "kıtalararası etkileşimin yoğun olduğu bir kavşak", "çok kültürlü bir atmosfer", "medeniyetlerin beşiği", ülkenin ekonomi-finans merkezi, "bölgesinde en çok üniversitenin bulunduğu metropol" ve "uluslararası öğrencilerin rahat edecekleri misafirperver bir ortam" gibi ifadelerle tanımlanmıştır.

Bu kısmın sonunda "yüksek bursluluk oranı", "her öğrenciye dizüstü bilgisayar", "3 öğrenciye 1 öğretim elemanı", "İngilizce eğitim, "bir sene İngilizce Hazırlık", "birinci sınıfta tüm öğrencilere ortak eğitim", "birinci sınıfın sonunda bölümler arası geçiş imkanı", "genç ve yetkin öğretim kadrosu", "dinamik müfredat", "zengin kütüphane", "araştırmaya önem veren bir üniversite", "Erasmus Programı ile AB ülkelerinde bir veya iki dönem eğitim", "saygın üniversitelerle uluslararası işbirliği" gibi ifadelerle ŞEHİR'deki fırsatlar gösterilmeye çalışılmıştır. Bunların yanında duyuru metninde kısa notlar şeklinde mevcut eğitim sistemi, öğretim dili, konaklama, burslar, çift/yan dal gibi konulara değinilmiştir.

Genellikle Türkiye üniversitelerinde başvuru ücreti istenmektedir. ŞEHİR'de ise başvuru ücretinin belli bir külfet getirdiği, öğrencilerin başvuracakları kurum sayısını azaltacağı düşünülmüş ve herhangi bir ücret talep edilmemiştir.

Başvuru şekillerinin de çeşitlenmesi, söz konusu başvuruların artışında rol oynadığı söylenebilir. Türkiye'de uzun bir süredir yurtdışından öğrenci kabul eden üniversitelerden sadece birkaçı 2010 yılında online başvuru sayfası açabilmiştir. ŞEHİR ise, öğrencilere geniş bir esneklik sunmuş ve kuruluşunun ilk yılında hem online sayfa, hem posta, hem de email ile başvuru dosyalarını kabul etmiştir. İstenen belgelerde de esneklik prensibine öncelik verilmiştir. Bu bağlamda, belgelerin fotokopilerinin taranarak gönderilmesi kafi görülmüştür. Diğer yandan pasaportu henüz hazır olmayanlar, ulusal kimlik kartları ile başvurabilmişlerdir.

Türkçe ve İngilizce hazırlanan başvuru formu, diğer üniversitelerin forumlarının detaylı incelenmesi ve ŞEHİR'in ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması suretiyle sade ve anlaşılır bir biçimde tasarlanmıştır.

Ulusal ve uluslararası tanıtım çalışmaları, kabul sürecinde önemli bir rol oynamıştır. Bu çerçevede duyuru metni ve başvuru formunun yer aldığı İngilizce "Come and Search For Knowledge" isimli bir broşür hazırlanmış ve Yunus Emre Enstitüsü dahil İstanbul ve Ankara'da bulunan çeşitli ülkelerin temsilciliklerine gönderilmiştir. Bunun yanında, gazetelere mülakatlar verilmiştir. Ayrıca İngilizce duyuru metni İnternet üzerinden yüzlerce haber grubu ve burs siteleri ile paylaşılmıştır. İnternet'in en çok bilinen arama motoru Google'da "İstanbul Şehir University, scholarship" anahtar kelimeleri ile yapılacak küçük bir tarama, yüzlerce sayfalık referanslardan oluşan söz konusu paylaşımın boyutlarını gözler önüne serebilir. Yeni kurulan bir üniversite içinse, bu hem ilgili mesajın yerine ulaştırılmasında, hem de okulun tanıtımında son derece önemlidir. Ayrıca, başvuruların kabul sürecinde binlerce maile cevap yazılmıştır ki, bunlar da tanıtım değeri taşımaktadır.

Nihayet, başvuruların değerlendirilmesi esnasında başarı kriteri, yerleştirmelerde ise çok kültürlülük prensibi benimsenmiştir. Ret edilen adaylara empati ifadeleri ("başvuru için ayırdığınız zamanı takdir ederken…" vs.) içe-

ren mektuplar gönderilmiş ve olumlu geri bildirimler alınmıştır. Kabul edilen öğrencilerin her biri ile ayrıca ilgilenilmiş, öğrenci vizelerini ivedilikle almaları ve üniversiteye zamanında ulaşmaları için her türlü destek verilmiştir. Destek faaliyetleri, oryantasyon programı, motivasyon toplantıları, birebir danışmanlık şeklinde kayıt sonrasında da sürmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Mevcut tecrübeden Türkiye'ye uluslararası öğrenci çekmek için öncelikle iyi bir burs stratejisi oluşturulmasının temel bir şart olduğu anlaşılmıştır. Bu strateji, sadece harç ücretinden muafiyet veya indirimle sınırlı kalmamalı, teşviki edici olması açısından özellikle yurt ve yemek burslarını da kapsamalı ve ayrıca sağlık sigortası/hizmeti sunumuyla da takviye edilmelidir. Bunların yanı sıra, uluslararası öğrenci kabul sürecinin çok iyi düşünülerek tasarlanması, kullanılan dil ve üsluba dikkat edilmesi, süreç esnasında ve sonrasında da destek faaliyetlerinin sürdürülmesinin elzem olduğu belirtilmelidir.

Bu hususların yanında, Türkiye'de üniversitelerin uluslararası öğrenci çekim stratejileri çerçevesinde bazı önerileri de özetle sıralamak faydalı olacaktır:

- YÖK, uluslararası öğrenci çekim stratejilerinde liderlik etmeli, kurumlararası koordinasyonu sağlamalı
- Yurtdışı fuarlar için devlet veya vakıf ayırımı yapılmadan üniversitelere teşvikler verilmeli
- Başvuru prosedürlerinin mümkün oldukça basit olmasına çalışılmalı
- Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenci vizesi almaları kolaylaştırılmalı
- Yurtiçinde de öğrenci vizesi verilebilmeli çünkü ülkeye turist vizesi ile giriş yapanlara tekrar kendi ülkelerine gidip Türkiye temsilciliğinden vize alarak gelmeleri istenmektedir ki, bu durum hem masraf, hem zaman israfı, hem de prosedürlerin çoğalmasına neden olmaktadır.
- Kullanılan dil ve üslubun değiştirilmesi, süreç içinde çeşitli kreatif stratejilerin kullanılması için üniversitelerdeki personele eğitimler verilmeli
- Uluslararası öğrenciler için üniversitelerde bir burs politikası anlayışı yaygınlaştırılmalı
- Sağlık sigortasının (zorunlu) nasıl işleyeceği netliğe kavuşturulmalı
- Üniversitelerin web sayfalarının uluslararası öğrencilere yönelik doyurucu bilgilerle donatılmasına çalışılmalı
- Duyuruların Türkçe ve İngilizce dışındaki dillerde de yapılmasına özen gösterilmeli, burada tüm gerekli bilgiler verilmeli
- Başvuru formları sade ve cezp edici biçimde tasarlanmalı
- Üniversitelerde uluslararası öğrencilere destek birimleri ivedilikle oluşturulmalı.
- Üniversitelerin tecrübelerini paylaşacakları çalıştaylar düzenlenmeli.

Kaynaklar

2008-2009 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri/ÖSYM, www.osym.gov.tr

2009-2010 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri/ÖSYM, www.osym.gov.tr

2009 ÖSYM Yabancı Öğrenci Sınavı Kılavuzu, www.osym.gov.tr

2010 Yurtdışından Öğrenci Kabul Kılavuzu/ÖSYM, www.osym.gov.tr

Come and Search For Knowledge, bröşür, ŞEHİR, 2010.

Emine Dolmacı, "Excellent Opportunities for International Students at İstanbul Şehir University", Today's Zaman, 5 Haziran 2010.

http://www.osym.gov.tr/belge/1-11933/2010-yos-sayisal-bilgiler--statistics-of-the-result.html

"Uluslararası öğrencilere tam burs", Yeni Şafak, 15 Temmuz 2010.

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011)
27-29 Mayıs 2011, İstanbul; 1. Cilt / Bölüm VII / Sayfa 697-702

ULUSLARARASI YÜKSEKÖĞRETİM KONGRESİ: YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION CONGRESS: NEW TRENDS AND ISSUES

Avrupa Birliği Eğitim Programlarının Azerbaycan'a Uygulamaları: Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Erasmus Mundus Örneği)

Doç. Dr. Asiman Guliyev[1], Dr. Fariz Ahmadov[2], Fidan Mamedova[2]
[1]Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi, Ekonomi Bölümü, Bakü, Azerbaycan
[2]Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi, İşletme Bölümü, Bakü, Azerbaycan

Özet

Eğitim, kişinin belli bir yaşam tarzını öğrendiği toplumsallaşma ye kültürleşme süreciyle özdeş tutulabilir. Bütün toplumlarda eğitimin amacı, yeni kuşaklara bir kültür birikimini aktarmak, gençlerin davranışını yetişkinlerin hayat tarzı yönünde biçimlendirerek, onların gelecekteki toplumsal rollerine doğru yöneltmektir. 21. yüzyılda eğitimin önemi daha da artmaktadır. Zira rekabete dayalı yenidünya düzeninde eğitime en fazla yatırım yapan ve eğitilmiş insan gücüne sahip ülkeler avantaj sağlayacaklardır. Dolayısıyla, devletin, toplumun ve bireylerin mutluğu için eğitim en iyi çözüm yoludur. İnsanlığın var olduğu günden beri, eğitim insanları meşgul eden en önemli sorun olmuştur. Yenidünya düzeninde küreselleşme Azerbaycan eğitimde bir sıra fırsatlara neden olmuştur. Çünkü gelişmiş ülkelerin deneyimlerinden yararlanma, gelişmekte olan ülkeler için vazgeçilemeyecek kadar büyük bir fırsattır. Ancak, bu fırsatı küreselleşme sürecinde eğitim sistemlerinin bir örnek hale geleceği varsayımı ile değerlendirme çabaları tehlikeli sonuçlar doğurabilir. Azerbaycan'da eğitim stratejik öneme sahip olsa bile toplum ve devletin gelişmesinin temelini oluşturan eğitim sistemi demokratik, lâik özelliğe sahip olmasına rağmen halen SSCB'nin izlerini taşımaktadır. Bu sorunların aradan kaldırılması için Azerbaycan'da eğitim reformları yapılmaktadır. Bununla beraber Avrupa birliği ülkede çeşitli eğitim programları uygulamaktadır. Bu çalışmada amaç Azerbaycan eğitim sistemiyle bağlı genel bilgi vermek ve Avrupa birliğinin uyguladığı Erasmus Mundus eğitim programlarını incelemektir. Ayrıca çalışmada bu programın ülke için olumlu olumsuz taraflarını araştırmak ve karşılaştıkları sorunları incelemektir. Çalışmanın sonucunda sorunların aradan kaldırılması için ister devletin isterse de program sorunlularının uygulanması gereken stratejileri tespit etmekle çözüm önerilerinde bulunulacaktır. Çalışmada veriler, ilgili kişilerle mülakat ve anket uygulanmasıyla toplanılacaktır.

Anahtar kelimeler: Avrupa Birliği, Azerbaycan Eğitim Sistemi, uluslararası eğitim.

Giriş

Küreselleşmenin geniş yayıldığı enformasyon toplumunda sosyal- ekonomik faaliyet alanlarında rekabetin daha da güçlendiği, hem de doğal kaynakların tükenmek üzere olduğu bir dönemde eğitimin rolü oldukça büyüktür. Birleşmiş Milletler Örgütü 21. yüzyılı "Eğitim asrı" ilan etmiştir. Bir ülkenin devamlı şekilde gelişmesi için, sürdürülebilir bir ekonominin olması için öncelikle eğitimin yüksek seviyede olması gerekir. Dünyanın tüm ülkelerinde olduğu gibi, Azerbaycan'da da insan kaynaklarının formalaşmasında yüksek eğitimin rolü kaçınılmazdır. 1993 yılında 2 pilleli (lisans ve mastır) yüksek eğitim sistemine geçilmesi Azerbaycan eğitim tarihinde önemli olaylardan biridir. Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanının 06.04.2005 yılı tarihli 219 sayılı fermanı ile onaylanmış olan "Azerbaycan Cumhuriyeti Öğrenci Kabulü üzere Devlet Komisyonu hakkında Esasname'ye uygun ola-

rak aynı yıldan yüksek lisansa kabul işleri ÖKDK'ce yapılıyor. 1999 yılında "Azerbaycan Cumhuriyeti eğitim alanında Reform Programı" onaylandıktan sonra, tüm eğitim sisteminde reformlar uygulanmaya başlanmıştır.

Modern dönemde Avrupa ülkeleri eğitim sistemlerinin entegrasyonu ve genel Avrupa yüksek eğitim mekanının formalaştırılması özel aktiflik gibi görünmektedir. Bu bakımdan uygulanan programlar içinde Bolonya prosesi (puan sistemi) dikkat çekmektedir. Avrupa'nın 45 ülkesini kapsayan Bolonya prosesine Azerbaycan 2005 yılında katılmıştır. Azerbaycan'ın bu sisteme katılması ile ilgili üniversitelerde kredi sisteminin uygulanmasına da büyük ihtiyaç duyulmaya başlandı. Bunun için öncelikle bu sistemden yararlanan yabancı ülkelerin pratiği dikkate alındı. 2006–2007 yılında 10 üniversitede pratikte uygulanmaya başlanan bu sistem 2009–2010 yılından 27 devlet üniversitesinin tüm alanlarını kapsadı.

Bundan başka, yabancı ülkelerde eğitim alan öğrencilerin diplomalarının Azerbaycan'da tanınması için çoğu sayıda tedbirler görüldü. Bolonya prosesi çerçevesinde dikkat çeken önemli noktalardan biri de diplomaların denkliği ve karşılıklı tanınmasında önemli rol oynayan diplomaya ilavenin hazırlanmasıdır. Diplomaya ilavenin tek modeli Avrupa Komisyonu, Avrupa Şurası ve UNESCO 'un denetçileri de katıldığı işçi grubu tarafından hazırlanmıştır. Son yıllar devlet tarafından eğitim alanında geçirilen reformlar sonucu orta ihtisas eğitim alanlarının bağımsız faaliyeti ve gelişmesi için hukuki, ekonomik zemin yaranmıştır, orta ihtisas eğitim şebekesi daha da tekmilleşmiştir.

Azerbaycan Eğitim Sisteminin ve Geliştirme Stratejileri

Azerbaycan bağımsızlığını kazandıktan sonra eğitimin kalitesini arttırmak, onu uluslararası standartlara uygunlaştırmak amacıyla reformların hayata geçirilmesine başlanılmıştır. Yüksek eğitim alanındaki reformlar yüksek ihtisaslı kadroların hazırlanması ve Cumhuriyetimizin elimi-teknik potansiyelini güçlendirmeyi amaçlıyor. Eğitim Bakanlığı sistemine giren 20 devlet yüksek eğitim alanında hazırlanan kadrolar ülke ekonomisinin tüm alanlarında çalışmakta ve yüksek okul düşünürleri tarafından elde edilen elmi-teknik başarılar ülke ekonomisinin her türlü alanlarında uygulanmakta ve ülkemizin sosyal-ekonomik gelişimini temin etmektedir. Hazırda Eğitim Bakanlığına bağlı yüksek okullarda devlet bütçesinden maliyeleştirilen 3 bilimsel araştırma enstitüsü, 5 bilim merkez, 90'nın üzerinde bilimsel araştırma laboratuarı faaliyette bulunmaktadır. Azerbaycan yüksek okulları Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi ile sıkı ilişkiler kurmaktadır. Akademi sisteminde çalışan düşünürler yüksek okullarda tedris proseslerine katılmaktadır. Azerbaycan da 51 yüksek eğitim müessesesi, 61 orta ihtisas eğitim müessesesi vardır ki, bu 61 orta ihtisas eğitim müessesesinden 45'i Eğitim Bakanlığına bağlı 12'si diğer devlet kurumlarına bağlı, 4'ü de özel kurumlara bağlı orta ihtisas eğitim müesseseleridir.

Ülkemizde yeni tipli orta ihtisas eğitim alanları meslek yüksek okulların yaratılması için önemli adımlar atılıyor. Son yıllarda orta ihtisas eğitim alanlarında kadro hazırlanması strüktüründe önemli değişiklikler yapılmıştır. Yeni dönemde emek piyasasının talebine ve gençlerin ilgi alanına uygun olarak petrol, enformasyon, ulaşım ve komünikasyon, sosyal-medeni servis,ekonomi, yönetim ve marketing ihtisasları üzere kadro hazırlıkları büyük ölçüde artmıştır. Geçmiş yıllar içinde orta ihtisas eğitiminin normatif hukuki bazası bütünlükle formalaştırılmıştır. Orta ihtisas eğitim alanında uygulanan devlet siyaseti onun değişikliklere uğramasına, mevcut sosyal-ekonomik duruma uygun kadro hazırlıklarının strüktürünün gelişmesine yol açmıştır.

Azerbaycan orta okullarında Azerbaycan dili ile beraber, İngiliz, Alman, Fransız gibi yabancı dil dersleri de bağımsız bir ders olarak öğretilmektedir. Ülkemizde uluslararası pratiğe uygun olarak inklüzif eğitimin pilot projeleri de hayata geçiriliyor. Eğitim alanında çalışanlar için seminerlerin, müşaverelerin ve konferansların teşkili diğer bakanlıklar, yönetim,uluslararası sosyal ve yerli kamu organizasyonlarıyla iletişimin geliştirilmesi genel eğitim alanının dinamik gelişmesini temin etmiştir.

Orta okulda "Kurikulum reformu" geçirilmeye başlanmıştır. Zeki öğrencilerin kendilerini göstermelerine fırsat yaratan Dünya olimpiyadalarında matematik, fizik, kimya, biyoloji ve enformatik derslerinden yüksek sonuçlar elde etmişler. Her yıl "yılın en iyi genel eğitim okulu" ve "yılın en iyi öğretmeni" mükafatlarının tesisi hakkında Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanının serencamına uygun olarak yarışma geçiriliyor. Eğitim bakanlığının iyi faaliyeti sonucunda Azerbaycan Cumhuriyeti eğitim alanında bir kaç uluslararası konvansiyonlara katılmıştır. Bunun sonucudur ki, Azerbaycan'ın eğitim alanları UNESCO, UNİCEF, UNEVOC, İSESKO, Avrupa Eğitim Fonu, Avrupa Şurası, Avrupa İttifakı gibi uluslararası örgütlerin eğitim sorunları ile ilgilenen kurumlarının işinde aktif katılımcı olmuştur. Uluslararası örgütlerle yapılan işbirliğinin sonuçlarından biri gibi Avrupa İttifakı tarafından maliyeleştirilen TEMPUS/ TASiS programına Azerbaycan'ın yüksek okullarının da katılmasının sağlanması-

nı özellikle vurgulamak gerekir. TEMPUS programı çerçevesinde Azerbaycan'ın yüksek okullarına yapılan maliteknik yardım 5.5 milyon avroyu geçmektedir. Azerbaycan Cumhuriyetinin yüksek okulları yabancı ülkeler için kadro hazırlığı alanında büyük bir pratiğe sahiptir. Geniş potansiyele sahip yüksek okullarımızda 20.yüzyılın 70. yıllarından başlayarak dünyanın yabancı ülkelerinden çoğu sayıda yabancı öğrenciler eğitim alıyor. Hazırda Azerbaycan'ın yüksek okullarında 50'ye yakın ülkeden 6,173 yabancı öğrenci eğitim almaktadır. Son dönemlerde yabancı ülkelerde eğitim alan vatandaşlarımızın sayısı hızla artmaktadır. Son 5 yılda her yıl devlet programı ile 200 öğrenci burs programları hesabına yabancı ülkelere gön-derilmektedir. Öğrencilerimiz Türkiye, Rusya, Çin, Mısır, Slovakya gibi ülkelerde devlet programıyla eğitim almaktadırlar. Hazırda 811 öğrencimiz eğitimin türlü pilleleri üzere yabancı ülkelerin yüksek eğitim alanlarında eğitimlerini devam ettirmektedirler. Kendi hesaplarına eğitim alanların sayısı ise defalarca büyüktür. 750'den çok vatandaşımızın dünyanın türlü ülkelerinde lisans, yüksek lisans ve doktora yapmaktadır. Bu ülkelerin listesinde ABD, İngiltere, Fransa, Almanya, Yeni Zelanda, Avusturya, Japonya, Avustralya, Güney Kore, İsveç ve Hollanda gibi ülkelere rastlamak da mümkündür. Program çerçevesinde 2007-2015 yılları arasında 5 bin vatandaşımızın yabancı ülkede eğitim alması planlanıyor.

Eğitim ekonomisinin faaliyeti devlet programlarının maliye teminatı ile ilgili vesaitlerin programlaştırılması, bu amaçlarla maliyeleşmenin hayata geçirilmesi konularını kapsamaktadır. Orta okul kitaplarının bedava verilmesi, yeni modern biçimde Okulların inşa edilmesi, okulların son cihazlarla teçhizi, okul öncesi eğitimin daha da iyileştirilmesi,okul kütüphanelerinin maddi-teknik kaynakların güçlendirilmesi ve modern enformasyon teknolojileri ile temin edilmesi gibi programlar uygulanmaktadır. Azerbaycan kendi bağımsızlığını kazandıktan sonra eğitimin kalitesini arttırmak, onu uluslararası standartlara uygunlaştırmak amacıyla reformların hayata geçirilmesine başlanılmıştır.

Eğitim sisteminin modernleşmesi döneminde eğitim alanlarının yönetim sisteminin daha da formalaşmasına yeni talepler koyuluyor. Bu gün yönetim ve denetim mekanizmasının faydasını arttırmak için enformasyon teknolojilerinin kullanımı kaçınılmazdır. Bunun için eğitimin yönetilmesinin enformasyon sistemine (Eucation Management Information System) ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sistemin yaratılmasının amacı: enformasyon teknolojileri esasında eğitimin faydalı yönetilmesi sistemini formalaştırmak eğitimin gelişmesi için devlet programlarının hazırlanması ve uygulamaya geçmesi eğitim sisteminin kısa vadeli ve uzun vadeli perspektif için gelişmesini prognozlaştırmak.

Avrupa Birliğinin Ülkeye Uyguladığı Eğitim Programları

Avrupa Birliği kademeli ekonomik entegrasyon ve bir siyasi işbirliğinin derinleştirilmesi yönünde Azerbaycan ile giderek daha yakın ilişkilerin kurulmasını istemiştir. Azerbaycan ve AB tarihi arasındaki ilişkiler 1990'lara dayanmaktadır ve Avrupa Komisyonu Bağımsız Devletler Topluluğu ülkelerine desteği genişletmiştir (TACİS programı). Bir Ortaklık ve İşbirliği Anlaşması 1999 yılında yürürlüğe girmiştir ve 2003 yılında AB Avrupa Komşuluk Politikası aracılığıyla Azerbaycan ile daha fazla meşgul olmaya başlamıştır. Mayıs 2009 yılında Azerbaycan'ın Doğu Ortaklığı'na katılımı ile bir adım atılmış oldu.

Ortak Hedefler

AB ve Azerbaycan Eylem Planı kabul ederek, kendilerini derin ekonomik entegrasyonu geliştirmeye ve Dış ve Güvenlik politikası, adalet, enerji, ulaşım, yoksulluğun azaltılması, özgürlük ve güvenlik, özellikle de sınır yönetimi alanında gümrük, göç ve çevre de dahil olmakla, ikili siyasi işbirliğinin güçlendirilmesini taahhüt etmişler.

İşbirliği Öncelikleri

Temel AB-Azerbaycan işbirliği hedefleri ve öncelikli alanlar 2 önemli doküman şeklinde ortaya çıkmıştır: Ülke Stratejisi Kağıtı ve Ulusal Gösterge Programı.

Hedefleri Belirleme

AB tarafından hazırlanan Ülke Stratejisi Kağıtı Azerbaycan'da siyasi, ekonomik, sosyal, kurumsal durumu kapsar. Kağıt temel olarak AB işbirliği hedefleri, politika tepkileri ve Azerbaycan'ı AB'ye yakın getirme amacı ile öncelik alanları sunuyor. O Azeri yetkilileri ile yakın istişare içinde geliştirilmiştir ve Avrupa Komşuluk Politikası Eylem Planı tarafından yürütülmektedir. Azerbaycan'ın ÜSK'na 6 adet öncelikli alan dahildir:

1. Siyasi Diyalog ve Reform
2. Ekonomik ve Sosyal Reform, Yoksulluktan Kurtulma ve Sürdürülebilir Kalkınma
3. Ticaret, Pazar ve Düzenleyici Reform
4. Adalet, Özgürlük ve Güvenlik
5. Enerji, Ulaşım, Çevre, Bilgi Toplumu ve Medya
6. İnsanlar arasında İlişki

Azerbaycan'da Erasmus Mundus Programı Uygulanması

Erasmus Mundus programı yükseköğretimin kalitesini arttırmayı amaçlıyor ve insanlar ve kültürler arasında işbirliği ve hareketlilik, diyalog ve anlayışı teşvik eder. Bu program insan kaynaklarının geliştirilmesine katkıda bulunur ve Üçüncü ülkelerde Avrupa Birliği ile bu ülkeler arasında hareketliliği artırarak Yükseköğretim kurumlarının uluslararası işbirliği kapasitesini genişletmektedir.

Bu proje Lot 6 (daha önce 5) olmakla, Ermenistan, Gürcistan, Azerbaycan'dan oluşuyordu. Bu projeye AB ortakları ve Yunanistan, Portekiz, İtalya, Belçika, Letonya, İngiltere ve Bulgaristan'dan iştirakçiler katılmaktadır (toplam 10 ülke, 19 ortak üniversite, 25 iştirakçi). Projenin esasen 3 grup hedefi vardır (1, 2 ve 3) ve öğrencilere (lisans ve yüksek lisans), araştırmacılara (doktora ve post-doktora), personele (akademik/idari) hareketlilik fırsatları sunar. Öncelik özel ihtiyaçları ve sosyal ekonomik sorunları (anne babasız, boşanmış ve ya hasta anne baba) olan öğrencilere verilmektedir.

ERASMUS MUNDUS programı için destek sağlar: Yüksek lisans düzeyinde (Eylem 1) ortak programlar uygulamak isteyen yükseköğretim kurumları veya Avrupa üniversiteleri arasında kurumlar arası işbirliği ve ortaklıklar kurmak ve Üçüncü Ülkeleri hedeflemek (Eylem 2) Yukarıda belirtilen ortak programlar veya işbirliği ortaklıkları programlarından (Eylem 1 ve Eylem 2)birinin bağlamında çalışma /araştırma/ öğretim yapmak isteyen bireysel öğrenciler,araştırmacılar ve üniversite personeli Dünya çapında Avrupa yükseköğretiminin imajının, profil ve görünürlüğünü, çekiciliğini arttırmaya yönelik projeler geliştirmek isteyen yükseköğretim alanında herhangi bir organizasyon aktifi (Eylem 3).

Hedefler

Erasmus Mundus 2009-2013 yükseköğretim alanında işbirliği ve hareketlilik programıdır.

- Avrupa yükseköğretiminin kalitesini arttırmak
- Dünyada öğrenimde bir mükemmeliyet merkezi olarak Avrupa Birliği'ni teşvik etmek
- Yükseköğretim alanında Üçüncü Ülkelerin geliştirilmesinin yanı sıra,Üçüncü ülkelerle işbirliği yoluyla kültürlerarası anlayışın geliştirilmesi.

ERASMUS MUNDUS 2009-2013 devam ediyor ve programın ilk aşaması arzında (2004 2008) başlatılan faaliyetlerinin kapsamını genişletmektedir. Ayrıca, program Sanayileşmiş ülkeler ile işbirliğini entegre eder. Erasmus Mundus 2009-2013 aşağıdaki eylemler yoluyla uygulanır :

Eylem 1 – Erasmus Mundus ortak programlarının yüksek kaliteli yüksek lisans (Eylem 1 A) ve doktora (Eylem 1B) dereceleri burs/burslar dahil olmakla bu programlara katıla bilir.

Eylem 2 – Avrupa ve Üçüncü ülkelerin yüksek eğitim kurumları arasında,burs ve burslar da dahil olmakla,tüm akademik seviyelerin hareketliliği için Erasmus Mundus Ortaklıkları.

Eylem 3 – Avrupa'nın dünya düzeyinde eğitim hedefi ve bir mükemmeliyet merkezi gibi çekiciliğini artırmak için projeler aracılığıyla Avrupa yüksek eğitiminin teşvik edilmesi.

Program Kılavuzu tüm genel bilgiyi ve finansman için nasıl uygulanacağı konusunda şartları içerir.Buna ek olarak,Teklif için düzenli Çağrılar özel eylemler için yayınlanmaktadır.

Projenin genel hedefleri aşağıdakilerdir:

1. Avrupa ve Güney Kafkasya arasında yararlanıcılara hareketlilik için yükseköğretimin her seviyesinden fırsat vermek; onlara çağdaş eğitim programları, nitelik ve deneyim teklif etmek;
2. Böylece, sosyal ekonomik ortamın iyileştirilmesi için onların eğitim, yönetim ve kültürel donanımına katkıda bulunmak

3. Yeni teknoloji kullanımına erişmek ve savunmasız gruplar gibi her türlü engelli öğrencilere destek vermekle eğitimi sağlamak
4. Güney Kafkas ortak üniversitelerinin uluslararası işbirliği kapasitesini ve insan kaynaklarının geliştirilmesini sağlamak
5. Avrupa ve Güney Kafkas ülke ve kurumları arasında sürdürülebilir eğitim,kültürel ve ekonomik bağları oluşturmak
6. AB ve Güney Kafkas özel sektörü arasında girişimcilik fırsatlarının geliştirilmesini kolaylaştırmak
7. Güney Kafkasya'da uzun vadeli sürdürülebilir kalkınma için katkıda bulunmak ve yerel ekonomilerin iyileştirilmesi için yardım önermek

Finansman ve Burs

Eylem 1

Erasmus Mundus Master Programları

Erasmus Mundus Ortak Doktora

Programlar en az 2 Avrupa ülkesinde çalışma/araştırma döneminde yüksek eğitim kurumlarının konsorsiyumu tarafından sunulmuştur. Öğrenciler ve doktora adayları için burslar bu programa dahildir. Bu programa dünyanın her yerinden öğrenciler ve doktora adayları başvurabilir.

Eylem 2

Erasmus Mundus Ortaklıkları, Avrupadan ve dünya genelinde bir dizi ülke veya bölgelerden yüksek eğitim kurumlarının ortaklıkları, ortak kurumlardan birinde çalışma araştırma öğretim için öğrenci ve akademisyenler için burslar, akademik düzeyin bir dizi kapak bursları öğrenciler (undergraduate to post doctora) ve personel (idari ve akademik) başvurabilir.

Erasmus Mundus 2010 Seçim Sonuçları

Eylem 1 - Ortak Programlar

Eylem 1 A – Erasmus Mundus Master Programları (EMMP)

Bu yeni seçilen 29 yüksek lisans programı ile, toplam 123 EMMP 2011-2012 akademik yılında Avrupa'nın içinden ve dışından olan veya Master Programları üzere eğitim alan öğrenciler ve akademisyenler için burslar sunulacak. 14 yeni seçilen Master Programında Master Programı Yenilemeleri mevcuttur.

Eylem 1B – Erasmus Mundus Ortak Doktora (EMOD)

EMOD'un yıllık seçimi 11 yeni ortak doktoraları 2009 yılında seçilen 13'ün üzerine eklemekle sonuçlandı. Bu 24 doctoral-level eğitim ve araştırma programları 2011–2012 akademik yılında burslar sunacak.

Eylem 2 - Ortaklıklar

Eylem 2, Strand 1

Eylem 2 Strand 1 Avrupa Birliği ve AB finansal araçlarının kapsadığı ülkeler arasında hareketlilik için 36 ortaklık seçti : ENPI, DCI, EDF ve IPA – onlardan 30'u 29/09 arama altında ve ek olarak 6 ortaklık 22/10 arama altında.

Strand 1 eski Erasmus Mundus Dış İŞBİRLİĞİ Pencere hedefleri devam ediyor.

Eylem 2, Strand 2

Eylem 2 Strand 2 AB ve Sanayileşmiş Enstrüman Ülkeleri tarafından kapsanan ülkeler arasında hareketlilik için 5 ortaklık seçti.

Eylem 3 - Çekicilik Projeleri

Eylem 3 Avrupa yüksek eğitiminin çekiciliğini teşvik etmek için kendinin açık Teklifler için Çağrılar projesi için 8proje seçti. Özel bölgeler ile yüksek eğitim işbirliği, uluslararası öğrenciler ve doktora adayları için hizmetlerin gelişmesi, kalite güvencesi, yüksek eğitim ve araştırma arasında bağlantı ve doktora adayları için Avrupa araştırma fırsatları teşvik yolları

Eylem 3 Erasmus Mundus Milli Yapıları amaçlayan sınırlı "Teklifler için Çağrılar"da 3 proje seçti.

Sonuç ve Öneriler

Eğitim artık sadece Anayasal bir hak ve sosyal bir hukuk devletinin bir görevi olarak değil, iktisadi açıdan da en verimli üretim alanlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Ayrıca eğitim, siyasi, toplumsal ve kültürel bütünleşmenin de en etkin araçlarından birisidir. Birçok eğitim iktisatçısına göre, ekonomik kalkınmanın temel noktası eğitimdir. Uzak Doğu ülkelerinin insan kaynaklarının geliştirilmesi için eğitim harcamalarında yaptıkları artışla, kaydettikleri ekonomik gelişme bu konuda sıkça kullanılan bir örnektir. Eğitim sisteminin geliştirilmesi genç nüfusa sahip ülkenin ekonomik gelişmesinin gerektirdiği nitelikli işgücü ihtiyacının karşılanmasına ve rekabet gücü kazanmasına olanak sağlayacaktır.

AB, gelecek yüzyılın eğitim planlamaları doğrultusunda örgün ve yaygın eğitim gereksinimlerini dikkate alarak üye ülkelerin bilgi potansiyellerini artırmak, karşılaşılan güçlükleri aşma noktasında yardımcı olmak ve gelecek nesillerin karşılaşacağı problemleri önceden belirleyerek çözüm üretmeyi öncelikli hedefleri arasına almıştır.

Bağımsızlığını yeni kazanan Azerbaycan'da çağdaş eğitim sisteminin geliştirilmesinde bir sıra sorunlar vardır. Bu sorunların en önemlisi ülkede Sovyetler birliğinden kalma bilim adamlarının modern eğitim sistemini algılamasında ve adapte olmasında yaşanan sorunlardır. AB birliğinin Azerbaycan'da uyguladığı eğitim programları gelecek ülkenin eğitim sisteminin geliştirilmesinde en önemli stratejilerden biridir. Bu alanda çalışmaların alanı genişletilmeli ve şeffaflığın korunması temin edilmelidir.

Kaynaklar

http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/programme/about_erasmus_mundus_en.php#info

http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/funding/scholarships_students_academics_en.php

http://geo.ya.com/travelmages/az-univ.html

http://tehsil.20m.com/islahat/isl1-1.htm

http://www2.unesco.org/wef/countryreports/azerbaijan/rapport_1.html

http://www.europa.eu.int/comm/education/erasmus

ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM
KONGRESİ:
YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
27-29 MAYIS 2011
İSTANBUL / TÜRKİYE

INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION
CONGRESS:
NEW TRENDS AND ISSUES
27-29 MAY 2011
İSTANBUL / TURKEY

TOPLU YAZAR DİZİNİ

Cumulative Author Index

27 - 29
MAYIS
2011
İSTANBUL
TÜRKİYE

www.uyk2011.org

Toplu Yazar Dizini

A

Abdullah, D. 630, 1833
Acun, R. 965
Açıkgöz, N. 1420
Açıkgöz, Ö. 944, 1631
Adame, D. 782
Adıgüzel, O. 367, 1928
Adıgüzel, T. 1582
Ağaoğlu, M. 1978
Ahmadov, F. 697
Akça, H. 1210
Akdemir, D. A. 913
Akdemir, İ. O. 2485
Akdeniz, Z. 1613
Akduran, F. 2384
Akgün, E. 1325
Akgün, Ö. E. 897
Akıncı, T. 2390
Akkaş, S. 1303
Akkurt, S. 1394
Akpınar, M. 1227
Aksoy, G. 845
Aksoy, N. 2036
Aksoy, U. 1387
Aksoy, Y. 1944
Aktürk, E. 1380
Aküzüm, C. 1619
Aküzüm, L. 1619
Al-Malik, S. 298
Alaşehir, O. 1003
Alayoğlu, N. 732
Albayrak, M. T. 676, 1613, 2241
Alioğlu, E. F. 347
Alkaraan, F. 1135
Alper, E. N. 1051
Alsheikh, N. 1951
Altınay, M. 1746
Altınkaynak, S. 2001, 2007, 2384
Altınöz, İ. 1077
Altun, F. 413
Altun, İ. 2064
Altun, S. 1993
Altunbaşak, Y. 75, 198
Arayıcı, Y. 2195
Arlı, E. 1845
Arslan, F. 375
Arslan, S. 1387
Artut, K. 1373
Aslan, G. 1764
Aslan, M. H. 1170
Aslan, Z. 822
Aslandağ-Soylu, B. 2407
Asyalı, E. 324
Atalar, A. 75, 205
Atalmış, E. H. 2343
Atatekin, E. 303
Atılgan, H. 1658
Atsay, F. 1724
Avcı, S. 2390
Avunduk Z. B. 395, 1466
Ay, S. 2036
Ayar, T. 292
Aybarç-Bursalıoğlu, S. 2163
Aydemir, A. F. 1380
Aydın, O. 950, 1010
Aygin, D. 2001, 2007
Ayhan, M. B. 1724, 1839

B

Babaoğlu, M. 1387
Bahar, E. 2374
Bakar, E. 1093
Bakır, İ. 1667
Bakioğlu, A. 1263, 1272, 2390
Balachandran, D. 1833
Balcı, S. 1867
Balkar, B. 2055
Baran, A. 2118
Barla, M. C. 1613
Barnett, R. 261
Başak, M. 869
Başar, S. 1528
Başar-Sarıipek, D. 1528
Başaran, M. A. 989

Başlıgil, H. 2329
Başpınar, V. 338
Baykal, A. 1715, 2458
Baykal, N. 1003
Bayrakçı, M. 897
Bayraktaroğlu, S. 1491
Bekar, İ. 2143
Belenli, İ. 950
Benek, İ. 814, 845
Bertarelli, F. 1438
Beyhan, Ö. 1986
Bıçak, V. 1906
Bilbay, A. 1536
Bilgiç, H. G. 1365
Biloslavo, R. 353
bin Abdul Aziz, M. I. 630, 1833
bin Abdullah, K. A. 630, 1833
Binbaşıoğlu, H. 2465
Bircan, İ. 659
Bodur, S. 2036
Bolat, P. 774
Bostan, N. 2076
Bowles, G. 652
Boyraz, E. 2133
Bozkurt, O. 1359
Bozkurt, Ö. 822
Bulut, C. 1755
Bulut-Şahin, B. 559
Büyükalaca, O. 2526

C

Can, E. 1263
Canbay, A. 1303
Canca, D. 1993
Canvar-Kahveci, T. 1281
Cebeci, H. İ. 404
Cebeci-Pelenk, M. 2189
Cemaloğlu, N. 935, 1411
Cerit, A. G. 324
Certel, M. 622
Civan, M. 2266
Coates, P. 2195
Corradini, M. 1438
Coşkun, H. 2308
Cömert, H. 1604

Ç

Çağıl, G. 1420
Çağıltay, K. 1405, 1597
Çakır-Zeytinoğlu, F. 2495
Çalış, B. 1915
Çalışkan, E. 1072
Çalmaşur, G. 1380, 2203
Çapuk, S. 2081
Çavuşoğlu, A. 1631
Çelik, H. 1936
Çelik, S. 2426
Çelik, V. 1099
Çengel, Y. 1567, 1710
Çetin, A. 2292
Çetiner, B. G. 520, 552, 1331, 1906
Çetintaş, İ. 2251
Çınar, N. 2064, 2384
Çınarlı, S. 1783
Çiçek, A. 881
Çilingir, F. C. 2154
Çimen, O. 925, 1019
Çoşgun, E. 2050
Çoşkun, A. 1120
Çuhadaroğlu, B. 765
Çukadar, S. 2426

D

Dağ, N. 303
Dalkıran, E. 1303
Daloğlu, A. 559
Daştan, H. 1380, 2203
De Lobo, T. 545
de Lurdes Martins, M. 2414
Delen, Z. 453
Demir, A. 950
Demir, C. 504
Demir, M. M. 1394
Demir, Ö. 57
Demirbüken, S. 303
Demircan-Çakar, N. 2143
Demirel, M. 2067
Demirhan-Yüksel, Y. 989
Demirkıran, S. 682
Deveci, D. A. 324
Deveci, S. E. 2225
Dicle, A. N. 1531
Diker-Coşkun, Y. 2067
Dinçer, İ. 273
Dinçer, M. Z. 1466
Doğan, D. 1365
Doğan, E. M. 1380
Doğan, M. 1732
Dokuztuğ-Üçsular, F. 1399
Domaç, S. 1399
Duman, B. 1325
Durman, M. 478
Durmaz, Ş. 1755

E

Ece, A. S. 1685
Ekinci, A. 2276
Ekinci, E. D. 2203
Ekin-Erkan, N. 2495
Ektaş, M. 2299
Elmas, M. 478, 950, 2308
Er, Me. 1915
Er, Mu. 1819
Erbay, L. B. 1647
Erdem, A. R. 593
Erdoğan, A. 944
Erdönmez, C. 1859
Erenler, E. 2292
Ergani, B. 1511
Eriş, E. 453
Erkızan, H. N. 438
Erkul, H. 1859
Eroğlu, A. E. 1394
Ersanlı, E. 1531
Eryılmaz, M. A. 2036
Eryiğit, R. 950
Esen, E. 2343
Esen, Ş. 1359
Esgin, A. 375
Esgin-Günder, E. 580
Eyidoğan, M. 2189
Ezel, C. 1746

G

Genç, E. 2178
Genç, İ. H. 2178
Genovese, E. 1438
Girgin-Sağın, F. 1245
Gök, E. 1430
Gök, T. 1044
Gökçek, T. 1850
Gölpek, F. 1219
Göral, M. 822
Görücü, Ö. 1127
Gözübenli, B. 1031
Grant, F. 652
Guaraldi, G. 1438
Guliyev, A. 697
Güçlü, N. 667
Güçlü, Sa. 91
Güçlü, Su. 2076
Güden, M. 1394
Gül, A. 2526
Gül, E. 1301
Gül, L. F. 2520
Gül, M. M. 2520
Güleç, İ. 897
Güler, N. 774
Güleş, H. K. 1063
Gülpınar, M. A. 1589
Gülşen, C. 1227
Gültekin-Baytok, Z. 1944
Günay, A. 1159
Günay, D. 75, 950, 2504
Gündoğan, M. 520, 552, 1331, 1906
Gündoğdu, A. E. 1896
Gündoğdu, R. 1889
Gündüz, M. 423
Güneş, G. 1850
Güney, D. 1675
Güney, D. 2232
Gür, B. S. 957
Gürdal, G. 2426
Gürer, B. 2448
Gürsul, F. 2014
Güven, Y. 862, 2090
Güvenen, O. 132

H

Hacıfazlıoğlu, Ö. 2475
Hamzah, M. 630
Harmancı, E. 1528
Hatun, Ş. 1528
Hızıroğlu, A. 404
Hopcan, S. 1582
Huysal, K. 1796

İ

İbicioğlu, H. 1928
İçöz, O. 1764
İkten, C. 1387
İmanov, V. 690, 805
İnan, Ü. 75
İnce, A. 1700
İstanbullu-Dinçer, F. 1466
İzzettin, F. V. 317

J

Jaba, A. 1135
Jacob, W. J. 1430

K

Kabasakal, Ö. 1063
Kagioglou, M. 2195
Kahraman, M. E. 1694
Kahraman, Y. 1491
Kahvecioğlu, K. 2426
Kalaycı, N. 925,989, 1019
Kalender, İ. 1641

Kalkan, M. 324
Kalyon, Y. 2374
Kandur, H. 905
Kaplan, R. 2308
Karabulut, T. 732
Karadağ, N. 667
Karadeniz, O. 1732, 1958
Karagül, K. 1732
Karagül, N. 1732
Karahan, A. Y. 2036
Karahan, Ö. 2036
Karaismailoğlu, S. 2050
Karaoğlu, N. 2422
Karataş, S. 1148
Kassim, M. A. 1833
Katılmış, A. 1936
Katkat, V. 1387
Kavak, Y. 2440
Kavas, K. R. 1667
Kaya, D. 2189
Kaya, F. 2374
Kayadibi, S. 567
Kaysi, F. 2124
Keçecioğlu, T. 881
Kehm, B. M. 231
Kekeç-Morkoç, D. 1859
Keleş, Ö. 1093, 2110
Kelly, B. 283
Kenar, N. 478
Keskiner, E. 2448
Keskinkılıç, F. 2321
Khan, I. M. 742
Khandan, A. A. 309
Kılavuz, Y. 2118
Kılıç, F. 483
Kılıç, H. S. 1839
Kılıç, M. 950, 2097, 2504
Kır, Ebru 1290
Kır, Elif 1290
Kırıkkanat, B. 2335
Kırpık, G. 1456
Kızılabdullah, Y. 1520
Kızıldağ, A. 2365
Kiraz, R. 1783
Kocabıçak, Ü. 1420, 2251
Kolarov, K. 712
Komsuoğlu, S. Ş. 1528, 2308
Konukman, F. 539, 1475
Konur, Ö. 646, 705, 751, 856, 1142, 1775, 1923
Kop, Y. 1936
Korostoff, N. 2212
Korukcu, A. 1237
Koskela, L. 2195
Köksal, B. 1281
Köksal, G. 1528
Köse, D. 2064, 2384
Köse, H. S. 1498
Köse, İ. A. 2104
Kösebay-Erkan, Y. 347
Kuckertz, A. 151
Kudak, H. 2154
Kudrová, V. 2022
Kumar, V. 269
Kumral, O. 496
Kurşun, E. 1405
Kurt, A. O. 478
Kutay, M. M. 1906
Kuzu, Ö. H. 1063
Küçükcan, T. 957

L

Larson, R. C. 162
Latifi, M. 2398

M

Mamedova, F. 697
Manolova, O. 638
Marşap, A. 2029
Mazlum, F. S. 1827
Mehter-Aykın, S. 622
Meral, E. 2050
Mıstık, Y. 2422
Mihaylova, L. 758
Mofrad, H. K. 2398
Mohammed, M. 530
Munirova, L. R. 1814
Murray, M. E. 162
Mutlu-Danacı, H. 1667

N

Nacakcı, Z. 1303
Nalçakan, M. 2299
Nasır, S. 395
Naymansoy, G. 361
Nicolescu, B. 158

O

Ocak, Z. 869
Oğuş-Binatlı, A. 1651
Oğuz, G. 602
Okuş, A. 2036
Orer, H. S. 75, 1543, 2050
Oruç, Ş. 1351

Ö

Ömrüuzun, F. 1003
Önay-Koçoğlu, F. 2014
Öncel, M. 1445
Öner, M. 1700

Öner, Z. H. 431, 1807
Özbayoğlu, G. 2359
Özbebit, M. 1700
Özcan, M. 2510
Özdemir, K. 2384
Özdemir, M. Ç. 935, 1411
Özdemir, S. 2217
Özdemir, Y. 2329
Özer, A. 459
Özer, H. 1380
Özer, M. 957, 2308
Özerdem, F. 682
Özgan, E. 2256
Özgenç, İ. 91
Özgüven, M. K. 520, 552, 1331
Özhan, E. 2044
Özkale, L. 57
Özkan, B. 622, 1387, 1480
Özkaynak, S. 676, 2241
Özkul, O. 387
Özkul, T. 789
Özmen, F. 913, 1619
Özpınar, D. 1796
Öztemel, E. 834, 950
Özturan, M. 1253
Öztürk, E. 2097, 2225
Öztürk, U. C. 367, 1928

P

Padoa S. 1438
Papatya, G. 1548
Papatya, N. 1548
Papazov, E. 758
Peker, A. 251
Pekince, D. 1272
Polat, H. 2256
Polat, M. 504
Polat-Hopcan, E. 1582
Polatcı, S. 2133

R

Resnick, D. 125
Robertson, B. 652
Rugg, E. 875

S

Saadi, H. 725
Saçıkara, H. 2266
Sadioğlu, U. 1967
Sağ, O. K. 974
Sağır-Özdemir, M. 888
Sakınç, S. 2163
Salmi, J. 105
Samir, B. 1906
Samsun, O. 982, 2312
Samur, Y. 1325
Sanaei, M. 309
Sancaklı, E. 2007
Saraç, M. A. Y. 91
Sarı, N. 1387
Sarı, Ö. 2247
Sarmasoğlu, Ş. 2050
Sart, G. 2170
Saruç, N. T. 1191
Savaş, E. 2458
Schneider, R. C. 539, 1475
Seferoğlu, S. S. 1365
Selamoğlu, A. 1528
Semiz, O. 2001, 2007
Serrant T. D. 1430
Sevgener, A. S. 1796
Sevim, Ş. 1445
Sevinç, B. 2036
Sevinç, M. 2170
Sezgin, A. 1651, 2526
Shopova, T. 1881
Siddiqui, K. J. 1342
Siddiqui, K. 488
Silkü, A. 57
Singh, G. 1342
Siong, H. C. 630
Sipahioğlu, M. 1700
Sivrikaya-Şerifoğlu, F. 950, 2143, 2256, 2308
Somer, P. 1790
Sonverdi, E. 2189
Soran, H. 57
Soyer, M. 2390
Söyler, İ. 1148
Subaşı, S. 2256

Ş

Şafak, İ. T. 2256
Şahbaz, N. K. 1480
Şahin, A. Z. 292
Şahin, A. 496
Şahin, H. 2321
Şahin, İ. 659
Şahin, S. 2055
Şahinoğlu, T. 2203
Şaktanlı, S. C. 1303
Şamandar, A. 2256
Şeker, M. 2285
Şen, Z. 211
Şentürk, H. 2154
Şimşek, H. 2475

T

Tabak, R. S. 2225
Taşar, H. H. 1201
Taşkın, E. 1511
Taşkın, H. 404, 1281, 2321
Tatlıdil, E. 580
Tekeli, İ. 183
Tekelioğlu, M. 91
Teker, D. 1109
Teker, S. 1109
Tekin, U. 512
Tepecik, A. 1827
Terin, M. 471
Tilak, J. B. G. 142
Tin, L. C. 630
Todorov, K. 117
Toku, N. 332
Topcu-Sulak, M. 2189
Topçu, S. 1387
Toprak, M. 338, 944
Toprakçı, E. 1536
Tosun, H. 1183
Töreyin, A. M. 1498
Tunalı, T. 488
Tuncer, M. 2124
Tunç, H. S. 1986
Tunç, M. 905

U

Uğur, H. 1576
Uğurlu, F. Y. 444, 1560
Ulutaşdemir, N. 2225
Uras, F. 719
Uslu, A. 2189
Uysal, B. 2308
Uysal, M. 1312
Uzun, N. 2110

Ü

Ülengin, B. 1807
Ülengin, F. 1807
Ülker, H. İ. 588, 659
Ünal, G. 1120
Ünal, M. 338
Ünsal, H. 935, 1411

V

Välimaa, J. 240
Valiyev, A. 1743
Vatan, M. 1675

W

Weiler, H. N. 170
Wu, H. 1867

X

Xhanari, L. 526

Y

Yalçın, S. 1387
Yalçın-Aslay, F. 2118
Yaman, M. 1038
Yanpar-Yelken, T. 2407
Yaşar, A. B. 1528
Yaşar, M. 2189
Yavaş, T. 504
Yavuz, F. 471
Yavuzer, N. 2335
Yavuzer, Y. 1889
Yaylalı, M. 1380
Yedekci-Arslan, G. 2029
Yılbaş, B. S. 292
Yıldırım, M. C. 2276
Yıldırım, M. 1896
Yıldız, İ. 814, 845
Yılmaz, F. 1604
Yılmaz, M. 1958
Yılmaz, S. 2285
Yılmaz-Yalçıner, A. 2321
Yiğitbaşı, İ. 2014
Yonezewa, A. 256
Yurdugül, H. 1658
Yurtkoru, E. S. 1978
Yüce, İ. 1876
Yüksel, G. 935, 1411

Z

Zorba, Y. 324
Zorlu, K. 797

ULUSLARARASI
YÜKSEKÖĞRETİM
KONGRESİ:
YENİ YÖNELİŞLER VE SORUNLAR
27-29 MAYIS 2011
İSTANBUL / TÜRKİYE

INTERNATIONAL
HIGHER EDUCATION
CONGRESS:
NEW TRENDS AND ISSUES
27-29 MAY 2011
İSTANBUL / TURKEY

Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011) **Bildiri Kitabı**, aşağıdaki kurum ve kuruluşların bilime olan koşulsuz desteği ile yayımlanmıştır.

BAU
BAHÇEŞEHİR UNIVERSITY

DOĞUŞ ÜNİVERSİTESİ

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

İstanbul Bilgi Üniversitesi
LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES

İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ
2001

İZMİR EKONOMİ ÜNİVERSİTESİ

1997
T.C.MALTEPE ÜNİVERSİTESİ