T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA KALİTE GÜVENCESİ SİSTEMİ VE TRAKYA BÖLGE ÜNİVERSİTELERİNİN İNCELENMESİ

BURÇAK SOYER
1178208114

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. MAHMUT GÜLER

EDİRNE 2019

T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burçak SOYER tarafından hazırlanan **"Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Güvencesi Sistemi ve Trakya Bölge Üniversitelerinin İncelenmesi"** Konulu **Yüksek Lisans** tezinin sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 19-6 maddeleri uyarınca **29 Temmuz 2019 Pazartesi** günü saat **14.00'te** yapılmış olup, yüksek lisans tezinin *Kabul edilmesine **OYBİRLİĞİ/~~OYÇOKLUĞU~~** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
Prof. Dr. Mahmut GÜLER	Kabul edilmesine	
Prof. Dr. Ahmet KUBAŞ	Kabul edilmesine	
Dr. Öğr. Üyesi Muzaffer ÖZSOY	Kabul edilmesine	

* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
DOĞRULUK BEYANI

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında, tüm verilerin bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini, kullanılan verilerde tahrifat yapılmadığını, tezin akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını, kullanılan tüm literatür bilgilerinin bilimsel normlara uygun bir şekilde kaynak gösterilerek ilgili tezde yer aldığını ve bu tezin tamamı ya da herhangi bir bölümünün daha önceden Trakya Üniversitesi ya da farklı bir üniversitede tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

29 / 07 /2019

Burçak SOYER



Tezin Adı: Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Güvencesi Sistemi ve Trakya Bölge Üniversitelerinin İncelenmesi

Hazırlayan: Burçak SOYER

ÖZET

Aydınlanma Dönemi'nin özellikle de Rönesans ve Reform hareketlerinin bir ürünü olarak ortaya çıkan modern üniversiteler, Ortaçağ Dönemi eğitim kurumlarının hüküm sürdüğü ulus-devlet öncesi yapılanmayı büyük bir değişime uğratmıştır. Eğitimin yanında araştırma niteliği ile ön plana çıkan modern üniversiteler, "bilim için bilim" anlayışı üzerine temellerini atmıştır. Neo-liberal dönemin piyasa mantığı ile vücut bulan bu yapılar artık "girişimci üniversite", "şirket üniversiteleri" olarak adlandırılacaktır. Tam da bu noktada tüm Avrupa ve Avrupa dışından sürece dâhil olan kurumlar gibi Türkiye de Bologna Süreci'ne kendini adapte etmek zorunda kalmıştır. Zorunda kalmıştır, çünkü Bologna Süreci temelde "gönüllülük" esasına dayanmaktadır. Sürece dâhil olan ülkelerin bakanları 2010 yılına kadar bir araya geldikleri her toplantıda farklı bir eylem başlığı belirlemiş ve çeşitli kriterlerin sağlanması konusunda bir dizi maddeyi yükseköğretim kurumlarına sunmuştur. Bu bağlamda belirlenen başlıklardan biri ise, kalite güvencesi sistemidir. Sistemin düzenli ve eksiksiz ilerleyebilmesi adına kurumlar hem iç değerlendirme hem de dış değerlendirme süreci kapsamına alınmaktadır.

Türkiye'de dış değerlendirme sürecini yöneten kurum olarak Yükseköğretim Kalite Kurulu, süreci tamamlayan kurumlara geri bildirimlerde bulunarak bir nevi yön göstermektedir. Trakya bölge üniversiteleri kapsamında Trakya Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi ve Kırklareli Üniversitesi verileri karşılaştırılmaktadır. Kurumların tüm hizmet alanları incelendiğinde ise, tanımlı süreçlerini oluşturdukları, fakat izleme ve iyileştirmeye ilişkin çabalarının yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Girişimci Üniversite, Bologna Süreci, Kurum İç Değerlendirme Raporu, Kurumsal Dış Değerlendirme Süreci, Trakya Bölge Üniversiteleri.

Name of Thesis: Quality Assurance System in Higher Education Institutions and Examination of Universities in Thrace Region

Prepared By: Burçak SOYER

ABSTRACT

Modern universities, which emerged as a product of the Enlightenment Period, especially of the Renaissance and Reform movements, caused a major change in the pre-nation-state structure dominated by medieval educational institutions. Coming to the fore as institutions not only of education but also of research, modern universities have been built on the idea of "science for science's sake". These structures, embodied by the market logic of the neo-liberal era, will now be called "entrepreneurial universities" and "corporate universities". At exactly this point, Turkey also had to adapt itself to the Bologna Process together with other institutions in and out of Europe, which were involved in this process. It has had to, because the Bologna Process is in principle based on "voluntariness". The ministers of the countries involved in the process identified a different title of action evey time they met until 2010 and presented a series of articles to the higher education institutions to meet various criteria. One of the topics identified in this context is the quality assurance system. In order for the system to proceed regularly and without interruption, institutions are included in both internal and external evaluation processes.

The Higher Education Quality Board, the institution in charge of the external evaluation of the universities in Turkey, plays a guiding role by providing feedback to the institutions which have completed the process. In this study, the data concerning Trakya University, Çanakkale Onsekiz Mart University, Tekirdağ Namık Kemal University and Kırklareli University within the frame of Thrace Region Universities are compared. When all the service areas of the institutions were examined, it was found that they had defined the processes but their efforts for monitoring and improvement were inadequate.

Keywords: Entrepreneurial University, Bologna Process, Internal Institutional Evaluation Report, External Institutional Evaluation Process, Thrace Region Universities.

ÖN SÖZ

"Yükseköğretim Kurumlarında Kalite Güvencesi Sistemi ve Trakya Bölge Üniversitelerinin İncelenmesi" adlı çalışma; küreselleşme sürecinin özellikle 1980'li yıllardan sonra genel olarak kamu kurumlarında, özelde ise üniversitelerde yaşanan dönüşümün bir parçası haline gelen kalite güvencesi sisteminin oluşturduğu süreç üzerine temellerini atacaktır. Türkiye'nin de Bologna Süreci'ne dâhil olduğunu açıkladığı 2001 yılından itibaren, belirtilen eylem başlıkları altında çeşitli faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Bu anlamda kurumların eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin iç ve dış kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerine ilişkin esasları alan yazın doğrultusunda aktarılacaktır. Türk yükseköğretimi içerisinde yer alan Trakya bölge üniversitelerinin konuya ilişkin raporları, Yükseköğretim Kalite Kurulunun oluşturulduğu 2015 yılından itibaren incelenecektir. Belirtilen üniversiteler, aynı zamanda kurumsal dış değerlendirme sürecinden geçen kurumlardır. Bu bakımdan kurumların sürecin sonunda aktarılan güçlü ve iyileşmeye açık yönleri karşılaştırma yöntemi ile analiz edilecektir. Çalışmanın amacı, süreç içerisinde alınan kararların kalite kültürünün benimsenmesini ve geliştirilmesini sağlamak adına Türk yükseköğretim yapısı içerisinde uygulanıp uygulanamayacağını tespit etmektir.

Çalışma, dış değerlendirme sürecinin uygun ve istikrarlı bir şekilde işlemesine ve kurumların dış değerlendirme süreci farkındalığının yaratılmasına ek olarak stratejik planlama, politika ve iyileştirme çalışmalarına da büyük katkı sağlayacaktır. Hazırlanan raporlar, kurumların mevcut durumuna ve geleceğe yönelik süreçlerini iyileştirmeyi nasıl planladığına dair bilgiler sunması bakımından önemlidir. Özellikle kurum yöneticilerinin kalite süreci konusunda farkındalık, sahiplenme ve motivasyon düzeyinin tespiti sağlanarak sürekli iyileştirme çalışmalarına katkı sağlayacakları düşünülmektedir. Eğitim, araştırma ve idari süreçler konusunda kurumun iç ve dış paydaş görüşlerine başvurulması ve katılımlarının sağlanması ile kuruma yapılacak katkılar büyük önem arz etmektedir.

Kalite güvencesi sisteminin uygulanabilirliği bağlamında ele alınan bu çalışma, yaşanmış ve yaşanabilecek olan eksikliklerde hizmeti sağlayan tüm üniversiteler için yol gösterici olacaktır. Çalışma kapsamında Trakya bölge üniversiteleri üzerinden aktarılan bulgu ve öneriler, aynı zamanda yeni kurulan ve iç değerlendirmesini tamamlayan üniversitelere de rehberlik edecektir.

Henüz akademik yaşamının başında bir birey olarak tahmin edileceği üzere yeterli yetkinlik ve tecrübeye sahip değilim. Bu çalışma, bilim paydasında yer almama teşkil edecek ilk adım olarak nitelendirilebilir. Dolayısıyla öncelikle hatalarımı mazur görmenizi diliyorum.

"Çalışmanın hazırlanması sürecinde bana destek olan" diyerek klasik bir cümle ile başlamak isterdim. Ancak hayatımdaki en büyük dönüşüme katkı sağlayan Sayın Prof. Dr. Mahmut GÜLER'i tanımlamak için bu ifade eksik kalırdı. Sahip olduğu büyük bilgi birikimi ve titiz çalışma prensibi ile bu yolda attığım her adımda yanımda olduğu için kendisine minnettarım. "Bizler koskocaman sahilde yalnızca bir kum tanesi olabiliriz" demiştir her zaman. O kumları bir araya getirmek büyük ve bir o kadar zahmetli bir iştir. Kendisi bunu layığıyla başaran eşsiz kişiliklerden biridir.

Çalışmaya bir türlü başlayamazken yönlendirici tavrı ile beni tetikleyen, yüzünden gülümsemesi hiç eksik olmayan ve aynı enerjiyi bizlere de yansıtan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Seyhan BİLİR GÜLER'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Umarım ben de hayatın sunduğu engeller karşısında sizin gibi güçlü bir "kadın" olurum.

Kimilerinin hayatına dokunan öyle bir an ve öyle kişiler olur ki gerek kahkahalar dolusu güldürür, gerekse dolu dolu ağlatır sizi. Üniversite hayatım boyunca her yöne birlikte koştuğum ve bu süreçte uzun telefon mesaileri ile her zaman yanımda olan kadim dostum Berna KOÇ'a teşekkürü bir borç bilirim. "Mesafeler engel tanımazdı yol arkadaşım"… Haklıydın.

Çalışmamın büyük bir bölümünde askerde olan hayat ortağım Burak Mert PARLIYAN'a bıkmadan usanmadan bana büyük bir sabır gösterdiği ve desteğini esirgemediği için çok teşekkür ediyorum. Hayatımın geri kalanında, iyi günümde, kötü günümde yolumun tamamlayıcısı olarak paha biçilemez emeğine sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Ve son olarak hayatın bana verdiği en güzel armağanlarım… Bana en derin sevgileri yaşatan kardeşlerim Osman SOYER ve Selin SOYER'e ömrüm boyunca minnettar kalacağım. Sunduğunuz karşılıksız sevginiz ile çok zorlu yolları birlikte aştık. Ben her zaman desteğinizden güç aldım. Bundan sonra da tüm benliğimle sizlere layık olabilmek adına çalışacağım. Varlığınız tüm sıkıntılara ziyadesiyle değer…

Eksiğiyle, hatasıyla bu ilk çalışmamı henüz yolunun yarısında iken kaybettiğim annem Esin SOYER'e ithaf ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **I**
ABSTRACT ..... **II**
ÖN SÖZ ..... **III**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **X**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **XII**
GRAFİKLER LİSTESİ ..... **XIII**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **XIV**
GİRİŞ **1**

BİRİNCİ BÖLÜM

1. YÜKSEKÖĞRETİM VE ÜNİVERSİTELERİN TARİHSEL ANALİZİ **4**
1.1. Yükseköğretim ve Üniversitelerin Kavramsal Açıdan İncelenmesi 4
1.1.1. Yükseköğretim Kavramı 5
1.1.2. Üniversite Kavramı 7
1.2. Üniversitelerin Tarihsel Gelişimi 12
1.2.1. Dünyada Üniversitelerin Gelişimi 13
1.2.1.1. Gerçeğin Bilgisinin Doğuşu (1100 - 1700) 15
1.2.1.2. Bilim İçin Kutsal Alan: Humboldtian Üniversite (1850 - 2000) 22
1.2.1.3. Piyasa En İyisini Bilir (2000 -) 30
1.2.1.3.1. Girişimci Üniversitenin Doğuşunu Hazırlayan Koşullar 31
1.2.1.3.2. Teori ve Uygulamada Girişimci Üniversitenin Rolü 37
1.2.2. Türkiye'de Üniversitelerin Gelişimi 49
1.2.2.1. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Üniversitelerin Gelişimi 50
1.2.2.2. Cumhuriyet Dönemi ve Sonrası Üniversitelerin Gelişimi 61
1.2.2.2.1. Ataerkil Yapılanma: Maarif Vekâleti (1923-1946) 62
1.2.2.2.2. Vesayet Altında Özerklik: 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu (1946-1960) 67
1.2.2.2.3. Başrol Ordu ile Figüran Üniversitenin Birlikteliği (1960-1980) 70
1.2.2.2.4. Eleştirel Düşüncenin Sessizliği (1980 -) 78

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÜKSEKÖĞRETİM HİZMETLERİNDE KALİTE GÜVENCESİ YAKLAŞIMININ BENİMSENMESİ 90

2.1. Yükseköğretimde Değişimin Ana Hatları ve Kalite Sürecini Başlatan Dinamikler 90

2.1.1. Yükseköğretimde Kalitenin Kavramsal Açıdan İncelenmesi 90

2.1.2. Kalitenin Stratejik Yönetimdeki Rolü 92

2.1.3. Yükseköğretimde Kalite Güvencesi İhtiyacı ve Süreci Hazırlayan Ana Faktörler 93

2.1.3.1. Yükseköğretime Artan Talep ve Farklılaşan Devlet-Üniversite İlişkisi 94

2.1.3.2. Yükseköğretimde Hareketliliğin Artması 95

2.1.3.3. Bürokratikleşme Sorunu 96

2.2. Bologna Süreci ve Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma 96

2.2.1. Bologna Süreci'ne Giden Yolda Atılan İlk Adımlar 101

2.2.1.1. Erasmus Programı 101

2.2.1.2. Magna Charta Universitatum 103

2.2.1.3. Lizbon Tanıma Sözleşmesi 104

2.2.1.4. Sorbonne Ortak Deklarasyonu 106

2.2.2. Bologna Deklarasyonu İle Yaşanan Gelişmeler 107

2.2.2.1. 19 Haziran 1999 tarihli Bologna Deklarasyonu 108

2.2.2.2. 19 Mayıs 2001 tarihli Prag Deklarasyonu 110

2.2.2.3. 19 Eylül 2003 tarihli Berlin Deklarasyonu 114

2.2.2.4. 19-20 Mayıs 2005 tarihli Bergen Deklarasyonu 117

2.2.2.5. 18 Mayıs 2007 tarihli Londra Deklarasyonu 121

2.2.2.6. 28-29 Nisan 2009 tarihli Leuven ve Louvain-la-Neuve Deklarasyonu 124

2.2.2.7. 12 Mart 2010 tarihli Budapeşte-Viyana ve 26-27 Nisan 2012 tarihli Bükreş Deklarasyonu 126

2.2.2.8. 14-15 Mayıs 2015 tarihli Erivan ve 24-25 Mayıs 2018 tarihli Paris Deklarasyonu 128

2.3. Bologna Süreci'nde Belirlenen Eylem Başlıkları 130

2.3.1. Kolay Anlaşılabilir ve Karşılaştırılabilir Bir Akademik Derece Sistemi 131

2.3.2. Kredi Sisteminin Oluşturulması-AKTS/ECTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi-The European Credit Transfer and Accumulation System) 136
2.3.3. Uluslararasılaşma ve Hareketliliğin Teşvik Edilmesi 138
2.3.4. Derecelerin Tanınması 144
2.3.5. Yükseköğretim Kurumları ve Öğrencilerin Aktif Katılımı 147
2.3.6. Sosyal Boyut ve Yaşam Boyu Öğrenme 148
2.3.7. Mezunların İstihdam Edilebilirliği 151
2.3.8. Kalite Güvencesi Sistemi 152
2.3.8.1. Kalite Güvencesi Sisteminin Kavramsal Açıdan İncelenmesi ... 152
2.3.8.2. Kalite Güvencesi Konusunda Avrupa İşbirliğinin Teşvik Edilmesi…. 154
2.3.8.3. Avrupa Üniversiteler Birliği ve Dış Değerlendirme Süreci..... 157

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. TÜRK YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA KALİTE VE KALİTE GÜVENCESİ SİSTEMİNİN GELİŞİMİ: KURUMSAL DIŞ DEĞERLENDİRME SÜRECİNE KATILAN TRAKYA BÖLGE ÜNİVERSİTELERİNİN İNCELENMESİ 161

3.1. Türk Yükseköğretiminde Kalite Güvencesi Sisteminin Kurumsal Yapısı 161
3.1.1. 1981-2005 Yılları Arasında Kalite Güvencesi Sistemi: Yükseköğretim Denetleme Kurulu Dönemi 161
3.1.2. 2005-2015 Yılları Arasında Kalite Güvencesi Sistemi: YÖDEK Dönemi..... 163
3.1.3. 2015 Yılı İle Gelen Yeni Bir Kuruluş: YÖKAK 165
3.2. Kalite Güvencesi Sisteminin Uygulama Araçları 168
3.2.1. Kurum İç Değerlendirme Raporu (KİDR) 168
3.2.2. Kurumsal Geri Bildirim Raporu (KGBR)..... 169
3.2.3. Stratejik Planlama 170
3.2.4. Akreditasyon 173
3.3. Trakya Bölge Üniversitelerinin Dış Değerlendirme Sürecinin Raporlar Üzerinden İncelenmesi 176
3.3.1. Trakya Bölge Üniversiteleri Hakkında Genel Bilgiler..... 176
3.3.1.1. Trakya Üniversitesi Hakkında Genel Bilgiler 176
3.3.1.2. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Hakkında Genel Bilgiler 178
3.3.1.3. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Hakkında Genel Bilgiler.. 179

3.3.1.4. Kırklareli Üniversitesi Hakkında Genel Bilgiler 180

3.3.2. Trakya Bölge Üniversitelerinin Kurum İç Değerlendirme Raporlarında Belirtilen Alanlara İlişkin Bulgu ve Öneriler 181

3.3.2.1. Üniversitelerin Kalite Güvencesi Sistemi Alanına İlişkin Bulgu ve Öneriler….. 182

3.3.2.2. Üniversitelerin Eğitim-Öğretim Alanına İlişkin Bulgu ve Öneriler….. 196

3.3.2.3. Üniversitelerin Araştırma, Geliştirme ve Toplumsal Katkı Alanına İlişkin Bulgu ve Öneriler..... 217

3.3.2.4. Üniversitelerin Yönetim Sistemi Alanına İlişkin Bulgu ve Öneriler….. 226

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME 233

KAYNAKÇA 240

EKLER..... 272

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Üniversitelerin Girişimci Üniversiteye Evrimleşme Süreci 38
Tablo 2: Üniversite Sanayi İlişkisinde Paydaşların Özellikleri 42
Tablo 3: Yükseköğretim Kademesinde Bulunan Toplam Öğrenci Sayısının Yıllar İtibariyle Değişimi (1968-1978) 74
Tablo 4: Yükseköğretim Kademesinde Bulunan Toplam Öğretmen Sayısının Yıllar İtibariyle Değişimi (1968-1977) 75
Tablo 5: Yükseköğretim Kademesinde Bulunan Toplam Öğrenci Sayısının Yıllar İtibariyle Değişimi ve Okullaşma Oranı Hedefleri (Bin Kişi) (1979-1984) 76
Tablo 6: Yükseköğretim Kademesinde Bulunan Toplam Öğrenci Sayısının Yıllar İtibariyle Değişimi (1986-2019) 87
Tablo 7: 2010 Yılına Kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı'na Üye Olan Ülkeler.. 100
Tablo 8: 2005 Yılı İçin Öncelikli Hedefler Açısından Ülkelerin Durum Değerlendirmesi 119
Tablo 9: Derece Sisteminin Uygulanması Bakımından Ülkelerin Durum Değerlendirmesi (2009-2012) 135
Tablo 10: TYYÇ Düzeyleri İçin Toplam Kredi (AKTS/ECTS) ve Öğrenci Çalışma Yükü Aralıkları 137
Tablo 11: Derecelerin ve Öğrenim Sürelerinin Tanınması Bakımından Ülkelerin Durum Değerlendirmesi (2009-2012) 146
Tablo 12: Geleneksel ve Yaşam Boyu Öğrenme Modellerinin Özellikleri 150
Tablo 13: Kurumların Akademik ve İdari Personel İle Öğrenci Genel Memnuniyet Oranları (%) 191
Tablo 14: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci Senatosu Temsilcilerinin Dağılımı 192
Tablo 15: Trakya Üniversitesi Öğrenci Senatosu Temsilcilerinin Dağılımı 192
Tablo 16: Kurumların 2018 Yılsonu İtibariyle Öğretim Elemanı Başına Düşen Öğrenci Sayıları 202
Tablo 17: Kurumlarda 2018 Yılında Gerçekleştirilen Eğiticilerin Eğitimine Yönelik Etkinlik Sayısı ve Eğitim Alan Öğretim Üyesi Sayısı 203
Tablo 18: Kurumların 2018 Yılı İtibariyle Merkez Kütüphanelerinde Bulunan Öğrenci Başına Düşen Toplam Kitap Sayısı 207
Tablo 19: Kurumların 2018 Yılsonu İtibariyle Aktif Topluluk/Kulüp ve Düzenlenen Etkinlik Sayısı 208
Tablo 20: 2018 Yılsonu İtibariyle Kurumlarda Bulunan Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı 210
Tablo 21: 2018 Yılsonu İtibariyle Kurumlarda Bulunan Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanı Sayısı 212
Tablo 22: Kurumlarda Yer Alan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin 2018 Yılına Ait Memnuniyet Oranları 212
Tablo 23: Kurumların 2018 Yılsonu İtibariyle Değişim Programlarından Faydalanan Öğrenci/Personel Sayıları ile Yapılan Anlaşma Sayıları 213

Tablo 24: 2018 Yılında Teknopark'ta Faal Olan Öğretim Üyesi Teknoloji Şirketi Sayısı 220
Tablo 25: Kurumların 2018 Yılı İçerisinde Çeşitli Endekslerde Öğretim Üyesi Başına Düşen Yayın ve Atıf Oranları 221
Tablo 26: Kurumların 2018-2019 Yılı URAP Dünya ve Türkiye Genel Sıralaması 222
Tablo 27: Kurumların 2018-2019 Yılı Scopus (Scimago), ÜniAr, Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi Sıralamaları 223
Tablo 28: Kurumların 2018-2019 Yılı Webometrics Sıralamaları 224

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Üniversitelerin Gelişim Tarihi..... 14
Şekil 2: Üçlü Sarmal Modeli (Üniversite-Sanayi-Devlet İlişkileri Ağı) 43
Şekil 3: Türkiye'de Yıllar İtibariyle Devlet ve Vakıf Üniversitelerinin Sayısı..... 85
Şekil 4: Avrupa Yükseköğretim Alanı Üye Ülkeleri..... 98
Şekil 5: Avrupa Yeterlilikler Çerçeveleri Karşılaştırmaları 133
Şekil 6: Ulusal Yeterlilikler Çerçevelerinin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile İlişkilendirilmesi 133

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1: 2005 Bergen Stocktaking (Durum Değerlendirme) Raporu Verilerine Göre Türkiye'nin Bologna Süreci Çalışma Konularındaki Gelişim Düzeyinin Bologna Ülkeleri Ortalaması İle Karşılaştırılması……..120
Grafik 2: 2007 Londra Stocktaking (Durum Değerlendirme) Raporu Verilerine Göre Türkiye'nin Bologna Süreci Çalışma Konularındaki Gelişim Düzeyinin Bologna Ülkeleri Ortalaması İle Karşılaştırılması……..123
Grafik 3: Uluslararası Öğrencilerin Coğrafi Dağılımı (2014)…….139
Grafik 4: Dünya Yükseköğretiminde Uluslararası Öğrenci Sayısı (1975-2012)....140
Grafik 5: Türk Yükseköğretiminde Uluslararası Öğrenci Sayısı (1983-2017)…...142
Grafik 6: Türk Yükseköğretiminde Uluslararası Akademisyen Sayısı (1984-2017)…….....143
Grafik 7: Türk Yükseköğretim Kurumlarında 2016-2019 Yılları Arasında Akredite Program Verileri……...…175

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
ABET	Mühendislik ve Teknoloji Programları Akreditasyon Kurulu *Accreditation Board for Engineering and Technology*
ADEK	Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu
AKTS	Avrupa Kredi Transfer Sistemi *The European Credit Transfer and Accumulation System*
AR-GE	Araştırma ve Geliştirme
AYA	Avrupa Yükseköğretim Alanı *European Higher Education Area*
BEK	Bologna Eşgüdüm Komisyonu
CHEA	Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi *Council for Higher Education Accreditation*
CHP	Cumhuriyet Halk Partisi
ÇOMÜ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
ENIC Networks	Avrupa Bilgi Merkezleri İletişim Ağı *European Network of Information Centers*
ENQA	Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Birliği *European Association for Quality Assurance in Higher Education*
EQAR	Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Kaydı *The European Quality Assurance Register for Higher Education*
EQF-LLL	Avrupa Yaşamboyu Öğrenim Yeterlilikler Çerçevesi *European Qualifications Framework for Lifelong Learning*
ESG	Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve İlkeleri *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*

ESIB	Avrupa Ulusal Öğrenci Birlikleri *The National Unions of Students in Europe*
ESU	Avrupa Öğrenciler Birliği *The European Students' Union*
EUA	Avrupa Üniversiteler Birliği *European University Association*
EURASHE	Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği *European Association of Institutions in Higher Education*
FEDEK	Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Akreditasyon Derneği
İTİA	İktisadi ve Ticari İlimler Akademileri
KGBR	Kurumsal Geri Bildirim Raporu
KHK	Kanun Hükmünde Kararname
KİDR	Kurum İç Değerlendirme Raporu
MENAAS	ME: Middle East; NA: North Africa; AS: Asia (Orta Doğu, Kuzey Afrika, Asya)
MÜDEK	Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
NARIC Networks	Ulusal Akademik Tanıma Bilgi Merkezleri İletişim Ağı *Networks of National Academic Recognition Information Centers*
ODTÜ	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü *Organisation for Economic Co-operation and Development*
QF-EHEA	Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi *The Overarching Framework for Qualifications of EHEA*
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TYYÇ	Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

YAYKUR	Yaygın Yükseköğretim Kurumu
YKS	Yükseköğretim Kurumları Sınavı
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
YÖDEK	Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu
YÖKAK	Yükseköğretim Kalite Kurulu

GİRİŞ

Küreselleşme ile birlikte uluslararası ekonomik ve siyasal bütünleşme eğiliminin güçlenmesi, ulus devleti çeşitli boyutlarıyla dönüşüme uğrattığı gibi, ulusal kamu yönetimleri üzerinde de ciddi bir değişim baskısı yaratmıştır. XX. yüzyılın sonlarına doğru küresel anlamda zorlayıcı hale gelen değişim dinamikleri, işletmelerin yanında kamu kurumlarını da yakından etkilemiştir. Küreselleşme, neo-liberalizm ve bilgi teknolojilerinde ortaya çıkan gelişmeler sonucu, devlet ve buna bağlı olarak kamu yönetimi büyük değişime uğramıştır. Bu süreçte örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, mal ve hizmetlerini üretmelerine ve bunu en iyi şekilde sunmalarına bağlıdır. Toplum, artık daha kaliteli bir kamu hizmeti talep etmektedir. Bu bağlamda kamu kesiminin değişen şartlara ayak uydurabilmesi ve güncel gereklilikleri karşılayabilmesi için stratejik yönetim, performans yönetimi, insan kaynakları yönetimi ve kalite güvencesi sistemi gibi konular kamu sektöründe tartışılmaya başlamıştır. Bununla birlikte kamu kurumları bütçelerini stratejik planlarına, stratejik planlarında yer alan misyon, vizyon, stratejik amaç ve hedeflerle uyumlu ve performans esasına dayalı olarak hazırlamaya başlamıştır. Performans göstergeleri, kamu kurumlarının bütçelerinde yer alacak ve performans denetimleri bu göstergeler çerçevesinde gerçekleştirilecektir. Kamu kurumları için getirilen bu zorunluluk, eğitimin en önemli ayaklarından biri olan üniversiteleri de sürece dâhil etmiş ve rekabetin bir parçası olmaları nedeniyle diğer kurumlardan ayrı tutmuştur. Buna bağlı olarak da üniversitelere Yükseköğretim Kurulu dâhilinde farklı bir statü verilmiştir.

Çalışmanın ilk bölümü, yükseköğretim ve üniversite kavramlarının incelenmesine ayrılmıştır. Bu kavramlar üzerinden tarihsel süreç içerisinde üniversitelerin dönüşümleri aktarılmakta, Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretimde yaşanan gelişmeler değerlendirilmektedir. Çalışmanın ikinci bölümünde ise, yükseköğretimde yeniden yapılanma kapsamında dâhil olunan Bologna Süreci içerisinde yaşanan gelişmelere değinilecektir. Bu süreçte belirlenen eylem başlıkları

doğrultusunda üniversitelerin üstlenmiş olduğu kalite çalışmalarına yer verilecektir. Çalışmanın üçüncü ve son bölümü, Trakya bölge üniversitelerinin kalite çalışmalarının iç ve dış değerlendirme kapsamında ele alınmasına yöneliktir. Bu bakımdan ilk olarak değerlendirme sürecinin Türkiye'de yaşadığı değişim aktarılacak ve günümüzde yükseköğretim kurumlarının kalite çalışmalarının takibini gerçekleştiren Yükseköğretim Kalite Kurulu uygulamalarına yer verilecektir.

Çalışmanın amacı, kalite güvencesi sisteminin üniversitelerde uygulanan stratejik plan ve kurumun iç değerlendirme sürecinde belirtmiş olduğu bilgiler ile kuruma yapılan ziyaretlerin sonuç raporu dikkate alınarak kurumun güçlü ve iyileşmeye açık yönlerini tanımasını sağlayan bir süreç dâhilinde yükseköğretim sisteminde kalite kültürünün benimsendiği ve yaygınlaştığı dereceyi tespit etmektir. Bu noktada Türk yükseköğretim sisteminde dört devlet üniversitesi incelenmiştir. Trakya Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi ve Kırklareli Üniversitesi olarak belirlenen üniversitelerin aynı coğrafi bölge içerisinde bulunmaları dolayısıyla kayda değer sonuçlara ulaşılacağı varsayılmaktadır.

2015 yılından itibaren her yıl düzenli olarak "Kurum İç Değerlendirme Raporu"nu Yükseköğretim Kalite Kuruluna sunan Trakya bölge üniversiteleri, dış değerlendirme sürecini tamamlamaları bağlamında çalışmanın örneklemi olarak belirlenmiştir. Araştırma, üniversitelerin kurumsal değerlendirme raporlarında "kalite güvencesi sistemi, eğitim-öğretim, araştırma, geliştirme ve toplumsal katkı ve yönetim sistemi" açılarından sorun boyutlarıyla ilgili yapılan tespitleri ortaya koymaktadır. Değerlendirme sonucunda Bologna Süreci'nde belirli standartlar dâhilinde geliştirilmeye çalışılan üniversite modelinin Türkiye'de yer alan üniversiteler için söz konusu olamayacağı görülmektedir. Çünkü kurumlardan beklenen faaliyetler, merkezi kısıtlamalar nedeniyle yeterli ölçüde gerçekleşememektedir. Zira rekabet edilebilir yapılar olarak inşa edilen günümüz üniversiteleri, sürecin gereklerini yerine getirebilmiş olsalar dahi toplumun ihtiyaçlarına cevap veremeyecektir. Nihayetinde üniversitelerin kalite sürecini bir

sıralama ve denetleme aracı olarak görmeleri, yıkıcı rekabetin büyük ölçüde kurumlara zarar vermesi ile sonuçlanabilecektir.

Çalışma, bir takım sınırlılıklar dâhilinde tamamlanmıştır. İnceleme kapsamında yer alan üniversitelerin raporlarının tamamına internet sayfası üzerinden erişilememektedir. Ulaşılan bazı raporlar içerisinde de tutarsızlık bulunduğu tespit edilmiştir. Üniversitelerin kurumsal dış değerlendirme programına farklı tarihlerde katılmış olmaları da araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır. Bu bakımdan 2019 yılında dış değerlendirmesi gerçekleştirilen Kırklareli Üniversitesine ait "Kurumsal Geri Bildirim Raporu" henüz yayımlanmamıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. YÜKSEKÖĞRETİM VE ÜNİVERSİTELERİN TARİHSEL ANALİZİ

Tüm dünyada yaşanan dönüşüm ve değişimin yükseköğretimi ve dolayısıyla üniversiteleri de etkilediği kuşkusuzdur. Bu sebeple çalışmanın ilk bölümü, yükseköğretim ve üniversitelerin tarihsel süreç içerisinde duruşunun ayrıntılı bir şekilde açıklanması ve farklı görüşlerin tartışılmasına ilişkin olacaktır.

1.1. Yükseköğretim ve Üniversitelerin Kavramsal Açıdan İncelenmesi

Yükseköğretim kavramı, genel olarak bilimsel birikimleri koruyan, geliştiren ve yayan faaliyetlerinin yanı sıra, bilimsel araştırmaların da yapıldığı üniversiteler ile bu üniversitelere bağlı kuruluşların tamamını içermektedir (Birinci, 1996: 45). Bu bağlamda üniversite ise, ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora gibi üç veya daha fazla kademede ileri dereceler sunan akademik disiplinler veya çalışma alanlarını tanımlayan karmaşık bir yükseköğrenim kurumu olarak tanımlanmaktadır (Denman, 2005: 19).

Yükseköğretim ve üniversite kavramlarının kimi zaman farklı anlamlar ile ifade bulmalarına rağmen, temel amaç ve işlevleri bakımından aslında aynı anlamı ifade ettikleri görülmektedir. Dolayısıyla bir öğretim kademesi olarak üniversite, yüksekokul ve akademi gibi kurumlar ortak tanımlar çerçevesinde birleşmektedir. Bu bakımdan yükseköğretim kavramı ile üniversite kavramını dramatik çizgilerle birbirinden farklı anlamlara gelen yapılar olarak tanımlamak mümkün görünmemektedir (Kısakürek, 1976: 6). Bununla birlikte yüksekokul ve akademiler, daha çok meslek elemanı yetiştirmeye yönelik eğitimler verirken (Velidedeoğlu, 1967: 25); üniversiteler, bireylerin araştırma işlevlerini yerine getirebilmelerini sağlayan eğitimler vermek üzere işlevini sürdürmektedir (Üstünel, 1965: 6).

1.1.1. Yükseköğretim Kavramı

Yükseköğretim; üniversite, yüksekokul ve akademilerden oluşmaktadır. Bu eğitim kurumlarına sahip olmanın yanı sıra onları yönetme görev ve sorumluluğuna sahip birimlerden oluşan kapsamlı bir öğretim kademesidir (İlağa, 2010: 9). Yükseköğretim, "bilim üretmek ve yüksek nitelikli insan gücü yetiştirmek" gibi iki önemli işleve sahiptir. Bu işlevleri ile yükseköğretim ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora gibi çeşitli düzeyde eğitimler sağlayan bir yapı olarak şekillenmiştir (Binbaşıoğlu, 1988: 112).

Yükseköğretim kurumları; üniversite, yüksekokul ve akademilerin temel birimlerini oluşturan fakülte, enstitü, konservatuvar, meslek yüksekokulu ile uygulama ve araştırma merkezlerini de içerisinde barındırmaktadır. Dolayısıyla en az iki yıllık yükseköğrenim veren eğitim kurumlarının tamamını kapsamaktadır. Bu bakımdan yükseköğretimin amacı; temel eğitim alındıktan ve belirli düzeyde birikim sağlandıktan sonra ülkenin bilim politikasına katkı sağlamanın yanında öğrencileri çeşitli kademelerde ve toplumun yüksek düzeyde insan gücü gereksinimine göre yetiştirmektir. İlgilendikleri konular ve sahip oldukları yetenekleri doğrultusunda yetiştirilen öğrenciler, bilimsel alanda araştırmalar yapar ve bunları yayına dönüştürür. Böylece ülke ekonomisine katkı sağlamanın ve yaygın eğitim hizmetinde bulunmanın toplumun genel seviyesini yükselten temelleri atılmış olacaktır. Eğitim sisteminin yükseköğretim aşaması, başarı göstergesinin asıl çıktısını sağlayan son aşama olmaktadır. Diğer bir deyişle, eğitimde ulaşılmak istenen konumun objektif olarak ölçülebildiği seviyedir (Okur, 2007: 12-13).

Yükseköğretim eğitim, araştırma ve toplumsal hizmet fonksiyonlarının yanında toplumların sosyo-ekonomik, siyasal, kültürel, bilimsel ve teknolojik gelişimi için bilgi üreten ve üretilen bilgileri aktaran kurumlardır. Aynı zamanda toplumu ileriye taşıyacak bilgilerin her alanda pratiğe dökülmesi imkânını sağlamaktadır (Ergen, 2006: 21). Yükseköğretim kurumları, ilköğretimin "temel" ve ortaöğretimin "hazırlayıcı" rolü karşısında birer uzmanlık okulu rolünü üstlenmiştir.

Bu açıdan yükseköğretim hizmetleri, kişisel gelişimin ve meslek hayatının belirleyicisi olma özelliğini taşımaktadır. Çünkü refah toplumunun oluşturulması, belirli bir bilgi birikimine sahip, teknolojik gelişmeleri takip eden ve birikimlerini ekonomik faydaya dönüştürebilen yetenekli, seçkin ve kaliteli insanlarla mümkün kılınabilir (Söyler, 2008: 53).

Bilginin üretilmesi, topluma hizmet edilmesi ve gerek duyulan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde yükseköğretim büyük bir öneme sahiptir. Öyle ki temelleri Eflatun'un Academia'sına (M.Ö. 400), Aristo'nun Lyceum'una (M.Ö. 387), Roma okullarına ve bir araştırma kurumu niteliği taşıyan İskenderiya Müzesi'ne (M.Ö. 330-200) kadar dayanan yükseköğretim, oldukça eski bir tarihin eseridir (Gürüz, 2001: 1; Erdem, 2006: 299). Timur (2000: 34)'un Marrou (1981)'dan aktardığına göre; Eski Yunan eğitim sisteminin temelinde müzeler[1] bulunmaktadır. Ayrıca III. yüzyılın sonunda Atina ve İskenderiye'de büyük felsefe okullarında her biri için tahsis edilmiş "profesörlük kürsüleri" bulunmaktadır. Tam anlamıyla yükseköğretim kurumu olmayan bu yapılar bilimsel araştırma merkezi niteliğine sahiptir. Tüm bu gelişmeler, yükseköğretimin merkezileşmesi yönünde bir eğilim olarak görülmektedir.

Hitap ettiği dönemin ve toplumun ihtiyacı olan düşünceleri geliştiren ve bunları topluma aktarma işlevini yerine getiren yükseköğretim kurumları, yalnızca eğitim verilen kesime katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bilimsel araştırmalar vasıtasıyla bilgiyi üretir. Toplumun sosyal, ekonomik ve siyasal geleceğinin oluşmasında üretilen bilgileri kullanabilen yöneticiler yetiştirir. Bu sebepledir ki, yükseköğretim kurumları içinde bulunduğu toplum için özel bir kaynak teşkil etmektedir (Meriç, 1995: 11-12). Yükseköğretim, tüm dünyada hem bireysel hem de toplumsal istekleri yerine getirmenin bir anahtarı olarak kabul edilmektedir. Bireyler için eğitimin, saygınlığın, daha iyi ücretli işlerin, genişletilmiş yaşam seçeneklerinin

[1] Müze, Grekçe "mouseion" ve Latince "museum" sözcüklerine dayanır. Yunanların mitolojisinde ilham perilerine verdikleri "Mousaların evi" kavramından esinlenerek "bilimler mabedi" anlamında kullanılmıştır. Günümüz anlamıyla müzeler; tarih, kültür ve doğa varlıkları ile ilgili olarak taşınır ve taşınmaz bütün bilimsel, sanatsal belge, eşya, anıt ve kalıntıların korunduğu ve sergilendiği yerlerdir (Çetin, 2002: 57).

ve zihinsel dürtülerin tamamına ya da herhangi birine ulaşabilmenin bir yolu olduğu varsayılır. Toplumlar için ise yükseköğretim teknoloji, verimlilik, ekonomik büyüme ve uluslararası rekabet edebilirliğin anahtarıdır. Yükseköğretim aynı zamanda kültürü tanımlayan değerleri de korumaktadır. Ki bunun sosyal adaleti ve fırsat eşitliğini harekete geçiren önemli bir faktör olduğu söylenebilir (Michael, 2005: 6).

Eğitim, dolayısıyla yükseköğretim hizmeti, refah düzeyi ve yaşam standardının yükselmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Yaratmış olduğu pozitif dışsallık ile toplumun eğitim düzeyinin yükselmesini sağlamaktadır. Görüldüğü üzere yükseköğretimin hem ekonomik hem de sosyal ve kültürel katkıları bir toplumun kalkınmasında kritik bir fonksiyona sahiptir (Akça, 2012: 92-94).

1.1.2. Üniversite Kavramı

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na göre; bilimsel özerkliğe ve kamu tüzelkişiliğine sahip olan üniversite, yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur. Üniversiteler genel itibariyle tıp, hukuk, mühendislik, fen ve edebiyat gibi alanlarda eğitim ve araştırma yapan fakültelerin bir araya gelmesi ile oluşmaktadır (TDK, 2019).

Kavramın net bir şekilde anlaşılması adına ilk olarak *universitas* kelimesinin orijinal anlamına değinilecektir. *Universitas* kavramı, "lonca" kelimesinin Latince karşılığıdır. Bir bütün veya bütünlüğü tanımlamaktadır. Bahsedilen bütün veya bütünlük, özel ilgi alanlarına sahip olan üyelerin "lonca" adı verilen bağımsız ve tüzel kişiliğe sahip özerk bir topluluk etrafında birleşmelerini ifade etmektedir (Gürüz, 2001: 4). Bu bakımdan Ortaçağ'a ait birçok lonca, dünyaya bilimsel bir bakış açısıyla bakmaya karar veren öğrenciler ve öğretmenler gibi çeşitli toplulukların gelişmiş bir kurumu olarak bilinmektedir (Jonasson, 2008: 33-34).

1900'lerin başında geleneksel eğitimin eleştirisini yaparak çağdaş eğitimin temel unsurlarını öğrenci merkezli eğitim ve etkin öğretim çerçevesinde sunan büyük düşünür ve dönemin en önemli sosyoloğu İsmayıl[2] Hakkı Baltacıoğlu'na göre eğitim; hayat için en önemli sermayedir ve yaşamak için çaba harcayan bir milletin tek amacı, çocukları hayata hazırlamak olmalıdır (Eraslan, 2013: 43). Baltacıoğlu, asıl olanın "mektep için mektep" değil, "hayat için mektep" olduğunu belirtmiştir (Altın, 2014: 226). Bununla birlikte üniversitelerin amacının ilmi hazırlamak ve ilmi öğretmek olduğunu söylemektedir. Çünkü ona göre ilim, bir millete ait olan bir şey değil, tüm insanlığın ortak malıdır. Bir medeniyeti medeniyet yapan en önemli şey ilim ve tekniğin bilinmesidir. Örneğin, Avrupa ve Amerika medeniyeti ilim ve iktisadi teknik sahasına hâkim medeniyetlerdir. Her medeniyetin de bu tekniği kendisine nakletmesinin yolunun ilim ve iktisadi teknik sahasını hazırlamak ve bu alanlarda kendini geliştirmiş ülkelere öğrenci göndermek olduğunu vurgulamıştır. Çünkü bu medeniyetlere giden öğrencilerin eğitimini tamamlaması yalnızca okuyarak ve görerek değil; ancak yaşayarak olacaktır. Burada amaç, ülkesine dönen öğrencinin bilgi ve birikiminden gerekli alanlarda faydalanılmasını sağlamaktır. Baltacıoğlu, üniversiteleri âlim yetiştiren bir kurum olarak değil, âlim olmanın yolunu gösteren bir kurum olarak görmektedir. Aynı zamanda üniversiteler, sadece öğrencilerine eğitim vermekle kalmamalı, sahip olduğu eğitimi halka yayan bir kurum olarak hizmet vermelidir. Üniversitelerin fiziksel şartlarının da -bina, araç ve gereç gibi- iyileştirilmesi gerekmektedir. Ona göre bir üniversite, yapılan harcamalar ancak israf ve lüks olarak görülmediği takdirde yaşayabilir. Bu konuda fikrini şu şekilde belirtir: "Bir üniversite yaşamak için mekâna, mesafeye, konfora da muhtaçtır" (Baltacıoğlu, 1932'den akt. Bavagra, 2016: 26). Baltacıoğlu'na göre bir üniversitenin şu şartları taşıması gerekmektedir: bilgin kişiliği olmayan toylara[3] bilgin kişiliğini kazandıran, bilgin kişiliğini elde etmesini sağlayacak olan teknik ve psikolojik şartları taşıyan çevreyi oluşturarak kişiye özel çalışmalar yaptıran, yapılan çalışmalardan bilimsel veri elde etmelerini sağlayan, yaşamları boyunca bu verileri kazanabilmeleri için gerekli olan temel bilgileri sunan ve bunları uygulamaya

[2] İsmin orijinal yazılışı bu şekildedir. Bazı kaynaklarda Türkçe yaygın yazılışı olarak "İsmail" geçmektedir.
[3] Baltacıoğlu'nun eserlerinde yer alan "toy" kelimesi "acemi öğrenciler" için kullandığı bir tabirdir.

aktarmalarını mümkün kılan bir kurum olmalıdır (Baltacıoğlu'ndan akt. Günal, 2006: 2).

Buraya kadar Baltacıoğlu'nun eğitim ve üniversitelere ilişkin görüşlerine yer verilmiş olup bundan sonraki süreçte üniversitelerin günümüze ulaşana kadar yapı, görev ve işlevlerinde yaşadığı değişim aktarılacaktır. Bu doğrultuda üniversiteler, geleneksel tanımıyla eğitim, öğretim ve araştırma olmak üzere üç ana çerçevede incelenmektedir. Bu üç ana çerçeve ise öğrenci, akademik kadro ve fiziksel alt yapı etrafında şekillenmektedir (Eyitmiş, 2000: 28-29). Günay'ın (2007: 9) belirttiği üzere üniversiteler, bilgi amacıyla inşa edilen kurumlardır. Ürettikleri bilgiyi öğretir, sunar ve yayarlar. Üniversiteler, topluma yarar sağlayan bir amacın da ötesinde doğru bilginin peşindedir. Bu dört fonksiyon -bilginin üretilmesi, öğretilmesi, sunulması ve yayılması- üniversitelerin var oluş sebebidir. Bilgi üretme fonksiyonunu araştırma-geliştirme faaliyetleriyle, öğretme fonksiyonunu eğitim-öğretim faaliyetleriyle, sunma fonksiyonunu toplum için danışmanlık yapmak suretiyle ve yayma fonksiyonunu da yayın yapmak suretiyle yerine getirir. Tüm bu fonksiyonlar birbiri ile bir bütündür ve doğrudan bir ilişki içerisindedir.

Yükseköğretim, hem eğitim sisteminin hem de ulusal ekonominin araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin kilit bileşeni olarak ikili bir rol oynamaktadır. İnsan kaynaklarının geliştirilmesine ve bilginin yaratılmasına hayati katkılar sağlamakla birlikte bilgi ekonomisinin ürettiği işler artık üniversite mezunlarına ihtiyaç duymaktadır. "Bilgi Fabrikası"[4] isimli bir çalışmada üniversiteden "sadece bir bilginin yaratıcısı, genç beyinlerin eğitmeni ve kültürün aktarıcısı değil, aynı zamanda ekonomik büyümenin temel ajanı" olarak bahsedilmiştir (Gürüz, 2008: 15). Bununla birlikte UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü), 1996 yılında yükseköğretimin işlevi konusunda yaptığı bir açıklamada üniversiteleri hem rekabet edebilir mal ve hizmetlerin üretiminin desteklenmesinde, dolayısıyla ekonomik büyümede, hem de sosyal bağın sürdürülmesinde, dolayısıyla kültürel kimliğin

[4] David, P. (1997), "The Knowledge Factory: A Survey of Universities" *The Economist,* October 4, 1997.

şekillenmesinde ve korunmasında görev yapan kurumlar olarak tanımlamıştır. Ayrıca UNESCO üniversiteleri barış kültürünün desteklenmesinde ve yoksulluğa karşı verilen mücadelede önemli bir aktör olarak vurgulamaktadır (Demirsoy, 2011).

Bu çerçevede üniversitelerin temel görev ve sorumlulukları şunlardır (Çevik, 1992: 133-147'den akt. Günal, 2006: 3)[5]:

- Teorileri pratiğe dökebilen, tanı koyabilen ve bu tanılara çözüm üretebilen, bilgi düzeyi ve toplumsal duyarlılığı yüksek, bireysel ve bağımsız karar verebilen uzman kadrolar yetiştirmek,
- Toplumun bilgiyi üretirken ve işlerken kullanacağı ölçütlerin düzeylerini saptamak,
- Bilgiyi ulusal sınırlardan çıkararak uluslararası boyuta taşımak,
- Üretilen bilginin toplumun yararına kullanılmasını sağlamak ve bireysel amaç için kullanılmasının önüne geçmek,
- Bilginin kullanılış amacını bilim ve teknolojinin etik zeminine oturtmak,
- Toplumu eğitimin temel sorunları üzerine aydınlatmak ve toplumun sorunlara ilişkin olarak beklentilerinin neler olduğunu saptamak,
- Bilgiyi hayata aktaran bireyin/toplumun karşılaşılan sorunlara uygun çözüm ve yaklaşımlar getirmesine katkıda bulunmaktır.

Korkut (1999: 478), üniversitelerin en temel iki asli görevinin bulunduğunu vurgular. Bunlardan birincisi, eğitim-öğretim hizmeti vermek; ikincisi ise, bilimsel araştırmalar yapmaktır. Bu görevlerden hangisinin öncelikli olduğu konusunda yapılan tartışmalar içerisinde yazarların çoğunluğu tarafından eğitim-öğretim görevinin her zaman daha öncelikli olduğu savunulmaktadır. Çünkü bilimsel araştırmalar üniversite dışındaki kurumlarda da yapılabilmekte, fakat eğitim yalnız üniversitelerde verilmektedir.

[5] Günal, çalışmasında Çevik'e ilişkin kaynağı belirtmemiştir. Bu sebeple asıl kaynağa ulaşılamamıştır.

Günümüzde üniversiteler, yalnızca eğitim ve araştırma fonksiyonları ile tanımlanmamaktadır. Bu fonksiyonlara eğitim ve araştırma ile aynı öneme sahip "hizmet üretme" işlevi de eklenmiştir. Çok sayıda birimden oluşan üniversiteler karmaşık bir yapıya bürünmüştür. Böylece üniversitelerin örgütsel yapıları, hizmet üretme işlevini de yerine getirecek şekilde değişmeye başlamıştır. Üniversitelerin bir diğer işlevi ise, sosyal değerlerin ve kültürün öğrenci aracılığı ile topluma aktarıldığı bir ortamın sağlanmasına yöneliktir. Çünkü eğitimin çok yönlü yapılanması içerisinde üniversitelerde yetişen kişilerin sosyal değerlerin ve kültürün dışında kalması mümkün değildir. Üniversiteler, bilimsel ve teknolojik koşulların değişmesi ve artan öğrenci talebi ile yönetim sistemlerini ve kaynak yaratma mekanizmalarını tekrar gözden geçirmeye başlamıştır. Bu bakımdan gelişmiş ülkeler yönetim sistemlerini beş ilke doğrultusunda tasarlamaktadır. Bu ilkeler; "özerklik, esneklik, katılımcılık, kalite ve hesap verme"dir. Üniversiteler özgür olmanın peşindedir ve siyasi otoritenin güdümünde kalarak belirtilen ilkeleri gerçekleştiremeyeceklerini bilirler. Bu sebeple sistemlerinin de esnek olmasını ve dünyadaki gelişmelere kolay bir şekilde uyum sağlayabilmeyi tercih ederler (Altınok, 2008: 43). Yükseköğretim, insanları otoriteye körü körüne bağlılıktan kurtaran bir yapı olarak varlığını sürdürmelidir. Yetiştirdiği bireyleri de kendi ilkeleri doğrultusunda özerk ve bağımsız bireyler hâline getirmelidir. Her birey, inandığı değerler ve sürdürdüğü eylemler konusunda kararını verirken neden ve kanıtlara dayalı akıl yürütme aracılığıyla bunu gerçekleştirir (Doğanay ve Sarı, 2004: 109).

Üniversiteler, özgür bilim düşüncesine katkıları ile bilimsel alanda yetişmiş ve o bilimin yöntemlerini kullanarak özgürce düşünen insanlar yaratmayı amaçlamaktadır. Çünkü modern toplum, teknolojik gelişmeler sayesinde bu özgürlüğün sınırlarının kaybolduğu bir toplumu ifade edecektir. Yeniliği üretecek araştırmaların yapılması, üniversiteleri teknolojinin üretildiği alanlara dönüştürmektedir. Zira üniversiteler, fonksiyonlarını içinde bulundukları çağın gelişmeleri ile aynı doğrultuda yerine getirirlerse modern bir toplumun temellerini inşa edebilecektir. Böylece kurumlar, işlevlerini ağırlıklı olarak teknolojinin sağlamış olduğu olanaklardan yararlanarak gerçekleştirebilmiştir (Türk Eğitim-Sen, 2009: 31-

34). Bu açıdan Ozankaya (1999: 4), eğitimin bireyler için yüksek yaşama düzeyine ulaşmanın, toplum için ileri ülkeler arasında yer almanın, gelişmenin ve ulusal çapta demokratik bir yaşam sağlamanın temel koşulu olduğunu savunmaktadır. Özetle yükseköğretim kurumlarının görevi, öğrencilere salt bilgiyi hazır olarak sunmak değil, aynı zamanda onları ülkenin sorunlarını bilimsel yöntemleri de kullanmak suretiyle araştırarak çözüme ulaştıracak ve topluma önderlik edecek şekilde çağın gereklerine uygun bir biçimde yetiştirmektir.

1.2. Üniversitelerin Tarihsel Gelişimi

Üniversitelerin tarihi kökenlerine ilişkin olarak iki farklı bakış açısı hâkimdir. Bunlardan ilki, Ortaçağ Dönemi'ni yansıtır. Eğer üniversite, Ortaçağ Avrupası'na özgü feodal bir kurum ise, bu döneme ait üniversite tanımı başka hiçbir dönem ve uygarlık için kabul edilmeyecektir. Çünkü yalnızca Ortaçağ'a özgü koşulların ürünü olarak ortaya çıktıkları düşünülür. Fakat üniversite, yönetici zümreleri yetiştiren birer yüksekokul olarak ele alınırsa her dönem ve uygarlık için evrensel bir tanım elde edilebilecektir (Timur, 2000: 15-17). Dolayısıyla Ortaçağ'da, üniversitenin başlangıcı olarak Karolenj İmparatorluğu[6] döneminde geliştirilmiş olan "Saray Okulu" kabul edilmektedir. Bu okul, Osmanlı Dönemi okulları ile benzer noktalar taşımaktadır. İmparatorluğun yönetici zümresini yetiştiren okul, adından da anlaşıldığı üzere "seçkinlere özgü model okul" olarak da nitelendirilir. Bu okulda Ortaçağ zihniyetini yansıtır şekilde *Trivium* ve *Quadrivium* olmak üzere iki bölüm bulunmaktadır. *Trivium*'da gramer, retorik ve diyalektik; *Quadrivium*'da ise aritmetik, geometri, astronomi ve müzik programları öğretilmektedir. Bu bakımdan Durkheim[7], *Trivium*'un orta öğretime, *Quadrivium*'un bir çeşit yükseköğretime tekabül ettiğini dile getirmiştir (Timur, 2000: 36). Eski Yunan'da tüccar olmak

[6] İmparatorluk, üst düzey aristokratın alt düzey aristokrata asker karşılığı toprak vermesi temelinde şekillenen klasik feodalizm (X.-XI. yüzyıl) dönemi boyunca varlığını sürdürmüştür (Gümüş, 2010: 47). Saray okullarının da İmparator Charlemagne zamanında yetkinlik kazandığı bilinmektedir (Timur, 2000: 35-36). Ayrıntılı bilgi için bkz, Timur, T. (1994), *Osmanlı Toplumsal Düzeni*, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.

[7] Durkheim, üniversiteleri "feodal lonca" olarak görmekte ve Karolenj Dönemi'nin üniversite olarak nitelendirdiği saray okullarının kurumun göçebe niteliği göz önünde bulundurulduğunda tam anlamıyla kurumsallaşmış bir yapı olarak ele alınamayacağını savunmaktadır (Timur, 2000: 17-18).

isteyen kişilerin gezgin âlimlerden, din öğrenimi görmek isteyen kişilerin camilerdeki hocalardan para karşılığında ders aldıkları da bilinmektedir (Gürüz vd., 1994: 57). Bu dönemde yükseköğretim kurumları, henüz üretim faktörü olarak değerlendirilmemekte ve dinsel/siyasal otoriteye eleman yetiştirme amacını taşımaktadır (Timur, 2000: 36).

İkinci bakış açısına göre ise, daha önce üniversitenin görevini üstlenmiş yapılardan farklı olarak, kökeni Sümerlere kadar dayanan gerçek anlamda üniversite kurumundan bahsetmek mümkündür. Kramer (1975)'den akt. Timur (2000: 33)'a göre Sümer'de ilk yüksekokullar, M.Ö. 3000'li yılların ortalarına doğru kurulmuştur. Burada yüksekokullar, mabetler bünyesinde oluşmuş ve başlıca fonksiyonları okuma ve yazma öğretmek olmuştur. Okuma ve yazma öğrenen kişiler, mabet ve saray kadroları için yetiştirilmektedir. Bu okullarda çalışan âlimlerin büyük çoğunluğu modern üniversite profesörleri gibi hayatlarını öğretim üyesi maaşıyla kazanmış ve boş zamanlarını da araştırmaya ayırmışlardır. Timur (2000: 17) da Kramer'in düşüncelerinden hareketle üniversite kurumuna giden sürecin Sümerlerden başlayarak hem Doğu hem de Batı'da yaşanan gelişmelerin birlikte değerlendirilmesi suretiyle anlaşılabileceğini vurgulamaktadır.

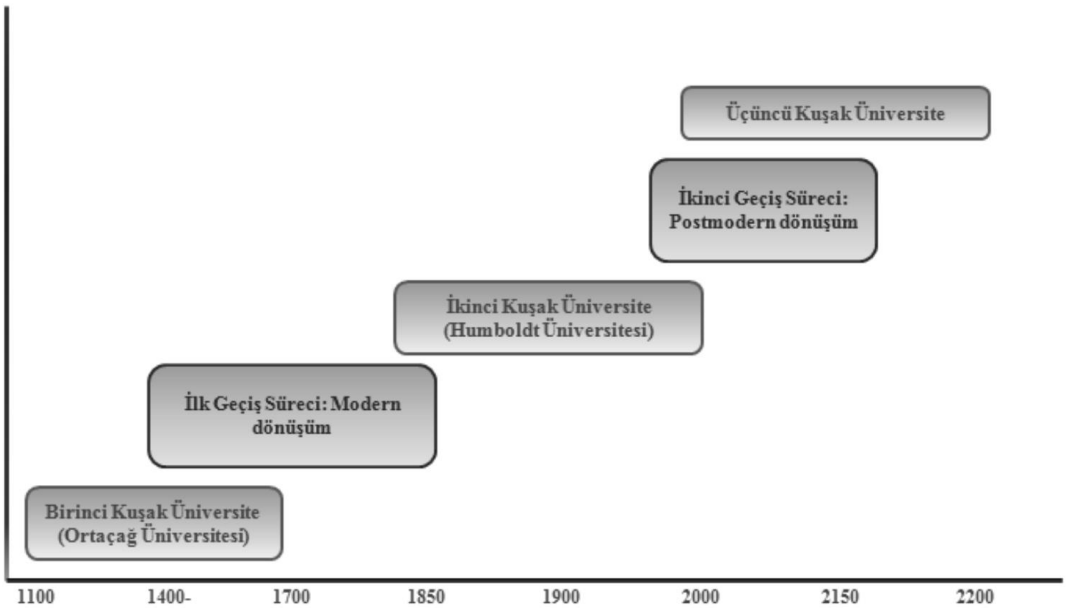
Belirtilen farklı bakış açılarından hareketle, üniversitelerin tarihsel gelişimi modern anlamda üniversitelerin doğmaya başladığı Ortaçağ Dönemi temel alınarak aktarılacaktır.

1.2.1. Dünyada Üniversitelerin Gelişimi

Üniversiteler, hem fikirsel hem de yapısal olarak sürekli bir dönüşüm içerisinde bulunan kurumlardır. Dünyada üniversitelerin gelişimini üç farklı aşamada değerlendirmek mümkündür. Bunlar içerisinde birinci kuşak üniversiteler, Ortaçağ üniversiteleridir. İkinci kuşak üniversiteler, Humboldt üniversitesi olarak adlandırılan modern üniversitelerdir. Üçüncü kuşak üniversiteler ise, günümüz yapılanması ile

her bakımdan benzerlik gösteren, bilgi toplumu üniversiteleri olarak da bilinen üniversitelerdir.

Bu bakımdan Wissema (2009: 4), üniversitelerin gelişim tarihini geçiş dönemleri ile birlikte ele almıştır.



Şekil 1: Üniversitelerin Gelişim Tarihi

Kaynak: Wissema, J. G. (2009), *Towards the Third Generation University Managing the University in Transition*, Edward Elgar Publishing, USA.

Kurulan ilk üniversiteler olarak bilinen Bologna, Paris ve Oxford Üniversiteleri, üniversitenin bugünkü anlamına yakın yapılanmalar olarak ortaya çıkmıştır.[8] Bu dönem, Ortaçağ'ı içine alan birinci kuşak üniversite dönemi olarak adlandırılır. Sanayi Devrimi ile bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler sonucu ilk geçiş dönemi gerçekleşmiştir. Rönesans ve Reformun önderlik ettiği modern

[8] Bugünkü anlamda ilk yükseköğretim kurumlarının Avrupa medeniyetinin merkezinde doğduğu kabul edilmekle birlikte farklı kıtalarda ortaya çıkmış olan medeniyetlerin sağlamış olduğu katkıların da göz ardı edilmemesi gerekmektedir. UNESCO'nun dünya mirasları listesinde dünyanın en eski üniversitesi olarak Kayrevan (Karaviyyun) Üniversitesi gösterilmektedir. Üniversite, 859 yılında İdrisilerin (789-985) yönetiminde bulunan Fes şehrinde (Fas) kurulmuştur. Tıp, felsefe, coğrafya ve dini ilimler başta olmak üzere pek çok alanda eğitim verdiği bilinmektedir (Şahin, 2017: 27-28).

dönüşümün etkisi ile ikinci kuşak Humboldt üniversitesi dönemi başlamıştır. Post modern dönüşüm olarak adlandırılan ikinci geçiş süreci ile eğitimde yeni düzenlemeler yapılmış ve tam anlamıyla modern üniversiteler doğmuştur. Eğitim artık toplumun tüm tabakalarına yayılmıştır.

Bu bölüm kapsamında bilgi toplumuna geçiş sürecinde girişimci üniversite olarak adlandırılan günümüz üçüncü kuşak üniversite modeline kadar Wissema (2009: 4)'nın belirtmiş olduğu aşamalar detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

1.2.1.1. Gerçeğin Bilgisinin Doğuşu (1100 - 1700)

Ortaçağ, Antikçağ ile Rönesans arasında bir geçiş dönemi olarak bilinmektedir. Bu dönemde feodal bir toplum yapısı hâkimdir. Bu toplum yapılanması genel itibariyle şu üç gelişmenin yaşanması sonucu ortaya çıkmıştır: i) hem merkezi bir hükümet sistemi olarak hem de belediyeler çevresinde toplanmış bir yönetim sistemi olarak Batı Roma İmparatorluğu'nun yıkılması, ii) kabile topluluklarının kitlesel yer değişimi ve iii) Batı Avrupa'da ve diğer bölgelerde yaşayan insanlar arasındaki iletişim ve ticaret yollarının Akdeniz'den sapmasıdır (Poggi, 1978: 18). Batı Avrupa'da hâkim olan bu yeni feodal düzen, belirtilen gelişmelerin de etkisi ile hem kabilelerin geleneksel ilişkileri hem de Hıristiyan dünya görüşünden gelen öğelerin kendine özgü bir birleşimini ifade etmektedir (Ülgen, 2010a: 5).

Dönemin hâkim düzeni de feodal üretim tarzı ile şekillenmektedir. Mülkiyeti feodal bey/senyöre, kullanımı köylüye ait olan topraklarda üretim yapılması üzerine kurulu *manoryal örgütlenme* adı verilen özel bir köy örgütlenmesi oluşturulmuştur. Manoryal örgütlenme, pazara dayalı üretim yapmamakta ve kapalı bir ekonomik yapılanma oluşturmaktadır. Merkezi iktidarın gücünün zayıf olması ya da iktidarın yokluğu sebebiyle dönemin Avrupası önemli ölçüde güvenlik tehdidi ile karşı karşıya kalmıştır. Feodal bey/senyörün de ulusal hâkimiyeti tek başına sağlayacağı mümkün görünmemektedir. Bu sebeple aralarında güç, büyüklük vb.

eşitsizlikler bulunan feodal bey/senyörler birbirlerine bağlılık ilişkisi ile bağlanmıştır. Üstün ve güçlü olan feodal bey, belirli bir toprak parçasını ve toprak üzerindeki haklarını diğer feodal bey/vassala devretmektedir. Vassal ise karşılığında sadakat ile feodal bey/senyöre bağlanmakta ve çeşitli yükümlülükler[9] üstlenmektedir. Her vassal yalnızca kendi senyörüne karşı sorumludur. Temel itibariyle güçlü olan feodal bey ile vassal arasındaki bu anlaşma, hem feodal beyin egemenliğinin hem de belirli bir toprak parçası üzerinde düzenin güvence altına alınmasını sağlamaktadır (Ağaoğulları vd., 2016: 242-243).

Bu dönemde örgütlenmiş bir devlet düzeninin bulunmadığı söylenebilir. Feodalizm de yerel düzeyde devlet örgütlenmesi görevini yerine getirmektedir. (Sander, 2013: 73). Böylece feodal toplumda feodal bey/senyörler, rahipler, özgür köylüler ve toprağa bağlı kılınmış serfler bulunmaktadır. Serfler, toprağın üretim hakkına ve küçük üretim araçlarına sahiptir (Ağaoğulları vd., 2016: 244). Fakat bu düzen, hem feodal bey/senyörlerin kendi aralarında hem de vassalları ile iktidar mücadelesi yaşamasına yol açmış ve sonuçta iktidar parçalanmıştır. Feodalitenin hüküm sürdüğü bu dönemde kilise iktidarı da geniş bir alana yayılmaya başlamıştır (Yavuz, 2012a: 14).

Üniversitelerin de bu düzenin dışında ele alınması düşünülemez. Nitekim XII. yüzyıla kadar eğitim, katedral ve manastırlarda verilmektedir. Yunan ve Roma dönemlerinde yükseköğrenim olmasına rağmen, üniversite niteliğinde tanımlanan bir kurum bulunmamaktadır. Üniversiteler, zamanın şartları ve ihtiyaçları içinde şekillenerek kendiliğinden oluşmuş kurumlardır (Ülgen, 2010b: 348). Bu bakımdan yükseköğrenimde ve sosyal yaşam alanında yaşanan tüm dönüşümlerin kaynağı olarak Ortaçağ'ın asıl değişiminin yaşandığı Geç Ortaçağ Dönemi işaret edilmektedir. Bu değişimi kentsel değişim olarak da ifade edebilmek mümkündür. Aynı zamanda bu dönem, Karolenj Rönesansı olarak da adlandırılabilir (Goff, 1996: 28).

[9] Bu yükümlülükler örneğin; feodal bey/senyör kendisinden askeri ve lojistik destek istediğinde destek vermeyi, feodal bey/senyörün düşmanları ile iş birliği yapmamayı ve mahremiyetine dokunmamayı içerebilmektedir (Ağaoğulları vd., 2016: 243).

Ortaçağ Avrupası bilime yönelik ilerlemelerini Müslümanların en zirvede olduğu dönemde yaşamıştır. Müslümanların Avrupa'ya doğru ilerlemesi bilimsel ve teknik faaliyetlerin Avrupa'ya yayılmasını sağlamıştır. Doğu'nun bilim ve kültürü Haçlı seferleri ile Batı'ya taşınmıştır. Haçlılar Müslümanların yaşayış tarzlarından etkilenmiş ve bunları Avrupa'ya taşımıştır. Aynı zamanda Orta Asya'dan başlayıp Orta Doğu üzerinden Anadolu'da etkin olan Moğol istilası da Batı'ya kültürel bir akımın aktarılmasına neden olmuştur. Tüm bunların gerçekleşmesi, Batı'nın Doğu kültürüyle etkileşimine ve Aydınlanma Çağı'nı yaşamasına imkân vermiştir. Avrupa'da belirtilen dış etkenlerin yanı sıra Ortaçağ Avrupası'nın bilimsel gelişmeler bakımından ilerlemesinde iç etkenler de etkili olmuştur. XI. yüzyılın sonuna doğru ekonominin getirmiş olduğu kentleşme olgusu Avrupa'da bilimsel faaliyetleri başlatmıştır. Roma İmparatorluğu'ndan sonra yıkıma uğrayan kentler ekonomik gelişmeler ile canlanmış ve yeni şehirler ortaya çıkmaya başlamıştır. Dış saldırıların ortadan kalkması, daha iyi yaşam koşullarının sağlanması ile şehirlerin gelişmesi ve böylece düzenli bir yönetimin sağlanmasının yanı sıra tercüme faaliyetlerinin ilerlemesi de Avrupa'da eğitim sistemine olumlu bir şekilde yansımıştır (Sebetci, 2016: 93-94).

Ortaçağ, Yunan ve Roma dönemlerinden sonra gelen ve Aydınlanma Çağı'na kadar uzanan yaklaşık bin yıllık dönemi kapsamaktadır. Bu dönem Ortaçağ Batı Avrupası'nda birçok kilise, manastır ve katedralde yükseköğretim kurumları olarak nitelendirilen öğrenim merkezleri işlev kazanmaktadır. Ancak bu okullar az sayıdadır ve tam anlamıyla gelişme gösterememiştir. Geç Ortaçağ Dönemi olarak nitelendirilen XIII. yüzyıl öncesinde bugünkü anlamda üniversitelere benzer şekilde eğitim kurumu bulunmamaktadır. Bu bakımdan Avrupa'da eğitim yalnızca kilise, katedral ve manastır okulları vasıtasıyla verilmiştir (Rukancı ve Anameriç, 2004).

Öğrenciler ve hocaların felsefi konularda tartışması ve belirli bilimsel alanlarda uzmanlaşarak kültürlerini geliştirmesi ile başlayan bu kültürel faaliyetlerin beraberinde gelen kentleşme olgusu, XII. yüzyılda üniversitelerin kurulmasını sağlamıştır. Eğitim artık manastırlardan kent okullarına taşınmaya başlamıştır. XI.

yüzyılın eğitim merkezleri manastır ve katedral ortamında yapılandırılmış ve buralarda öncelikle din adamlarının kültürel eğitimi ve kilise reformu gözetilmiştir. XII. yüzyıldan itibaren ise, doktora seviyesine kadar yükselebilen öğrenim kurumları diğer bir deyişle üniversiteler doğmuştur. Bu kurumlar, başlangıçta öğrenciler ile hocalar arasında kurulmuştur (Sebetci, 2016: 95). Ortaçağ toplumunda kilise ile kentler bağımsız olarak örgütlenmiştir. İlk üniversiteler de bu örgütlenme içerisinde doğmuştur. Modern bilimi geliştirmeye yönelik faaliyetleri, düzenli ders programları, kütüphaneleri ve sistematik alt yapıları ile üniversiteler; diğer eğitim kurumlarından -katedral ve manastır okullarından- ayrılmaktadır. Bununla birlikte diğer kurumlardan farklılık gösteren bu yapılar adım adım ortaya çıkmıştır (Rukancı ve Anameriç, 2004). Ortaçağ Avrupası'nda kurulan ilk üniversitelerin -Bologna, Paris ve Oxford Üniversiteleri- ortaya çıkış tarihleri net olmamakla birlikte Bologna Üniversitesinin ilk üniversite olduğu ifade edilmektedir. Üniversitenin kuruluş tarihi 1088 olarak kabul edilmiştir. Bologna Üniversitesinden sonra 1150'de Fransa'da Paris Üniversitesi ve 1167'de İngiltere'de Oxford Üniversitesi kurulmuştur (Antalyalı, 2007: 27).

Kuruluşların çoğu sadece bir veya iki okula sahiptir. Örneğin, Paris Üniversitesi sadece felsefe ve teoloji alanlarında eğitime başlamıştır. İtalyan üniversiteleri hukuk alanında uzmanlaşmış iken; İspanya üniversiteleri tıp alanında uzmanlaşmıştır. Ortaçağ'da *universitas* kelimesinin "bütün, bütünlük" anlamına gelen bir çeşit dernek olarak adlandırıldığından bahsedilmişti. O dönemde bu okullar, *studium* veya *studium general* olarak nitelendirilmekte ve Papa'nın ve sivil otoritelerin onayı olmaksızın sürdürülememektedir. Çünkü her ikisi de önemli ayrıcalıklara sahip yapılanmalardır. Üniversiteler yabancı öğrencilerin getirmiş olduğu zenginliğin de etkisiyle sivil otoritelerin var olan yetkilerini güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Örneğin, nasıl ki hukuk alanında yapılan çalışmalar devlete istikrar getiriyorsa benzer şekilde teoloji alanında yapılan çalışmalar da kiliseye istikrar getirecektir (Wissema, 2009: 6). Universitas terimi, *universitas magistrorum et scholarium* (ustalar ve öğrenciler topluluğu) ya da *universitas studii* (öğrenciler topluluğu) ifadelerinde somutluk kazanmaktadır.

Bologna Üniversitesi, öğrenciler tarafından kurulan bir üniversitedir. Paris Üniversitesi, öğretmenlerin oluşturduğu birlik niteliğindedir. Bu bakımdan kuruluşların finansal olarak kategorize edildiği bilinmektedir. Bologna Üniversitesinde öğretmenlerin maaşı öğrencilerden karşılanmaktadır (Antalyalı, 2007: 27). Paris Üniversitesinde bulunan öğretmen ve öğrencilerin çoğunluğu ruhban sınıfı içerisindedir. Bu bakımdan kilise ve üniversite büyük ölçüde iç içedir (Gürüz, 2001: 5). Öğretmenlerin maaşları da kilise tarafından karşılanmaktadır. Oxford Üniversitesinde ise maaşların devlet tarafından karşılandığı bilinmektedir (Antalyalı, 2007: 27).

*Studium'*da verilen diplomalar yalnızca bölgesel veya yerel niteliktedir. Bu sebeple *studium generalium* adı verilen ve mezun olunduğunda öğretmenlik mesleğini sürdürecek herkese her yerde bölge kısıtı olmaksızın mesleğini sürdürebilme imkânı tanıyan genel yüksekokullar ortaya çıkmıştır. Bu kurumlara büyük ilgi dönemin papa ve imparatorları gibi üst düzey makamlardan gelmiştir. Üst düzey makamlar ise bu kurumları, hem bilgi alma hem de onlar için daha önemli nitelikte olan siyasal tartışmaları gerçekleştirmek adına ideoloji merkezi olarak görmüşlerdir. XIII. yüzyılın ilk yarısından itibaren ise, üniversitelere ayrıcalık ve muafiyet getirilmiştir. Bu ayrıcalık, ilk olarak Paris'te öğretmenlerin gelişen örgütlenme becerisinin bir sonucu olarak "öğretme lisansı" verilmesi ile kendini göstermiştir (Benvenuti, 2015: 286-287).

Bu üniversitelerin temel örgütleri içinde "uluslar ve fakülteler" olarak çeşitli bölümler bulunmaktadır. Uluslar, aynı coğrafi bölgeden gelen öğrenci ve öğretmenlerin bağımsız olarak bir arada bulunduğu bir bölümdür (Colli, 2015: 351). Her bir ulus kendisine bir başkan seçmektedir. Başkanın görevleri arasında kişilerin gelir ve giderlerini idare etmek ve disiplin işlerini karara bağlamak bulunmaktadır. Ulusların başkanları, çeşitli kurullarda yer alabilmekte ve rektörün danışmanları olarak görev yapmaktadır (Gürüz, 2001: 13). Fakülteler ise, doğrudan yönetici ve öğretici yapıya sahip olan bir bölümdür. Burada en üst düzey yetkili "rector" unvanına sahiptir (Colli, 2015: 351). XIV. yüzyılda sayıları giderek artan *studium*

generalium'lar özellikle İtalya ve İspanya olmak üzere birçok şehirde kurulmuştur. Avrupa'nın orta ve doğu bölgelerinde 1348'de Prag'da, 1364'te Krakov'da, 1365'te Viyana'da, 1386'da Heidelberg'de kurulan üniversiteler bunlardan sadece bazılarıdır (Benvenuti, 2015: 288).

Kilisenin öğretmenlerin tayin hakkını ve diplomaların onayını gerçekleştirmesi, kurumların özerkliğini sağlamalarında önemli bir engel olarak karşılarına çıkmıştır. Çünkü kilise bu hakkını kaybetmek istemediği için mücadelesini her zaman sürdürmüştür. Kalite ve çalışma koşulları gibi konularda üniversiteler üzerinde kontrol hakkına sahip olan krallar veya senyörler de bulunmaktadır. Bu durumda üniversiteler, kiliselere karşı direnmek ve özgürleşmek adına Papalığı; Papalık ise kiliselerin özerkliğine engel olmak adına üniversiteleri bir denge unsuru olarak görmüştür (Timur, 2000: 43).

XII. yüzyıldan itibaren özellikle Avrupa kentleri para ekonomisinin merkezlerine dönüşmeye başlamıştır. Bu kentler, yeni ekonomik ilişkilerin olduğu kadar, bireylerin siyasal yaşama katılabilmek için verdikleri siyasal mücadelelerin de alanıdır. Bu bakımdan Avrupa'da özgür düşüncenin doğmasını sağlayan ve bilimsel gelişmelere temel olan Rönesans ile kiliseye güvenin sarsılması sonucu ortaya çıkan Reform hareketlerinin etkisiyle özgürleşen kentler, özgür bireyleri ve özgür kurumları da beraberinde getirmiştir (Ağaoğulları, vd., 2016: 290-291).

Yukarıda da ifade edildiği üzere XII. yüzyıldan önce piskoposluklar ve katedraller tarafından sürdürülen eğitimler; XII. yüzyıldan sonra toplumsal gereksinimlere cevap veren, çeşitlilik gösteren ve daha dinamik bir şekilde varlığını sürdüren kurumlara dönüşmeye başlamıştır. Kentlerin değişimi dolayısıyla yönetim kurumlarının değişimi ve gelişimi ile eğitime duyulan talep de büyük ölçüde artmıştır. Bu değişimin bir sonucu olarak gelişen temel ve yüksek eğitim kurumları, en üst düzeyde hukuki, ekonomik ve yönetsel içeriğe sahip ve pragmatik nitelikte bir kültürün gelişimini sağlayan kurumlar olmuştur. Şehirlerin yönetimi artık Ortaçağ'ın kilise okullarının değil, rekabetçi "kamu okulları"nın elindedir. Bu bakımdan kamu

okulları, kazançlarını arttırabilmek adına en fazla gelir kaynağı sağlayan kesim olarak öğrencileri ve aynı zamanda kaliteli öğretmenleri bünyesine dâhil ederek istikrarlı bir eğitim yapısı oluşturmaya çalışmıştır (Benvenuti, 2015: 285-286).

XII. ve XIII. yüzyılda Paris'te hocalar topluluğu, Bologna'da öğrenciler topluluğu olarak ortaya çıkan üniversiteler kısa sürede gelişmiş eğitim ve kültür merkezleri haline gelmiştir. Eğitim faaliyetlerinin XII. yüzyılın başlarında manastır veya katedraller tarafından yürütüldüğü ve neredeyse tamamının ruhban sınıfını eğittiği düşünüldüğünde Ortaçağ'dan günümüze kalan eserlerden biri olarak üniversiteler büyük bir öneme sahiptir (Colli, 2015: 348). Parçalanan diğer bir deyişle yerelleşen iktidar, lonca benzeri yapıların en azından idari açıdan özerklik elde edebilmelerine imkân veren bir zemin oluşturmaktadır.

Kilisenin büyük rol oynadığı bu dönemde Coğrafi Keşifler sayesinde bulunan yeni bölgeler ve bu bölgelerde oluşan zenginliğin Avrupa'ya aktarılması ile sermaye birikimi yaşanmaya başlamıştır. XIV.-XV. yüzyıl boyunca Hümanizm'in doğuşu ve Avrupa'da Rönesans ve Reform hareketlerinin başlaması ile birlikte toplumsal yapı önemli oranda değişime uğramıştır. Kilisenin etkisi yavaş yavaş azalmaya başlamıştır. Tekeli elinde bulunduran kilisenin etkisini yitiriyor olması özgür düşüncenin önündeki engelin ortadan kalkmasını sağlamıştır. Bu temel üzerinde insan aklının mutlak üstünlüğü kabul edilmektedir. Aklın üstünlüğü her şeyden önce Aydınlanma Çağı'nın bir ürünüdür ve dolayısıyla artık bilimsel devrimin önü açılmış demektir (Lay, 2004: 42). Kilisenin etkisinin azalması eğitimin kilise dışında sağlanmasının yolunu açmış ve yeni eğitim programlarına sahip yeni kurumlar oluşturulmuştur. Rönesans ve Aydınlanma Dönemi'nin de etkisi ile prestijli üniversiteler kurulmaya başlamıştır (Çarıkçı, 2015: 10). O dönem manastırında bulunan okulların kapanması ve eğitimin kırsal bölgelerden ziyade kent merkezlerinde gerçekleşmeye başlaması gerçek bir "eğitim devrimi"ni doğurmuştur. İlk aşamada öğretmen ve öğrenci arasında basit bir anlaşmaya dayanan yeni kurumlar, birçok şehirde kurulmaya başlamış ve lonca ya da birliklerin hukuki

niteliklerini almıştır. Daha önce adına *studium* veya *studium generalium* denilen bu kurumlar artık *universitas* olmuştur (Colli, 2015: 349).

1.2.1.2. Bilim İçin Kutsal Alan: Humboldtian Üniversite (1850 - 2000)

Modern üniversite kapitalist sürecin beraberinde getirmiş olduğu ekonomik ve siyasal örgütlenme içerisinde ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan modern üniversitelerden bahsedebilmek için kapitalizmin toplumsal yapıda getirmiş olduğu dönüşümlere değinilmesi gerekir (Yavuz, 2012a: 21).

XIX. yüzyılın en önemli ekonomistlerinden biri olarak alana büyük katkılar sağlayan Alman filozof Marx'a göre; *sermaye, kullanmak üzere biriktirilen ve muhafaza edilen belirli bir emek niceliğidir.* Diğer bir deyişle sermaye, biriktirilmiş emektir. Kapitalist toplumda ekonomi, üretim araçlarına sahip olanlar tarafından yapılandırılır. İnsanlar emek güçlerini üretim araçlarının mülkiyetini elinde bulunduran kapitalistlere satmak zorundadır. Üretim, piyasa ekonomisi temelinde işlemekte ve emeğin özgürce kullanımı söz konusudur (Marx, 2012: 35-55). Feodalizmin karşılıklılık esası içerisinde hiç kimsenin tam anlamıyla hükümranlığını kabul etmeyen yapısı ve Haçlı seferlerinin etkisiyle kent ekonomisinde yaşanan ilerlemeler ticareti büyük ölçüde hızlandırmıştır. Feodal dönemin sınırlı ticareti ve kapalı ekonomisi etkisini kaybetmiştir. Böylece süreç, kapitalist toplumun emeğini özgürce satabilen yapısına evrilmiştir (Sander, 2013: 74). Üretici ürettiği ürünleri değil, ürün karşılığında aldığı parayı feodal beye iletmeye başlamıştır. Ürünü paraya dönüştürmek için de piyasa hareketlerinin izlenmesi gerekliliği doğmaktadır (Ağaoğulları vd., 2016: 242). Avrupa'nın büyük toprak sahipleri, merkezi otoriteye karşı direnmiş ve böylece Avrupa çeşitli hakların, yetki ve sorumlulukların sahibi olarak farklı bir yapıya bürünmüştür (Sander, 2013: 75).

Ortaçağ Dönemi'nin bağımsız ve Avrupa temelinde örgütlenen üniversiteleri de ulus devletin inşa edilmesi ile farklı bir yapıya evrilmiştir. Böylece XIX. yüzyılda üniversitelerin yapısında büyük değişiklikler yaşandığı söylenebilir. 1789 tarihli Fransız Devrimi, toplumsal yaşamın her kesiminde olduğu gibi eğitim alanında da büyük değişikliklere sebep olmuştur. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte tüm aristokrat ve burjuva akademisyenler "âlim-vatandaş"lara dönüşmüştür. 1789-1799 yılları arasında bilim ve araştırma "Yüksek Okullar" çerçevesinde örgütlenmiştir. 1799 yılında ülkenin başına geçen Napoléon Bonaparte, yeni üniversiteyi 1806 yılında pragmatik amaçlarla kurmuştur. Bu kurum, tamamen devletleştirilmiş ve yalnızca imparatorluğun iyi işlemesi için gerekli askeri ve sivil mevkileri dolduracak yetenekli insanların yetişmesine öncülük etmiştir (Timur, 2000: 64-65).

Batı'da XIX. yüzyılın başında modern üniversitenin felsefi temelini Alman düşünür ve aynı zamanda bir devlet adamı olan Wilhelm von Humboldt (1767-1835) ortaya koymuştur. 1810 yılında Wilhelm von Humboldt tarafından kurulan Berlin Üniversitesi, mesleki öğretim ve araştırmanın birlikte yürütülmesi ilkesine dayanan modern üniversitenin ilk örneği olarak gösterilmektedir (Günay, 2007: 78). Böylece Almanya'da evrensel eğitim ilkesini ve bilimsel bilgi üretimini merkezine alan modern üniversite, Fransız Devrimi ve ardından Napoléon önderliğinde gerçekleşen Napoléon Savaşları'nın (1803-1815) etkisiyle doğmuştur (Timur, 2000: 67). Alman düşünürlerin fikirleri temelinde kurulan modern üniversiteyi Ortaçağ üniversitelerinden ayıran en temel unsurun Ortaçağ üniversitelerinin yalnızca bilgiyi aktarmakla ilgilendiği; modern üniversitelerin ise bilginin yanı sıra ağırlıklı olarak araştırmayı odak noktası seçmiş olmaları söylenebilir. Üniversitelere araştırma kurumu kimliğini ve eğitimi veren kişilere de araştırmacı kimliğini atfeden (Çarıkçı, 2015: 17) Humboldt modeli üniversite, tek bir bilim dalını içeren uzmanlaşmış fakültelere sahiptir. Latin diline sahip olmakla birlikte skolastik yöntemi kullanan ve gerçeğin savunucusu Ortaçağ üniversitelerinin aksine modern üniversite, modern bilim yöntemini ulusal dilleri kullanarak uygulamıştır (Wissema, 2009: 23).

Humboldt üniversitesinin en temel karakteristiği, üniversite ile araştırma fonksiyonu arasında güçlü bir ilişki olduğu düşüncesinin hâkim olmasıdır. Humboldt için araştırmalar büyük önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar sonucu üretilenler, eğitimin dışında tutulamaz. Ona göre, doğa bilimleri ile sosyal bilimler arasında önemli bir fark bulunmamaktadır. Burada önemli olan bilimin tekliğidir (Reed, 2004: 5). Ortaya çıkan bu üniversite "Aydınlanma Üniversitesi" olarak da adlandırılabilir. Humboldt üniversitesi, modern yönteme göre yapılan araştırmalara odaklanmaktadır. Burada eğitim, öğrencilere ve artan sorumlulukları bulunan akademisyenlere araştırma ile entegre edilmektedir. Araştırma ise rasyonellik, deney, tartışma ve şeffaflığa dayanmaktadır. Ortaçağ'da olduğu gibi salt otoriteye güvenmek yerine sadece gözlenebilen şeyler gerçek olarak algılanmaktadır. Araştırma sonuçları herkes için doğrulanabilir ve kamusal alanın bir parçası olmalıdır. Humboldt üniversiteleri saf bilim için kutsal bir alandır. Bilimsel ilerlemenin amacı olarak "bilim için bilim" çerçevesinde hareket etmektedir (Wissema, 2009: 13-14). Humboldt'a göre; bir üniversite bilgiye bilimsel olarak yaklaşmalı ve bilgiyi üretmelidir. Araştırmaya atfettiği önem ile Humboldt, geleneksel üniversite eğitiminin temel bileşenlerinin tamamını yok etmeye çalışmıştır. Örneğin, üniversiteye gelen kişilerin bireysel özgürlüğünün önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu açıdan Humboldt'un tasvir ettiği özgürlük akademik özgürlük olarak nitelendirilir (Oosterlinck ve Lueven, 2006: 2) ve bu özgürlük *lehrfreiheit* ve *lernfreiheit* (öğretme ve öğrenme özgürlüğü) olarak iki boyutta incelenir. Lehrfreiheit, öğretim üyesinin öğreteceği ve üzerinde araştırma yapacağı konuyu seçme özgürlüğü; lernfreiheit ise, öğrencinin kendi müfredatını seçme özgürlüğü olarak tanımlanmaktadır (Lay, 2004: 48). Bu fikir öğrenciye öğrenmek istediği şeyi seçme özgürlüğü vermekle birlikte öğretim üyelerinin klasik yazarların söylediklerine bağlı kalmaksızın kendi alanını seçme özgürlüğüne sahip olacakları bir model sunar. Humboldt'un bu çıkışı, akademik özgürlüğün ve araştırmanın gelişmesinde önemli bir adım olmuştur (Oosterlinck ve Lueven, 2006: 3).

Ulus-devlet anlayışının doğumuna kaynaklık eden mutlak monarşilerin kurulması ile ilk dönüşümünü yaşayan modern üniversite kurumu iki önemli değişikliğe uğramıştır. İlk olarak üniversiteler, siyasi otoritelerin kontrolü altına girmiştir. O döneme kadar genel itibariyle kiliseye bağlı olan üniversiteler, o tarihten sonra devlete memur ile bilgi sahibi hukukçular yetiştirmeye ve böylece devletin ihtiyaçlarına yanıt vermeye başlamıştır. Devlet, öğrenci ve profesörlerin seçiminde denetimini arttırmış ve bunun sonucunda üniversiteler özerk yapılarını kaybetmiştir.[10] İkinci olarak yaşanan değişiklik ise, XVII. yüzyılın ortalarına kadar üniversitelerin sayılarında ve öğrenci nüfusunda yaşanan artışın mutlak monarşilerin kurulması nedeniyle son bulmasıdır. Uluslararası öğrenci ve öğretim üyesi akımı ile genişleme kaydeden üniversitelerde ulusal bilinç gelişmeye başlamıştır. Buna paralel olarak Avrupa temelinde örgütlenen üniversitelerin nüfusu azalmış ve ulusal bir kimlik kazanmaya başlayan üniversitelere dönüşmüştür (Timur, 2000: 57-59).

Humboldt üniversite modeli ile birlikte araştırma alt yapısının oluşturulması adına uzmanlaşmış kürsüler ve enstitüler kurulmaya başlamıştır. Bu üniversite modelinin biçimlenmesini sağlayan etkenlerden biri, üniversitenin dışında gerçekleşen bilim devrimi; diğeri ise ulus devletlerin doğmuş olmasıdır. Bu süreç içerisinde gelişme imkânı bulan üniversite ilk olarak bilimsel ve örgütsel özerkliğe sahip olacaktır. Kurullar tarafından yönetilmesi, sadece mali denetimden geçmesi ve finansmanının devlet eliyle gerçekleştirilmesi öngörülmüştür. Rektörün bir yıl için üniversitede yer alan profesörler tarafından seçilmesi ve profesörlere iş güvencesi veren sistemlerin geliştirilmesi esas alınmıştır. Üniversitenin, toplumun tüm kesimlerine açık olması benimsenmiştir (Çiftçi, 2010: 342). Humboldt'un üniversite modelinin temelini teşkil eden anlayış ise, profesörlerin yönetiminde olan *ordinarienuniversitaet* anlayışıdır. Anlayışın temeli *ordinarien* kavramından gelmektedir. *Ordinarien* üniversitenin temelini oluşturan tam zamanlı profesörleri ifade etmektedir. *Ordinarienuniversitaet* anlayışı ise, tam zamanlı profesörlerin üniversitede ve dolayısıyla akademik yaşamda büyük ölçüde baskın olduğu bir

[10] XV.-XVII. yüzyılda hâkim olan mutlak monarşiler en yetkin şekillerini XVII. yüzyılda almıştır. İngiltere ve Fransa'da üniversite özerkliği kaldırılmakla birlikte yalnızca en eski üniversitelerden biri olarak Paris Üniversitesi sınırlı da olsa -gündelik yönetim alanında- özerkliğini korumuştur (Timur, 2000: 57-58).

yapılanmayı belirtmektedir. Bu anlayış, örgütsel olarak ilk defa 1811 yılında Berlin Üniversitesinde gerçekleşmiştir. Bu üniversite o tarihten bu yana tipik Alman üniversitesinin bir modeli olarak gelişimini sürdürmüştür. Üniversitenin içyapısı devlet idaresi ve üniversite idaresi olarak iki başlı bir yapıya sahiptir. Bu bakımdan Humboldt üniversitesi devletin bir etkinliğidir ve kendi kendini yaratan akademik topluluk olarak yer almamaktadır. Daha öncede belirtildiği üzere üniversitenin kurulması, örgüt yapısının oluşturulması vb. faaliyetler devlet tarafından gerçekleştirilmektedir (Bingöl, 2012: 64). Devletin görevi yalnızca öğretim üyelerini atamak ve onların özgürlüğünü güvence altına almak olmalıdır. Bu bakımdan Humboldt, üniversitenin sahibinin devlet değil, millet olduğunu vurgular (Antalyalı, 2007: 33).

Napoléon Bonaparte tarafından kurulan Fransız üniversitesinin asıl rolü ise, eğitimi gerçekleştirmektir. Araştırma işlevi üniversite dışında yer alan kurumlara bırakılmıştır. Araştırma ancak daha sonra üniversite sınırlarına dâhil edilmiştir. Bu kurumların dikkat çeken noktası, uzmanlaşmış ve seçkin kurumlar olmalarıdır. Kamu hizmetine odaklanmış olan üniversiteler, temel mesleklerin gerçekleşmesine yardımcı olmak adına kurulmuştur. Sonuç itibariyle Napoléon üniversitesi, toplumun gelişimi için bir araçtır. Aynı zamanda yönetim açısından da devletin yer verdiği işlevler ile yakından bağlantılıdır. Bu bakımdan üniversitenin özellikleri şu şekilde belirtilmektedir: Üniversite her zaman devletin ve toplumun ihtiyaçlarını topluma hizmet etme görevini gerçekleştirmek adına dikkate almalı ve çevresi ile etkileşim içerisinde olmalıdır. Bir eğitim kurumu olarak üniversite, öğrencilerine toplum içerisinde belirli işlevleri üstlenebilmeleri için gerekli olan yetenek ve beceriyi kazandırmalıdır. Üniversiteler, devlet yöneticileri tarafından merkezi olarak kontrol edilmelidir. Bu yöneticiler ise, üniversite kurumunun işlev ve aktivitelerinin gerçekleşmesinde profesyonel olan kişilerdir (Jonasson, 2008: 48-50). Modern Fransız üniversitesi, merkezileşen yapısı ile özerkliğini kaybetmiş ve devletin kontrolü altında girmiştir. Fransız üniversitelerinde eskiden varolan merkezi yapı hala dikkat çekmektedir (Bozkurt, 2012: 37).

İngiltere'de ise üniversiteler XIX. yüzyıl İngilteresi'nin dini tarihinin önemli aydınlarından biri olan John Henry Newman'ın (1801-1890) idaresi altında oluşmuştur. Newman, insan zihninin eğitimini savunmuştur. Üniversiteler değerli bir varlık olmak adına öğrencileri hayata hazırlamaktadır. Üniversitelerin amacı, öğrencileri sınırlı bir meslek sahibi yapmak değildir. Ortak öğrenme toplulukları ile öğrencilerin her birinin kişisel eğitimini sağlayan araçların kullanımını teşvik etmektedir. Bu bakımdan Newman'ın bakış açısından üniversiteler, öğrenciler ve öğretmenler arasında yakın etkileşim sağlayarak eğitim için en uygun ortamı sunmalıdır. Üniversite her şeyden önce öğrencinin karakteri ve zihnine uygun olarak eğitim vermelidir. Öğrenci ancak bu şekilde başarılı bir yaşam için gerekli süreçlerde uzmanlaşabilir. Son olarak, bir üniversite ortak bir eğitim kurumunun ihtiyaçlarını en iyi anlayabilen akademisyenler tarafından yönetilmelidir (Jonasson, 2008: 51-52). Sonuçta; İngiliz üniversite modelinin Alman ve Fransız modern üniversitelerinden daha çok "birey" fikrine ağırlık vermesi sebebiyle farklı olduğunu ve diğer üniversite modellerinden daha özerk bir yapı sergilediğini söylemek mümkündür (Bozkurt, 2012: 39).

İlk Amerikan üniversiteleri XVII. yüzyılda Oxbridge modelinden ilham alınarak kurulmuştur. Bu erken dönem Amerikan kurumları, seçkin kesimler için muhafazakâr bir eğitim önermektedir. Bu dönemde "Land Grant Koleji" yeni bir form yaratmak adına federal hükümeti değişime yönlendirmektedir (Lay, 2004: 56). 1776 yılında bağımsızlığını kazanan Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ise, 1783'te kendi eyalet okullarını farklı modellerde kurmaya başlamıştır (Çarıkçı, 2015: 10). Bu bakımdan Bağımsızlık Savaşı'na kadar kurulan dokuz üniversite de Oxbridge modeli temelinde kurulmuştur. 1862 yılında Abraham Lincoln'un başkanlığı döneminde Morrill Land-Grand Act (Morrill Toprak Bağışlama Kanunu)[11] çıkarılmıştır. Bu Kanun ile eyaletlere yeni eğitim kurumlarının kurulması için geniş arazileri tahsis yetkisi verilmiştir (Lay, 2004: 57). Kanun, Amerika'nın endüstriyel ve tarımsal açıdan hızla gelişmesi için düzenlenmiştir. Toplumun ekonomik ihtiyaçlarına ve

[11] Morrill Toprak Bağışlama Kanunu ile üniversitelerin mekanik, tarım ve üretimle ilgili bölümler açarak toplumun ihtiyaçlarını karşılaması ve hızlı endüstriyel ve tarımsal gelişmeye yanıt vermesi öngörülmüştür (Yılmaz ve Yılmaz, 2016: 148-149).

bölgesel kalkınmaya katkı sağlayan "bölgesel üniversiteler" kurulması amaçlanmıştır. Üniversite, toplumun seçkin kesimine hizmet etmekten ziyade, tarım ve hayvancılıkla uğraşan kesimleri de bünyesine dâhil etmiştir. Bu Kanun ile devlet üniversitelerinin sayısı artmış ve yeni üniversitelerin kurulması amacıyla kurumlara arazi tahsisinde bulunulmuştur (Küçükcan ve Gür, 2009: 88-89). ABD'de 1887 yılında kurulan eyalet üniversiteleri tarımsal deney istasyonlarının, üniversite-sanayi iş birliğinin ve teknolojik araştırma-geliştirme (AR-GE) faaliyetlerinin ilk örnekleridir (Sertlek, 1997: 249).

XIX. yüzyılın ikinci yarısında oluşturulan Amerikan üniversiteleri aynı zamanda *land-grant* olarak da adlandırılmaktadır. Sanayileşme sürecinin ihtiyacı olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, uygulamalı eğitim ve araştırma faaliyetlerinin gerçekleşmesi ile sağlanmaktadır. Üniversite ait olduğu topluma hizmet etme misyonuna sahip olmalıdır. Ayrıca bu üniversitelerin Newman'ın lisans çalışmalarını ve Humboldt'un lisansüstü eğitimlerini temel aldığı gibi lisans ve lisansüstü eğitimler arasında da net bir ayrım yapması gerekmektedir. Bununla birlikte kurumların yönetimi iki grubun varlığı ile sağlanabilir. Üniversitenin yönetimini sağlayacak olan bu kişiler; kurumun bir işletme olarak organizasyonundan sorumlu olan profesyonel yöneticiler ile araştırmadan ve çalışma programlarından sorumlu olan akademisyenler olmalıdır (Jonasson, 2008: 54).

Amerikan üniversitelerinin hem İngiliz hem de Alman üniversitelerinin özelliklerini taşıdığı söylenebilir. Amerikan üniversitelerinde yeni bir misyon olarak "üniversite için kamu hizmeti anlayışı" vurgulanmıştır. Bu üniversiteler, diğer üniversite türlerinden farklı olarak eğitim, araştırma ve kamu hizmeti işlevlerini birleştirmiştir. Üniversiteler, dışa dönük olarak gerçekleştirdiği aktiviteler ile ihtiyaç duyulan bilgiyi halka iletmeye çalışmaktadır. Bu bakımdan yalnız seçkin kesimlere değil, toplumun her kesimine hitap ettiği söylenebilir. Kampüs dışı verilen eğitimler, uygulamaya yönelik araştırmalar, kırsal/kentsel toplumlar ile yapılan görüşmeler, topluma hizmet ve eğitim kurumları ile birlikte çalışma, aynı zamanda yöneticilerin eğitimi ve yapılan faaliyetlerden haberdar olmayı sağlamak adına konferanslar

düzenleme gibi faaliyetler üniversitelerin gerçekleştirdiği kamu hizmetlerinin birer örneği olarak gösterilebilir (Antalyalı, 2007: 33-36).

Zaman içerisinde Alman üniversitelerinin yerini almaya başlayan Amerikan üniversite modeli, Alman üniversitelerinin bir alternatifi olarak dünya akademisine hâkim olmakta (Çetinsaya, 2014: 23) ve küreselleşmenin de etkisiyle daha baskın bir model olarak varlığını sürdürmektedir. Amerikan üniversite modelini diğer Avrupa üniversitelerinden ayıran en temel özelliğin üniversite yönetiminin profesyonel bir alan olarak algılanması olduğu söylenebilir (Bozkurt, 2012: 40).

Genel itibariyle modern üniversitenin yükselişi, Wilhelm von Humbolt'un Almanya'da gerçekleştirmiş olduğu üniversite reformu ile ilişkilendirilir (Reed, 2004: 4). Bu üniversite, diğer birçok Alman üniversitelerine, Fransa, İsviçre, Avusturya-Macaristan, Rusya ve İskandinav ülkelerine ve Anglosakson üniversite sistemine örnek teşkil etmiştir (Günay, 2007: 78). Bu bakımdan üniversitelerin kurumsal bir yapı kazanması Humboldt'un fikirlerinin ürünüdür. Üniversite sisteminde yer alan eğitim-öğretim ve araştırma işlevinin birlikteliğinin günümüz üniversitelerini kalıcı olarak etkilediği söylenebilir (Çiftçi, 2010: 342). 1809-1810 yılları arasında Prusya Eğitim Bakanı olan Humboldt bir makalesinde üniversiteyi inşa sürecinde odaklandığı vizyonun ana özelliklerini şu şekilde belirtmiştir: "Toplum gerçeği ve anlayışı aramaya adanmış kurumlara ihtiyaç duyar. Bilimin merkezlerinde bilginin peşinde olan öğretmenler ve öğrenciler birlikte çalışmaktadır. Hem öğretmenler hem de öğrenciler bilginin inşası ile ilgilenir ve bu da üniversiteyi eşsiz ve özel bir topluluk haline getirmektedir." (Jonasson, 2008: 40-41).

XVIII. yüzyılda Ortaçağ üniversitesi üzerinde oluşan değişim baskısına benzer şekilde, II. Dünya Savaşı sonrası başlayan ve küreselleşmeye paralel olarak hızlanan kuvvetler de Humboldt üniversitesi modelini değişime zorlamıştır. Bu dönemde sosyal devletin ekonomik ve toplumsal yaşama kamusal araçlarla doğrudan ve dolaylı olarak müdahale etmesi ile eğitim, sağlık, istihdam gibi alanlarda çeşitliliğin ve rekabetin sağlanmasında engel teşkil ettiği düşünülmektedir. Vest

(2007: 7-8)'e göre, XX. yüzyıl Amerikan üniversite modeli, bilim ve teknoloji alanında etkili ve başarılı olarak yeni bir dönem başlatmıştır. Modelin başarısının arkasında yatan özelliklerin kurumsal çeşitliliğin oluşturulması, özgürlükçü ve rekabet temelli ortamın sağlanması ile finansal desteğin varlığı gibi etmenlerle ilişkili olduğunu savunmaktadır.

Özetle, Humboldt'un öne sürdüğü eğitim ve araştırmanın birlikteliği gerçekleşmiş, fakat isteyen her öğrencinin istediğini öğrendiği ve isteyen öğretim üyesinin uygun gördüğü şeyi öğrettiği bir sistem olamamıştır. Çünkü üniversiteler, bilgi ve bilgili insan üreten bir "işletme" haline gelmiştir. Tüm bu gelişmeler sonunda eğitim ve araştırma faaliyetlerinin gerçekleşmesi için nelerin uygun olacağına karar verme yetkisi sadece üniversitelerin inisiyatifinde olmaktan çıkmış, ülkenin genel çıkarları çerçevesinde oluşturulan programlar çerçevesinde yürütülmeye başlamıştır (Gürüz, 2001: 124-125).

1.2.1.3. Piyasa En İyisini Bilir (2000 -)

Tarım toplumundan sanayi toplumuna geçilmesi yeni bir takım beceri ve bilgilerle donatılmış olan bireylere ihtiyacı da beraberinde getirmiştir. Birlikte ve daha büyük topluluklar halinde yaşamaya başlayan insanların yüksek insani değerlere ulaşması ve bunun için toplumun her kesiminin eğitime erişmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Sanayi Devrimi'nin beraberinde getirdiği bu ve buna benzer sorunların en iyi çözümünün dönemin özelliklerini yansıtan girişimci bir okul modeli olduğu görülmektedir (Saykılı, 2018: 192). Bu bakımdan üçüncü kuşak girişimci üniversite olarak adlandırılan eğitim kurumlarının doğuşunu hazırlayan koşullar ve bilgi toplumunun teori ve uygulamada sürece etkilerinin aktarılması gerekmektedir.

1.2.1.3.1. Girişimci Üniversitenin Doğuşunu Hazırlayan Koşullar

Küreselleşme süreci herkesin hakkında az çok bilgi sahibi olduğu ve tanıklık ettiği fakat birçok kişinin içeriğini tüm süreçleriyle ele almadığı ve farklı amaçlar için kullandığı bir kavramdır. Kimi eleştirmenlerce bu süreç bir sömürü yöntemi iken; kimileri de küresel çapta refahın artması için bir fırsat olduğunu düşünmektedir. Bazı yazarlarca demokratik kavramlar ile kuralların ve insan haklarının evrenselliği olarak ifade bulan küreselleşme, bazı yazarlar için ise, çevresel sorunları içermekte ya da tüm bunları kapsayan bir süreci vurgulamaktadır (Gürak, 2003: 1).

Bir kavram olarak küreselleşme, 1960'larda "küresel köy"[12] terimi ile ortaya çıkmış, fakat kuramsal anlamda 1980'lerin ikinci yarısından itibaren sistematik bir şekilde incelenmeye başlanmıştır. Sosyal bilimciler küreselleşmenin bir kavram olarak yeni olması görüşüne katılırken küreselleşmeyi oluşturan süreçlerin bütünüyle yeni olmadığı görüşündedir (Erol, 2010: 80). Bu bakımdan küreselleşmeyi açıklamak için yararlanılan dünya görüşleri ve bakış açıları değiştikçe tanımın içeriği de değişmektedir. Robertson (1992: 8)'a göre küreselleşme "hem dünyanın küçülmesi hem de bir bütün olarak dünya bilincinin kuvvetlenmesi… Diğer bir deyişle somut ve küresel karşılıklı bağımlılığı, küresel bir bütün olarak bilinçliliği temsil eden bir kavramdır" (akt. Erol, 2010: 81). Bu bakımdan Robertson küreselleşmeyi dünyanın birleştiği ancak hiçbir şekilde naif işlevselci bir tarzda birleşmediği bir süreç olarak ele almaktadır (Keyman, 2002: 34).

Küreselleşmeyi kuramsal olarak inceleyen Giddens (1998: 66) ise küreselleşmenin "yerel oluşumların kendinden kilometrelerce ötede olan olaylar tarafından şekillendirildiği ya da tam tersi, uzak yerleşimleri birbirine bağlayan dünya çapında toplumsal ilişkilerin yoğunlaşması" olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir. Giddens (1998: 135) küreselleşmeyi modernitenin bir sonucu olarak

[12] Dünyanın gelişen ve değişen teknoloji ile herkesin herşeyi aynı anda öğrenmesini sağlayan küresel bir köye dönüşeceği vurgulanmaktadır. Ayrıntılı bilgi için bkz. Marshall M. (2005), *Yaradanımız Medya*, Merkez Kitapçılık ve Yayıncılık, (Çev. Ünsal Oskay), 2005, İstanbul.

görmektedir. Bu anlamıyla küreselleşme için "modernitenin dayandığı ekonomik, siyasi ve kültürel gelişmelerin dünya ölçeğinde yaygınlaşması" vurgusunu yapmaktadır. Modernite "yapısal olarak küreselleştirici" niteliğiyle küreselleşme ve modernlikte zaman ve mekân bağlamında bir dönüşüm yaratmaktadır. Modernite, modern öncesi dönemde zaman ve mekânı birbirinden uzaklaştırırken; modern dönemde zaman ve mekân birbirinde çok daha fazla uzaklaşmaktadır. Böylece yerel ile küresel çapta bulunan toplumsal yapılar ve olaylar arasındaki ilişkiler ağı genişlemiştir. Küreselleşme bu ilişkiler ağının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Giddens'a göre günümüzde meydana gelen küresel gelişmeler modernitenin dünya çapında yaygınlaştığının bir göstergesidir.

Keyman (2002) ise, toplumsal ilişkilerin daha önce ulusal zaman ve mekân içerisinde yer alırken; artık farklılıkların vurgulandığı zaman ve mekânlara taşındığını ileri sürer. Modernitenin ayrıcalıklı bir konumdayken küreselleşme içerisinde bu konumunu kaybetmiş olduğunu iddia etmektedir. Bu nedenle küreselleşme son zamanlarda, yaşanan toplumsal değişim ve dönüşümleri dünyanın değişen niteliğini anlamlı kılmaya yönelik bir kavram olarak kullanılmaktadır. Böylece Keyman'a göre küreselleşme hem toplumsal yaşam içinde birbirine karşıt görünen olguların eş zamanlı var oluşlarını hem de güvensiz bir geleceği ve riskli bir yaşam hissini içermektedir. Tekeli (1999: 220), küreselleşmenin dünyayı bütünleştirmekten çok, hem alan hem de nüfus bakımından dünyanın büyük bir çoğunluğunun dışlanmasına neden olduğunu belirtmektedir. Çünkü küreselleşme gerçekte gelişmiş kesimler arasında oluşmakta ve bu sürecin dışında kalan kesimler kaybetmeye devam etmektedir.

Küreselleşme süreci ile yaşanan teknolojik gelişmeler tüm dünyada bilgi iletişimini arttırarak bilginin yayılmasını kolaylaştırmıştır. Böylece bilgi, insanda ve kütüphanede saklı kalmayarak her yönüyle yaşamın içerisine dâhil olmaktadır. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişi temsil eden bu süreç, artık yaşamın içerisinde yer alan bilginin, emek, sermaye ve teknoloji gibi bir üretim faktörü haline gelmesini sağlamıştır (Tekeli, 1999: 192).

Sanayi Devrimi'nden sonra bilgisayar teknolojisinde ve 1980'lerde hızlanan bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler "enformasyon devrimi" olarak nitelendirilmiştir. Bu dönemde ABD milli gelirinin yarısını bilgi sektöründe yer alan ve bunlara destek veren işletmelerin oluşturması sonucu yeni toplum yapısı için "bilgi toplumu" kavramı kullanılmıştır (Erdem, 2016: 25).

Bilgi toplumu süreci, tarım toplumu ve sanayi toplumunun ötesinde bilgi ve bilgi teknolojilerinin gelişmesi ile şekillenen ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel alanları kısa zamanda etkisi altına alan bir aşamadır. Bilginin ve bilgi teknolojilerinin hızla gelişmesi üretimin ve verimliliğin de hızlı bir şekilde artmasını sağlamıştır. Bu gelişmeler en başta insan faktörünün verimliliğine etkileri ve ekonomik sonuçlarının yanında sosyal, siyasal ve kültürel alanlarda da yeni yapısal değişimleri ve gelişimleri beraberinde getirmiştir. Daha çok gelişmiş ülkelerin ulaşmış olduğu bir aşama olan bilgi toplumu, küreselleşme sürecine uyum sağlamak için gelişmekte olan ülkelerin de kalkınmaları adına yoğun bir çaba içerisinde bulunmalarını gerektirmiştir (Aktan ve Tunç, 1998: 129). Gelişmiş ülkelerde bilgi toplumuna geçiş süreci 1980'lerden itibaren başlamış ve bu dönem ile "bilgi ekonomisi" adı verilen yeni bir küresel yapı oluşmuştur. Bu yapı içerisinde bireylerin ekonomik gücü, bilgi ve öğrenim düzeyleriyle ölçülürken; ulusların rekabet gücü beşeri sermayeleri ile ölçülmeye başlamıştır (YÖK, 2007: 13). Gelişmiş bir ülke olsun ya da olmasın bilgi toplumu süreci, küresel çapta etki alanına sahip en önemli kurumlardan biri olan eğitim kurumlarını ve dolayısıyla üniversiteleri büyük ölçüde etkilemiştir. Bu doğrultuda yüksek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinden sorumlu olan yükseköğretime verilen önem artmıştır (Yavuz, 2012b: 1). Bu dönem bireyin bilgisinin ve toplumun ihtiyaçlarının ön plana çıktığı bir dönemdir. Bu durumda üniversitelerin de kendilerini yeni toplum düzeninin ihtiyaçlarına göre şekillendirmeleri gerekmektedir. Çünkü bireyler artık üst düzey nitelik gerektiren meslekleri tercih etmeye başlamıştır (CEDEFOP, 2010: 2).

Her toplum yapısının birbirinden farklı olması yükseköğretim kurumlarının da bu çeşitlilikten etkilendiğini, tek tip ve evrensel bir üniversite anlayışının olmadığını göstermektedir. Bu farklılık ve çeşitliliğin nedeni olarak birçok ülkede üniversite fikrinin modern devlet ile birlikte ortaya çıkması gösterilebilir. Özellikle XIX. yüzyılda yükseköğretimde yaşanan değişimler ile milliyetçilik ve ulus-devlet arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. XX. yüzyılda yükseköğretimde yapılan reformlar, daha çok refah devletinin gelişimine katkı verecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Soğuk Savaş Dönemi'nin Amerikası'nda üniversiteler güvenlik kaygılarının etkisi ile desteklenmiş ve üniversitelere büyük ölçüde kaynak aktarımında bulunulmuştur (Küçükcan ve Gür, 2009: 58-59).

Özetle, yükseköğretimde yaşanan dönüşüme katkı sağlayan temel küresel etkenler şu şekilde belirtilebilir: i) toplumsal ve ekonomik gelişimde önemli bir role sahip olan ulus-devletin, yükseköğretimin ulusal bilince katkıda bulunduğunu savunan görüşü ile etkisini kaybetmesi; ii) finansmanını devletin sağladığı kamu sektörü faaliyetleri ile devletin işlevlerinin yeniden belirlenmesi ve iii) küresel çapta kamu sektörünün ekonomik yapısının şirket kültürü tarafından işgal edilmesidir (Kwiek, 2002: 148).

UNESCO (1998: 3)'nun 1998 yılının Ekim ayında gerçekleştirdiği Dünya Yükseköğretim Konferansı'nın son raporuna göre; 1960 yılında 13 milyon olan yükseköğrenim öğrenci sayısı, 1995 yılında 82 milyona kadar altı kattan fazla artmıştır. OECD (2008) 2004 yılında 132 milyona ulaştığını belirtirken; 2017 yılında ise bu rakamın 220 milyonu aştığı görülmektedir (UNESCO, 2019).

Neo-liberal politikanın yeni adı olan "küreselleşme" olgusunun yükseköğrenime en büyük etkisi, ülkelerin artan eğitim harcamalarına yeni ortaklar/ şirketler aramaları şeklinde olmuştur. Kapitalist rekabet ve teknolojideki gelişmeler aynı zamanda hizmetin mali külfetini öğrencilerin karşılaması yönünde baskıcı bir tutum izlemektedir. Böylece üniversiteler, kapitalizmle bütünleşme adına yeni örgütlenme arayışlarına başlamıştır (Timur, 2000: 315-316). Nitekim bu süreçte bir

işletme anlayışına hâkim üniversite kurumları meydana gelmiştir. Üniversitelerin bütçelerinde kısıtlamalara gidilerek daha çok ekonomik yarar sağlama düşüncesi hâkim olmaya başlamıştır. Tabii ki üniversitelerin bir işletme olarak düşünülmesi üniversitelerden beklenen işlevlerin de değişmesine sebep olmuştur. Böylece üniversiteler araştırma alanlarında gerçekleştirecek faaliyetlerinde özel bir şirket gibi davranmaktadır. Bu bakımdan faaliyetlerini kar-zarar hesaplarına göre belirlemeye ve projelerini özel ve kamu sektörlerinin isteklerine göre geliştirmeye başlayan kurumlara dönüşmüştür. Artık üniversiteler piyasanın isteklerine uygun olarak bilgiyi üretmeli ve üretilen bilginin yayılmasına öncülük etmelidir. Diğer bir deyişle araştırma yaparak bilimin gelişmesini sağlamak yerine sanayi ile iş birliği içerisinde ve onların sorunlarına çözüm üreten kurumlar olmaları iddia edilmektedir. Bu düşünceler ışığında "girişimci üniversite" ve "şirket üniversiteleri" olarak nitelendirilen yeni üniversite modelleri ortaya çıkmıştır (Özdem ve Sarı, 2008: 10).

Neo-liberal ekonomi politikasına göre, sosyal devletin müdahaleci yapısı ortadan kalkmalı ve devlet ticari alandan çekilmelidir. Devletin görevi, yalnızca temel hizmet alanlarını sağlamak olmalıdır. Bu yaklaşım, serbest pazar ekonomisini ve dolayısıyla devletin çekildiği alanların özel sektöre devredilmesini savunmaktadır. Çünkü devletin ürettiği hizmetler rekabet edilebilir değildir. Ayrıca bu hizmetlerin sunumu pahalı ve kalitesiz olmaktadır. Özel sektörün varlığı ile bu hizmet alanlarının rekabete açılması ve kalitenin yükselmesi sağlanacaktır (Yıldız, 2008: 17).

Eğitim sektörü de neo-liberal politikalardan etkilenen alanlardan biri olmuştur. Bu politikalar, kurumların performansının sınavlarla ve küresel düzeyde standartlaştırma yoluyla ölçülmesini sağlayarak eğitimi piyasa içerisinde dönüştürmeye çalışmaktadır. Böylece ülkeler, eğitim sistemleri üzerinden rekabet etmeye zorlanmaktadır. Bu rekabetin bir sonucu olarak ülkelerin eğitim sistemleri başarılı/başarısız olarak nitelendirilmektedir. Rekabetin canlı tutulmasını sağlamak adına ülkeler eğitimi bir araç haline getirmeye başlamıştır. Çünkü ancak bu şekilde eğitimde niteliğin arttırılması yoluyla küresel düzeyde ihtiyaç duyulan bireylerin yetiştirilmesi mümkün olabilecektir (Çelebi vd., 2014: 35). Bu bakımdan Coffield ve

Williamson (1997: 1)'a göre yeni üniversite modeli, dünya genelinde pazara yönelik eleman yetiştirme görevini üstlenmektedir. Bir işletme mantığı ile çalışarak öğrencileri müşteri/tüketici olarak görmeye başlamıştır. Bu bakımdan rektörler genel müdür, bölüm başkanları şube müdürü olarak algılanmaktadır. Öğretim elemanlarının yapmış oldukları iş öğretmek değil, müfredatı aktarmak olmuştur. Bilgi ise, yalnızca danışma niteliği gören kurumlardan alınmakta ve bilgiyi anlamak bir yarış olarak benimsenmektedir (akt. Oktik, 2002: 117).

Yeni üniversite modeli 1980'lerden itibaren başta ABD olmak üzere Kuzey Avrupa ülkelerinde de "girişimci üniversite" adı altında doğmuştur. Bu gelişmeler üniversite ile sanayi arasında daha yakın ilişkilerin kurulması sonucunu doğurmuştur. Üniversite ile sanayinin bir araya gelmesi için gerekli alt yapının oluşturulması amacıyla aracı kurumlar, bilim parkları ve yenilik merkezleri inşa edilmiştir (Lazzeroni ve Piccaluga, 2003: 38-39'dan akt. Kuzu, 2013: 23).

Modern üniversiteler, II. Dünya Savaşı sonrasında toplumdaki sorunların çözümünden kendilerini sorumlu görmeye başlayarak "bilim için bilim" anlayışından uzaklaşmıştır. Böylece disiplinler arasında var olan engeller yıkılmış, üniversite yapıları vakıfları, dernekleri, şirketleri içine alan çok kurumlu bir yapıya dönüşmüştür. Başka bir deyişle üniversiteler, "girişimcilik" fonksiyonunu da yüklenerek *multiversite* olarak adlandırılmaya başlamıştır. Zira girişimci üniversitelerin oluşumuna öncülük eden en belirgin gelişme, küreselleşme ve uluslararası rekabetin hız kazandığı süreçte gelişen "üniversite-sanayi iş birliği" faaliyetleridir. Bilgi ekonomisinin oluşturduğu üniversite anlayışında üniversiteler girişimciliğe daha fazla önem vermiş, kadrolarını yeniden yapılandırmış ve araştırmalarının sonuçlarını ticarileştirmiştir (Erdem, 2016: 31). "Rekabetçi Yaklaşım" olarak nitelendirilen bu yeni modelde üniversitelere klasik rollerine -eğitim ve araştırma- ek olarak sosyal ve ekonomik gelişimde de önemli roller verilmiştir. Böylece üniversitelerden sürdürdükleri araştırma sonuçlarını ticarileştirerek yerel, bölgesel ve ulusal düzeyde kalkınmaya destek olmaları beklenmiştir (Yüksel, 2008: 1).

1.2.1.3.2. Teori ve Uygulamada Girişimci Üniversitenin Rolü

Daha önce belirtildiği üzere modern ulus-devletin yükselişiyle birlikte üniversitelerin ilk yaygın oluşumu ortaya çıkmıştır. Üniversitelerin yaygınlaşması ile toplumun ve üniversitenin ortak gelişim içerisinde olduğunu görebilmek mümkündür. Kapalı ve rekabetçi ulusal devletler kurumsallaştıkça toplumla bütünleşir hale gelmiştir (Frank ve Meyer, 2007: 296). Bundan sonraki süreçte bilgi çağının toplumsal yapısı; küreselleşme, kitleselleşme, bireyin güçlenmesi, profesyonel yönetimin yükselişi, dış paydaşların konumu, maliyet artışı gibi yeni sorun alanları ile önemli ölçüde değişime uğramıştır (Alabay vd., 2013: 982).

Küreselleşme ile toplumsal dönüşüme paralel olarak sosyal kurumlar da sürekli değişim içerisine girmiştir. Sosyal kurumların en önemli ayağından biri olan eğitim kurumlarının da değişimin dışında kalması mümkün değildir ve her kurum gibi değişim ile yakın ilişki içerisinde olmuştur. Bununla birlikte toplum içerisinde yüzyıllardır varlığını sürdüren eğitimin temel olarak iki çabası bulunmaktadır. Bunlardan ilki, toplumun değişen ihtiyaçlarına uygun olarak hizmet sunmak; ikincisi toplumun gelişim ve değişimini sağlamaktır (Ülker, 2010: 18). Yeni teknolojiler, öğrencilerin çeşitlenen yaş grupları ve yaşam boyu öğrenme idealleri, küreselleşen öğrencilerin beklentileri, yeni yükseköğretim sağlayıcıları, sanal üniversiteler, kâr amaçlı şirket üniversiteleri ve bu üniversitelerin pazar odaklı rekabetçiliği gibi etkenler üniversitelerde yaşanan dönüşümde etkin rol oynamakta ve eğitimin iki temel amacının topluma sağladığı sonuçları büyük ölçüde hissedilmektedir (Erdem, 2012b: 109).

Günümüz üniversiteleri faaliyet alanlarını kendi üyelerinin değer yargılarına göre değil, toplumun gereksinim ve beklentilerini karşılayacak nitelikte belirlemektedir. Bu üniversiteler hizmetlerini kendilerine tahsis edilen kaynaklar ölçüsünde karşılamaktadır. Dolayısıyla çağdaş üniversite, faaliyetleri toplum tarafından yönlendirilen, toplumun her kesimi ile bütünleşmiş, topluma karşı sorumluluğu denetlenen ve sahip olduğu her türlü tesis, teçhizat, bilgi birikimi ve

insan gücünü girişimci bir zihniyetle değerlendiren bir yapıya sahiptir. Bununla birlikte bu dönem üniversiteleri, modern işletmecilik yöntemleri ile yönetilen ve ek mali kaynak yaratan karmaşık bir yapıya sahip kurumlar olmuştur (Gürüz, 2001: 283).

Girişimci üniversitenin bilgi toplumunun üniversitesi olduğu düşünüldüğünde; sanayi toplumunun üniversitesi olarak adlandırılan modern üniversiteden dört temel alanda farklılaştığı tespit edilmektedir. Bu farklılıklar; üniversite kurumunun örgütlenmesi, üniversite kurumunun misyonu, üniversite ile devlet arasındaki ilişkiler ve üniversite ile sanayi arasındaki ilişkiler olarak belirlenmiştir (Yavuz, 2012b: 3). Tablo 1'de görüldüğü üzere Gupta (2008: 5), üniversitelerin geçmişten günümüze değişen ilişkilerini şu şekilde belirtmiştir:

Tablo 1: Üniversitelerin Girişimci Üniversiteye Evrimleşme Süreci

Terminoloji	Yükseköğretimin Amacı	Üniversitenin Rolü
Geleneksel Üniversiteler	Sosyal, kültürel ve ekonomik amaçlar: -Öğrencinin sosyalleşmesi -Sosyo-kültürel ve ulusal değerleri koruma -Nitelikli iş gücü sağlama	-Humboldt modeline göre eğitim ve araştırma
Modern Üniversiteler	Teknik, mesleki, akademik eğitime daha fazla odaklanma: -Mezun öğrenci istihdamı -Mesleki eğitimin arttırılması -Büyüme ve çeşitlenme	-Eğitim ve araştırma arasında belirgin bir ayrım -Özel teşebbüs ve sanayi sektörüyle iş birliğine dayalı araştırma
Girişimci Üniversiteler	-Multiversite yoluyla öğrencilerin beklentilerini karşılama -Öğrencileri mesleğe hazırlama -Teknoparklar, kuluçka merkezleri, teknoloji transfer ofisleri yoluyla sektörle ve dış dünyayla iş birliği kurma	-Akademik girişimciliği destekleme -Hayat boyu öğrenmeyi amaç haline getirme -Bilgiyi uygulamaya koyma

Kaynak: Gupta, A. (2008), "Entrepreneurial University: India's Response", Center for Studies in Higher Education (CSHE), *Research & Occasional Paper Series*, pp.1-15.

Günümüz üniversitesini etkisi altına alan faktörler şu başlıklar altında özetlenebilir (Wissema, 2009: 21-29) :

- Küreselleşme ve buna bağlı olarak yükseköğretimin kitlesel düzeyde genişlemesi,
- Disiplinler arası çalışmaların artan gerekliliği,
- Temel bilgi üretim modeli olarak araştırmanın yaygınlaşması,
- Maliyetlerin artması,
- Yenilik ve girişimcilik bağlamında bireyselliğin güçlenmesi,
- Profesyonel yönetime duyulan ihtiyacın artması,
- Üniversite dışı sektörlerin bağımsız olarak ortaya çıkması.

Bugün geldiği teknolojik gelişmişlik noktasında ABD, üniversite-sanayi iş birliğinin önemini diğer ülkelerden çok daha önce keşfetmiştir. Gerek uygulamaları ve gerekse de yasal düzenlemeleri ile iş birliği süreçlerini sürekli geliştirmiştir. Buna bağlı olarak üniversite-sanayi iş birliği sonuçlarından doğan inovasyonu -yenilikçi ve yaratıcı süreçleri- ekonomik gelişmesinin anahtarlarından biri olarak görmüştür. Nitekim Nisan 2007'de yayımlanan "Yenilikçi Amerika" adlı bir raporda "Yenilikçilik ya da Önderlikten Çekilmek" başlığı altında kurumlara yönelik olarak birkaç noktanın altı çizilmiştir. Bu bakımdan ABD'deki firmaların, eğitim kurumlarının ve vatandaşların tüm sektörlerde inovasyon yapmak zorunda olduğu dile getirilmiştir. Bu konunun ülkenin ekonomik gücünün ve güvenliğinin sürdürülmesi adına stratejik önceliği olduğu vurgulanmıştır. Üniversite-sanayi iş birliğinde başlangıç kabul edilebilecek hemen hemen tüm ilklerin bu ülkeden yayıldığı görülmektedir. Dünya üniversite-sanayi iş birliği tarihinin başlangıcı olarak ilki 1853'te, diğeri 1857'de ABD Kongresi'ne sunulan bir kanun taslağı milat kabul edilebilir. Bu taslaklarda "mevcut bilimsel ve klasik eğitimlerin yanında sanayi ve tarım kökenli bazı iş sahiplerine de tarım ve mekanik uygulamalar için pratik dersler verilmesi ve bunun sağlanmasına yönelik olarak da bu okullara kamu arazisi bağışlanması" öngörülmektedir. Daha önce belirtildiği üzere tasarı, 1862'de yeni Başkan Abraham Lincoln tarafından onaylanmış ve öneriyi veren kişiye ithafen "Morrill Kanunu" olarak uygulanmaya başlamıştır. Bu Kanun ile toplamda 70.000 km² toprak satışından 7.55 milyon USD elde edilmiş ve bağış olarak üniversitelere

dağıtılmıştır. O dönemde bu Kanun'dan pek çok üniversite yararlanmıştır (Kiper, 2010: 19-20).

Amerikan üniversitelerinin dünya çapında bilişim teknolojisi şirketlerinin kurulmasında ve bu sayede binlerce kişiye iş olanağı sağlanmasında oynadığı rol üniversitelerin teknoloji temelli girişim kümeleri oluşumundaki önemine işaret etmektedir. Bu kümelerde yer alan şirketler, üniversitelere sözleşmeli araştırmalar havale etmiş ve mezunlara cazip iş tekliflerinde bulunmuştur. Pazara yönelen akademik kurumların ekonomiye ve istihdama getirdiği büyük yararları fark eden Avrupa üniversiteleri de hükümetlerin desteğiyle bu eğilimi örnek alma çabasına girmiştir (Wissema, 2009: 21).

Bu konuda en kapsamlı çalışmalardan biri, Avrupa Komisyonunun talebi üzerine OECD tarafından yapılmıştır. Çalışmada girişimci üniversitelerin sahip olması gereken özellikler yedi başlık altında toplanmıştır. "Kılavuz Çerçeve" olarak adlandırılan bu başlıklar, kurumsal ve kültürel değişimin etkin bir şekilde hayata geçirilmesi için üniversitelere tavsiye, fikir ve yönlendirmelerde bulunmuştur. Üniversitelerin ihtiyaçlarına cevap vermek ve kendi durumlarını değerlendirmesini sağlamak amacıyla bir çıkış noktası oluşturmak üzere hazırlanmıştır. Çerçeve kapsamındaki boyutlar şunlardır: i) liderlik ve yönetim, ii) örgütsel kapasite, insanlar ve teşvikler, iii) öğrenme ve öğretmede girişimciliğin gelişmesi, iv) girişimcilerin izlemesi gereken yollar, v) bilgi değişimi için üniversite-iş dünyası ve dış dünya ile ilişkiler, vi) uluslararasılaşmış bir kurum olarak üniversite, vii) girişimci üniversitenin etkilerinin ölçülmesi. Bir öz değerlendirme aracı olarak bu faktörler, üniversitelerin yerel ve ulusal çevrelerini göz önüne alarak mevcut durumlarını ve potansiyel eylem alanlarını tanımlamasına yardımcı olacaktır. Girişimci bir üniversitenin genel olarak tanımlanmış özelliklerini yedi alanda birleştiren "Kılavuz Çerçeve", mevcut tanımların çoğunu destekleyen bir model olarak kullanılabilir (OECD, 2012: 1).

Girişimci üniversitenin temelde şu üç anlamı ifade ettiği öne sürülebilir (Röpke, 1998: 2-3):

- Örgütsel bir yapı olarak üniversitenin "kendisi" girişimcidir.
- Üniversitenin "üyeleri" (fakülte, öğrenci, akademik ve idari personel) kendilerini birer girişimciye dönüştürür.
- Üniversite ile "çevrenin" etkileşimi girişimci yapılanmalar oluşturur.

Girişimci üniversitenin oluşması için bu üç anlamın da bir arada bulunması gerekir. Bu faktörlerin girişimci üniversite koşullarını sağlamak adına yeterli temel koşullar olduğu söylenebilir. Böylece girişimci üniversitenin asıl odaklandığı husus; temellerini üniversitenin kendi organizasyon yapısının ve üyelerinin kurduğu, çevre ile etkileşimin sağlandığı yapılar olmalarıdır.

Odabaşı (2006: 92-93)'na göre; rekabet kurallarını benimseyerek, maliyet, verimlilik ve etkinlik konularına özen göstererek, sürekli gelişme ile bilgi üretimi ve bilgiyi yaymaya yönelik yenilikleri gerçekleştirerek girişimci üniversite olabilmenin tüm koşulları yerine getirilmiş olacaktır. Yazar, üniversitelerin girişimci bir yapıya dönüşebilmeleri için kültürel alt yapının olduğu kadar, örgüt yapısının da değişmesi gerektiğini dile getirmektedir. Girişimci üniversitenin örgütlenme biçimi de diğer üniversite modellerinden farklılık göstermektedir. Wissema (2009: 121-122), girişimci üniversitenin yönetim örgütlenmesini, "beş kişilik kurul" olarak tanımlamıştır. Bu modelde başkan, kamuya ve özel sektöre karşı üniversiteyi temsil etmekten sorumludur. Başkanın en önemli görevi ise, üniversitedeki etkinlikleri organize etmektir. Rektör ise, araştırma faaliyetlerinin koordinasyonundan sorumludur. Diğer üç üyenin görevleri ise birbirinden farklılık göstermektedir. Bu üyelerden ilki, eğitim faaliyetlerini düzenlemek ve uygun eğitim yöntemlerinin üniversiteye entegre edilmesini sağlamakla görevlidir. İkinci üye, sanayi ile kurulacak iş birliği alanlarının saptanması ve üniversitede üretilen bilginin ticari amaçlarla kullanılmasının sağlanmasında görevlidir. Ayrıca girişimcilerin yararlanacağı teknoparkların yönetimi de bu üyeye verilmiştir. Üçüncü ve son üyenin görevi ise, insan kaynaklarının ve mali kaynakların yönetimi ile destek hizmetlerini

sağlamaktır. "Beş kişilik kurul" içerisinde akademisyenlere yer verilmemiştir. Çünkü bu sistemde akademisyenler genel yönetimden sorumlu değildir. Onların görevi yalnızca enstitü ve fakültelerin yönetim ve sorumluluğunu üstelenmektir.

Girişimci üniversite, öğrencilerin bir girişimci olarak eğitim almalarını, teknoloji ve yenilikler konusunda farkındalık sağlamalarını ve üniversitenin diğer iç paydaşı olan akademisyenlerin kendi şirketlerini kurmalarını amaçlamaktadır. Belirtilen bu faktörler, girişimci üniversite anlayışını oluşturmaktadır. Bu anlamda girişimci üniversitenin en önemli itici gücü, üniversite-sanayi iş birliğinin kurulmasıdır (Siegel vd., 2003: 42-43). Üniversite-sanayi ilişkileri ile doğrudan ilgilenen üç farklı paydaş olduğunu ileri süren Siegel vd., (2003: 31), paydaşları üniversite bilim insanı, teknoloji transfer ofisleri ve işletme/girişimci olarak belirtmekte ve bunlara ilişkin stratejileri aktarmaktadır:

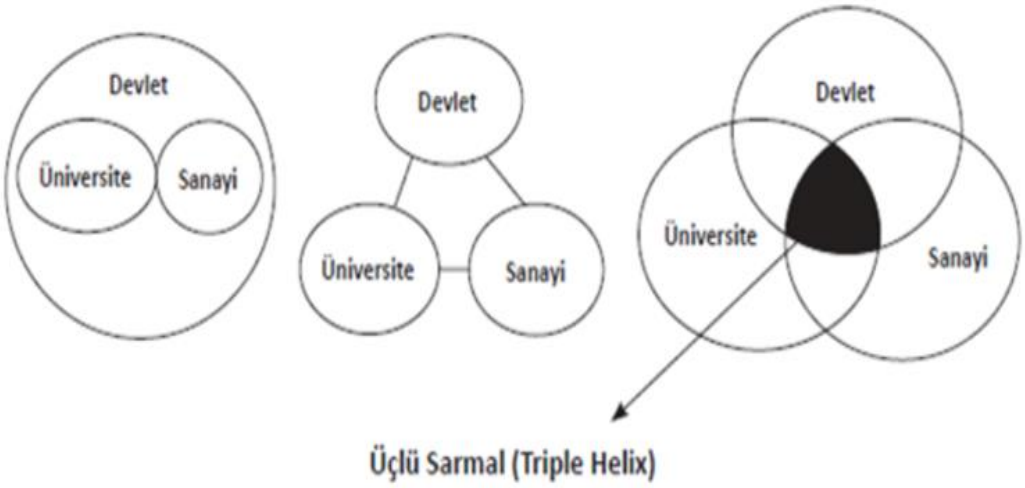
Tablo 2: Üniversite Sanayi İlişkisinde Paydaşların Özellikleri

Paydaşlar	**Üniversite Bilim İnsanı**	**Teknoloji Transfer Ofisleri**	**İşletme/Girişimci**
Eylemler	Yeni bilginin keşfi	Fakülte ve işletme ile çalışma	Yeni teknolojinin ticarileşmesi
Birincil Sebep(ler)	Bilim toplumunda kabul görmesi	Üniversitenin entelektüel varlığının pazarlanması	Mali kazanç
İkincil Sebep(ler)	Ek araştırma fonu temini ve mali kazanç	Ek araştırma fonu temini ve teknolojik yayılım	Özel teknolojilerin kontrolünün sağlanması
Örgütsel Kültür	Bilimsel	Bürokratik	Girişimci

Kaynak: Siegel, D. S., Waldman, D. and Link, A. (2003), "Assessing the Impact of Organizational Practices on the Relative Productivity of University Technology Transfer Offices: An Exploratory Study", *Research Policy*, 32 (2003), pp.27-48.

Etzkowitz (2002: 1), üniversite-sanayi-devlet iş birliğini üç biçimde tanımlamaktadır. Bunlardan ilki; Devletçi Üniversite-Sanayi-Devlet İşbirliği Modelidir. Bu modelde devlet, üniversite ve sanayiyi kapsamaktadır. Devletin etki alanı geniştir ve devlet, üniversite ile sanayi arasındaki ilişkileri yönlendirmektedir. Bu modelin en güçlü görüldüğü ülkeler, eski Sovyetler Birliği ve Doğu Avrupa ülkeleri olmakla birlikte modelin zayıf örnekleri ise, Latin Amerika ve Norveç gibi bazı Avrupa ülkeleridir. İkinci model, Liberal Üniversite-Sanayi-Devlet İşbirliği Modelidir. Son derece sınırlı ilişkiler içerisinde bulunan kurumsal alanlardan

oluşmaktadır. Bu liberal modele İsveç örnek verilebilir. Öne sürülen üçüncü model ise, Üniversite-Sanayi-Devlet İşbirliğinde Üçlü Sarmal Modelidir. Bu model, hibrid kuruluşların[13] varlığı ve her birinin bir diğerinin rolünü üstlenmesi ile kurumsal alanlarla örtüşmesi bakımından bir bilgi altyapısı oluşturmaktadır. Akademik girişimcilik, bilgi tabanlı ekonomik kalkınma için girişimler, şirketler arası stratejik ittifaklar, kamu-üniversite-şirket araştırma iş birliği, tesislerin ortak kullanımı gibi dinamik üçlü ilişkiler hâkimdir. Bu modelde; farklı alanlarda faaliyet gösteren ve farklı teknoloji seviyelerinde devlet laboratuvarları, akademik araştırma grupları, yaratıcı organizasyonlar gibi aracı kurumlar bulunmaktadır (Etzkowitz ve Leydesdorff, 2000: 111-112).



Şekil 2: Üçlü Sarmal Modeli (Üniversite-Sanayi-Devlet İlişkileri Ağı)

Kaynak: 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), pp.109-123.

[13] Bilginin kullanım ve üretiminden doğrudan sorumlu olan üç dünya arasındaki etkileşimden doğan yapılardır. Örneğin, üniversiteden doğan yüksek teknoloji tabanlı şirketler gibi (Kiper, 2010: 31).

Üçlü sarmal modelinin en önemli özelliği, tarafların giderek artan bir şekilde birbirlerinin rollerini üstlenmeleridir. Böylece üniversite, şirket oluşturma ve pazarlama bilgisi gibi girişimci sorumlulukları üstlenirken; sanayi şirketleri çalışanların en üst seviyede eğitimi ve birbirleri arasında bilgi paylaşımı gibi akademik rollerin gelişimine katkıda bulunacaktır (Kiper, 2010: 32).

Her ne kadar öncelikli misyonları bilgi üretmek ve insan yetiştirmek olsa da üretimlerini dış paydaşlarla geliştirdikleri ilişkiler doğrultusunda ticarileştirmesi ve ortak girişimlerde bulunması, akademik personelin ortak proje ve araştırmaları gerçekleştirmesine önem vermesi ile sosyal ve ticari değerlerin oluşması için birlikte hareket ettikleri söylenebilir (Bulut ve Aslan, 2014: 121). Rekabet ve girişimcilik kavramları üçüncü kuşak üniversitelerin tanımlanmasında temel rolü üstlenen kavramlardır. Uluslararası rekabette meydana gelen artışa bir yanıt olarak üniversite-sanayi iş birliği üzerinde durulması gerekmektedir. Ekonomik büyümeyi sağlayabilmek için hem sanayi hem de akademik çevre teknolojide meydana gelen gelişmeleri yeniden gözden geçirmek zorundadır. Üniversite sanayi-kurum-kuruluş iş birliğine önem veren, projeler yürüten, akademik çalışmalar yapan ve kamu/özel sektöre danışmanlık hizmeti sağlayan önemli bir kurumdur (Etzkowitz, 2002: 14).

Genel bir literatür taraması göstermektedir ki girişimci üniversite için yapılan tanımlarda fikir birliği sağlanamamıştır. Clark (1998: 4) ve Guerrero-Cano vd., (2006: 5)'e göre girişimci üniversite, yenilikler, farkındalık ve fırsatlar yaratmak, takımlar halinde çalışmak, risk almak, gelecek için umut vaat eden bir duruşa ulaşmak için kendi başına, örgütsel karakterde kayda değer bir değişim yeteneğine sahip bir üniversite olarak tanımlanır. Diğer bir deyişle yeni girişimler başlatmak için akademisyenleri ve öğrencileri destekleyen birleştirilmiş, düşünsel ve ticari amaçlı yapılar sağlayan doğal bir üreticidir. Clark (1998: 4) girişimci üniversitelerin önemli bir aktör olarak kendi başlarına ayakta kalabilen "stand-up" üniversiteler olmayı hedeflediğinden ve oluşan kurumsal girişimciliğin hem süreç hem de sonuç olarak görülebileceğinden bahseder.

Gerekli yasal çerçevenin oluşturulması ve bir takım yapısal ön koşulların gerçekleştirilmesi sonucunda değişimin üniversiteler için getirmiş olduğu yararlar şu şekilde ifade edilebilir (Odabaşı, 2006: 101-102): Yaratıcı ve yenilikçi şirket örgütlenmesi ve kültürünü sağlamak amacıyla üniversite şirketleri ve ortaklıklar oluşturmak ya da dolaylı biçimlerde buralarda yer almak önemlidir. Oluşturulan şirket ve ortaklıklar, ekonomik ve toplumsal kalkınmanın sağlanmasında aktif rol oynayacaktır. Bunun yanında küresel ölçekli kaynaklara ve yükseköğretim piyasasına ulaşarak üniversite gelirlerinin çeşitlendirilmesiyle ekonomik özgürlük sağlanabilmektedir. Daha önce bürokratik ve merkezci bir yapı halinde bulunan kurumlar; merkeziyetçi olmayan, dışa dönük ve dinamik, iç-dış rekabete ve etkileşime açık, verimli bir yapıya kavuşmaktadır. Kendine yeterli olabilen bir kurum, hem hesap verilebilirliğe dayalı özerkliğini sağlamış olacak hem de rekabet edebilir yapısı ile gelişmeleri belirlemiş olduğu ölçülebilirlik standartlarıyla evrensel ölçütlere uyumlu hale getirebilecektir. Bu haliyle kurum, meydana gelen tüm yenilikleri "kalitede oluşan değişimler" olarak nitelendirecektir. Kurumun katılımcı bir karar alma sürecini benimsemiş etkin yönetimin oluşmasını sağlayan başarı ölçütleri ise; üretkenliği, sürekli değişime açık ve esnek bir örgütsel yapıya sahip olması, girişimcilik kültürünün yayılması ile stratejik bir bakış açısı geliştirmesi ve stratejilerin uygulamasıdır. Böylece "eğitimin demokratikleştirilmesi" gerçekleşebilecektir. Her kurumun belirli sosyal sınıfların eğitimine değil, toplumun büyük bir kesimine yönelme arzusu olmalıdır. Bu sayede fırsat eşitliği yaratılacak ve toplumun her kesimine sürekli "yaşam boyu eğitim" verebilmek için kampüs sınırlarının dışına çıkabilme olanağına kavuşulacaktır.

Wissema (2009: 43-44) girişimci üniversiteleri diğer üniversitelerden ayıran özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Araştırma, diğer üniversitelerde olduğu gibi temel ve asıl etkinliktir. Büyük ölçüde disiplinler üstü ve disiplinler arasıdır.
- Üniversite, ürettiği bilgi ile topluma değer katmak zorundadır.

- Sanayi, Ar-Ge firmaları, yatırımcılar, profesyonel hizmet sağlayıcılar ve diğer üniversitelerle yeni kaynak akışını sağlamanın bir aracı olarak iş birliği yapılır.
- Üniversite, bilgi ve inovasyon ağının merkezidir. Kozmopolit yapıda "çok kültürlü" bir organizasyondur.
- Ulusal değil, küresel çapta etkinlik gösterir. Dünyanın her yerinden personel ve öğrencileri bünyesine çekmeye çalışır. Bu sebeple ders programlarında ortak dil olan İngilizceyi kullanır.
- Doğrudan finansmanın yerini dolaylı finansman mekanizmaları almıştır. Bu bakımdan devletin eğitim programları ve diplomalar üzerinde etkisi bulunmamaktadır. Böylece girişimci üniversiteler yasal düzenlemelere giderek daha az bağımlı hale gelir.

Girişimci üniversitenin belirtilen temel özelliklerinin yanısıra Wissema, üniversiteler içerisinde şu faaliyetlere de yer verildiğini belirtmiştir (2009: 156-157);

- Bir tasarım fakültesi oluşturarak yaratıcığın rolünün arttırılması,
- Bilim insanlarının ihtiyaçlarına cevap verebilen en iyi öğrenci akışının sağlanması adına kitlesel eğitim programlarına yer verilmesi,
- Eğitimin bilim adamları, bilimsel eğitim almış profesyoneller ve girişimciler yetiştirmek için sürdürülebilir olması,
- Yabancı öğrenciler için fon yaratabilmesi,
- Yeni araştırma ve girişimcilik faaliyetlerine yer vermesidir.

Tüm bu özellikler dikkate alınarak oluşturulan girişimci üniversite kimliği, öncelikle üst yönetimin stratejik bir bakış açısı ile aldığı kararla örgüt bünyesine yerleşen bir tutumdur. Ancak bu tutumun kurumun en alt birimleri de dâhil tüm örgüt tarafından benimsenmesi gerekir. Böylece girişimci üniversite kimliği; girişimci kimlik kazandırılmış öğrenciler ve akademisyenler ile girişimci bakış açısı ile oluşturulmuş ders içerikleri sayesinde sağlanacaktır. Aynı zamanda sürece yardımcı olabilecek ve girişimin etkin hale gelmesini sağlayacak en önemli aktörler ise;

öğrenci kulüpleri ve girişimcilik merkezlerinin üniversite bünyesinde yer alması olacaktır (Yelkikalan vd., 2010: 58).

Yüksel (2008: 2), üniversitelerin girişimci rolünün bir takım kaygıları da beraberinde getirdiğine değinmektedir. İşbirliği amacı ile yaşanan bu değişimler akademik araştırma sonuçlarının ticarileştirilmesi sürecini hızlandırırken bir yandan da girişimci üniversitelerin doğumuna kaynaklık etmiştir. Kimi yazarlar tarafından "üçüncü akademik devrim" olarak isimlendirilen bu yeni üniversite modeli, yepyeni bir akademik kimliği de beraberinde getirmektedir. Ancak bu dönüşüm birçok olumsuz sonucu da gündemine taşımıştır. Bu bakımdan sağlanan kaynaklar belirli gruplarda toplanabilecek ve taraflar arasında giderek artan çıkar çatışmaları oluşabilecektir. Üniversite araştırma projelerinin hem kısa dönemli hem de ticari başarı sağlayan ürün ve hizmetlere odaklanmaları çeşitli kısıtlamalara sebep olmuştur. Bilimsel araştırmaların fonlanma olanaklarında yaşanan daralmalar ve ulaşılan sonuçların kamuoyuna aktarılmaması gibi konular da belirtilen olumsuz sonuçlar arasında yer almaktadır. Tüm bunlara bilim adamlarının araştırma konularını seçme özgürlüğüne sahip olamamaları, gizlilik nedeniyle bilgi dolaşımına getirilen sınırlamalar ve etik kaygılar da eklenebilir.

Üniversitelerin kalkınmanın sağlanmasında girişimci rollerini zayıflatan engeller arasında kurumsal yönetişim zayıflıkları, kurumsal stratejilerde yaşanan yetersizlikler, üniversite-sanayi ilişkilerinde etkin ve güçlü kurumsal mekanizmaların yaratılamaması ve fon teminindeki güçlükler sayılabilir. Girişimcilik stratejilerinin geliştirilmesi için Etzkowitz ve Leydesdorff'in "üçlü sarmal modeli" etkin bir yaklaşım olarak vurgulanmaktadır. Üniversite-sanayi-devlet üçgeni üzerine temellenmiş bu yaklaşımda bireysel ve kurumsal kapasitelerin geliştirilmesi suretiyle üniversitelerin girişimciliğe yönelik politikaların etkinliğini sağlamaları ve sürdürülebilir olmaları bakımından bölgelerinde daha aktif rol oynamaları mümkündür (Sakınç ve Bursalıoğlu, 2012: 98).

Kirby vd., (2011: 12) ise; akademisyenlerin görüşlerine başvurduğu bir çalışmasında üniversitelerin girişimcilik yolunda karşılaştığı engelleri on iki başlık altında sınıflandırmıştır:

- Örgütsel yapı ve üniversite yönetimi,
- Üniversitelerin temel fonksiyonunun olmaması,
- Sanayi ile olan bağlantıların yetersiz olması,
- Araştırma hedefleri ile uyum içerisinde olmaması,
- Tecrübe eksikliği,
- Girişimci kültürünün yeterli olmaması,
- Geleneksel öğretim yöntemleri,
- Uygun olmayan ödüllendirme sistemleri,
- Öğretme hedefleri ile çatışmalar yaşanması,
- Mali kaynakların yetersizliği,
- Fiziksel kaynakların yetersizliği,
- Devlet kaynaklarına bağımlılığın olması.

Bu engeller bütünüyle değerlendirildiğinde akademisyenler, üniversitelerin girişimci olamamalarının önündeki en önemli engelin "örgütsel yapı ve üniversite yönetiminin" olduğunu, ikinci en önemli engelin ise "girişimcilik faaliyetlerinin üniversitelerin esas görevi olmadığını" ifade etmişlerdir. Girişimci olamama konusunda üniversiteleri en az etkileyen faktörlerin ise "finansman ve fiziksel kaynaklarının yetersizliği" ile "kamu kaynaklarına bağımlılık" olduğu belirtilmektedir (Kirby vd., 2011: 5).

Bu noktada üniversite-sanayi iş birliğinin gelişmiş ülkelerde yeniden gözden geçirilmesi gereksinimi doğmuştur. "Yeni bir sosyal sözleşme" olarak da ifade edilen bu yeni dönemde; eski üretim fonksiyonunun -sürekli değişen ekonomik çatı altında verimliliğe, esnekliğe ve kaliteye dayalı bir yapı- yerini bilgiye ve inovasyona dayalı üretim fonksiyonu almaktadır. Böylece üniversitelerin rolünün bilginin kamuya ve özel mülkiyete ait iki farklı niteliği üzerinde irdelenmesi gerekliliği doğmaktadır. İki

farklı niteliğin birlikteliğini içeren bu yeni rol üniversite-sanayi iş birliğinin geleceğini de şekillendirecektir (Kiper, 2010: 35).

Kwiek (2002: 143-144)'e göre yükseköğretim, kültür içinde kendisine yeni bir yer bulmak üzere dış etkenler tarafından zorlanmakta ve bu yüzyılda eşi görülmemiş bir değişimle karşı karşıya kalmaktadır. Bu değişim kesinlikle üniversitenin kendisinin sonu anlamına gelmemekte; aksine üniversiteyi kuruluşundan bu yana modern bir kurum olarak algılayan düşüncelerin sonu anlamına gelmektedir. Üniversiteler eğer kültürel yapı içerisinde kendisine bir yer bulamazsa hızlı ve ucuz emek gücü ile uzmanlar yetiştiren bir "eğitim şirketi"ne dönüşecektir.

Sonuç olarak; tüm bu eleştirilere rağmen günümüzde genel eğilim, üniversitelerin giderek artan bir şekilde girişimci bir yapıya büründüğüdür. Karşılaşılan bu ciddi sorunlar, girişimci bir kurumun oluşması konusunda üniversiteler üzerindeki baskıları giderek arttırmaktadır. Bu sebepledir ki üniversitelerin çoğu tüm organizasyon yapısını girişimci bir yapıya kavuşturmuşken, bir kısmı da bu yönde yapıcı adımlar atmaya devam etmektedir (Çetin, 2007: 226).

1.2.2. Türkiye'de Üniversitelerin Gelişimi

Bu bölümde Türkiye'de yer alan üniversitelerin Cumhuriyet öncesi dönemde ve Cumhuriyet sonrası dönemde gelişim süreci ele alınacaktır. Dünya çapında üniversitelerin yaşadığı dönüşüm kuşkusuz Türkiye'de yer alan üniversiteleri de büyük ölçüde etkilemiştir.

1.2.2.1. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Üniversitelerin Gelişimi

Antik Çağ'dan İslam'ın altın çağına kadar Anadolu'da önemli bir rol oynayan bilimsel üretimin ilk merkezi Harran olarak bilinmektedir. Harran'da bilimsel faaliyetlerin ne zaman başladığı tam olarak bilinmemekle birlikte bu dönemde Süryanicenin yanı sıra Yunan dilinin yaygın olarak konuşulmasından hareketle Yunan düşünce ve bilim dünyası öğretilerinin hâkim olduğunu söylenebilir. Harran'ın bilim merkezi olarak ön plana çıkması Emeviler Dönemi'nde (661-750) Yunan tıp geleneklerinin geliştiği İskenderiye'den tıp uzmanlarının Harran şehrine getirilmesi ile gerçekleşmiştir. Abbasiler Dönemi'nde (750-1258) tercüme ve telif hareketi çerçevesinde Süryaniceden Arapçaya kazandırıldıkları kaynaklar bilimin ilerlemesinde önemli rol oynamıştır. Zamanla Antiochia (Antakya), Edessa (Urfa) ve Nisibis (Nusaybin)'de yeni ilim merkezleri gelişmiştir. Fakat Emevi ve Abbasi Dönemi'nde Harran'da okul veya medrese inşa edildiğine dair kesin bir kanı bulunmamaktadır. Bununla birlikte Harran Okulu'nun Doğu Anadolu ve Suriye'de hüküm süren Türk-İslâm hânedanı Zengiler Dönemi'nde (1127-1233) kurulduğu bilinmektedir (Hanisch, 2017: 34-37).[14]

İlk sistemli bir devlet teşekkülü halinde kurulan eğitim ve öğretim kurumları olarak medreseler[15] Büyük Selçuklular zamanında Nizâmülmülk tarafından Nizâmiye Medreseleri adıyla anılmaktadır. Belirtildiği üzere aslında İslâm dünyası Nizâmülmülk'ten çok daha önce eğitim kurumlarıyla tanışmıştır.[16] Bu dönemde Müslümanlar yalnızca temel dini bilgileri mescitlerde ve mescitlerin yanına inşa ettikleri hücrelerde öğrenmektedir. Nizâmülmülk ile medreselerde bütün ilimlerin okutulması sağlanmıştır. Selçuklular bu okullar vasıtasıyla devletin ihtiyaç duyduğu

[14] Harran Okulu'nda eğitim üç aşamalıdır. İlk aşamada öğrenciler Yunanca, Arapça ve Süryanice öğrenmektedir. İkinci aşamada edebiyat, matematik, astronomi ve müzik dersleri verilir. Yükseköğrenim dengi üçüncü aşamada ise, felsefe, tıp ve matematik dersleri verilmektedir (Hanisch, 2017: 37).

[15] İslam ülkelerinde, genellikle İslam dini kurallarına uygun bilimlerin okutulduğu yer olarak tanımlanır (TDK, 2019).

[16] Gazneli Sultan Mahmud (997-1030) zamanında Nişabur'da dört medrese bulunmaktadır. Sultan Mahmud, Gazne şehrinde yüksek eğitim yapan bir okul kurmuştur. Oğlu I. Mesud (1030-1040) ise bir çok medrese inşa etmiştir. 1046 yılında Selçuklu sultanı Tuğrul Bey'in (1037-1063) de Nişabur'da bir medrese yaptırmış olduğu bilinmektedir (Karakök, 2013: 211).

uzmanları yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Selçuklu Devleti yetiştirdiği bu uzman kadro ile daha etkin bir şekilde yönetilecek ve bu sayede halka gereken hizmetler götürülebilecektir (Biçer, 2013: 264-268). Ancak zaman içerisinde medreselerde tabii bilimlere yer verilmemiş, eğitim yalnızca dini ilimlerle sınırlı kalmıştır. Bu durum Ortaçağ'dan itibaren Müslümanlar içerisinde bilimsel bilginin oluşmasını engellemiştir. Buna rağmen Nizâmiye medreselerindeki düşünce sistemi ve eğitim programları kendisinden sonraki İslam toplumlarının tamamını etkilemiş ve örnek bir model olmuştur (Biçer, 2013: 285).

Anadolu'da bulunan Türk devletlerine benzer şekilde Osmanlı Devleti de kuruluşundan itibaren bilimsel yapılanmaya gereken önemi vermiştir. Bu açıdan ilk Osmanlı medreselerinin teşkilatlanma ve idari yapılanma bakımından Selçuklu Dönemi medreselerinin bir devamı olduğu söylenebilir.

Keşifler ve özellikle Rönesans hareketi ile Ortaçağ'da skolastik bilim anlayışının yıkılmaya başladığı dönemde Osmanlı Devleti yükselme dönemini yaşamaktadır. Bu dönemde Bizans ile yoğun ilişki içerisinde olan Osmanlı, Batı'da olduğu gibi Bizans'ta da hüküm süren geleneksel bilim anlayışından etkilenmiştir. Fakat XV. yüzyılda, İslam dünyasının bilim sahasında elde ettiği birikimine sahip olan Osmanlılar, karşılaştıkları geleneksel anlayıştan etkilenmelerine rağmen sadece bu anlayış içinde kalmamıştır. Asıl teşkilatlanma Fatih Sultan Mehmet Dönemi'nde (1451-1481) Sahn-ı Seman medreseleri ile gerçekleşmiştir. Burada müspet ilimlere gösterilen ilgi ve müspet ilimler alanında yetişen bilginlerin eserleri bu geçişe iyi birer örnek teşkil etmektedir (Elmacı, 2017: 81). Bununla birlikte II. Murat döneminde kurulan bir mesleki eğitim kurumu olarak medrese eğitimlerinin yanı sıra farklı alanlarda eğitimin verildiği Türk eğitim tarihinin en önemli kuruluşlarından sayılan ve Saray Okulu olarak da bilinen Enderun[17] Mektebi ön plana çıkmıştır. Bu Mektep, her çeşit alanı içerecek şekilde; askerlik ve diplomasinin yanı sıra spor ve güzel sanatlar alanlarında da eğitim vermektedir. Aynı zamanda bu eğitimler uygulamalı olarak yapılmaktadır. Dünyanın ilk "kamu yönetimi okulu" olarak da

[17] Farsça kökenli bir kelime olan "Enderun", büyük sarayların iç bölümü anlamına gelir (TDK, 2019).

nitelendirilen bu okul, Osmanlı Devleti'nde mülkî, idarî, diplomatik ve diğer önemli kadroların yetiştirildiği bir eğitim kurumu olmuştur. Hıristiyan ailelerden küçük yaşlarda alınan çocuklar Anadolu'da Türk ailelerin yanına gönderilir ve Türk kültürü ile yetiştirilir. Adına devşirme denilen bu sistem ile çocuklar, Enderun Mektebinde aldıkları üst düzey eğitim sayesinde artık toplumun elit olarak tabir edilebilecek bürokratik ve yönetici kesimini meydana getirmiştir (Ödemiş, 2014: 67). Osmanlıların Platon'un devlet adamı yetiştirmek için önerdiği eğitim sistemini Enderun Mektebi ile ilk defa hayata geçirdiği ileri sürülebilir. Fatih Sultan Mehmet, öncelikle Yıldırım Beyazıt Dönemi'nden II. Murat Dönemi'ne kadar şehzadelerin eğitim gördüğü Enderun okullarını geliştirip yeniden örgütlemiştir (Ünlü, 2018: 142-143). Yönetici yetiştirmeyi temel alan bu Mektep üç aşamadan meydana gelen bir sistemi içermektedir. Bu aşamalardan ilki, Mektepte eğitim görecek öğrencilerin seçilmesidir. İkinci aşama, bu öğrencilere Mektep içerisinde eğitim verilmesidir. Üçüncü ve son aşama ise, padişaha sadık bir yönetici olarak mezun edilmeleridir (Yavuz, 2017: 434). Bu bakımdan Osmanlı Devleti Dönemi'nde üniversitelerin temellerinin müspet ilimler ve mesleki eğitimin sağlandığı ikili yapı üzerinden geliştiği söylenebilir. Fakat zaman içerisinde bu uygulama değişmiştir. Nitekim eğitim kurumlarında yalnızca dini eğitim verilmeye başlanmıştır (Özveren, 2008: 227).

Avrupa'da özgür düşüncenin geliştiği ve bilimsel faaliyetlerin hız kazandığı Rönesans ve Reform hareketlerinin başladığı dönemde Osmanlı Devleti sürekli yıkımlarla karşı karşıyadır. Avrupa'nın hem coğrafi keşifler ile zenginleşip hem de bilimsel alanda gelişirken; Osmanlı Devleti'nin gelir kaynakları azalmaya ve mali durumu bozulmaya başlamıştır. Bununla birlikte Coğrafi Keşifler sonucunda Osmanlı topraklarından geçen ticaret yollarının değişmesi ve değerli madenlerin varlığı Osmanlı Devleti'nin ticaretini engellemiştir. Yapılan ıslahatlar ise, isyanları bastırmak ve devlete eski gücünü kazandırmak içindir. Bu dönemde Osmanlı Devleti batılılaşma karşıtı bir politika izlemektedir. Fakat gerileme dönemine girdiği sırada en azından toprak kayıplarına son vermek adına askeri alanda ıslahatlar yapmaya başlamıştır. Bu dönemde Osmanlı Devleti, Batı'nın askeri ve siyasi üstünlüğünü

kabul etmiştir. Avrupa ilim ve bilgi üretmek için üniversiteler kurarken; Osmanlı Devleti medreselerin bozulmasını önleyememiş ve Enderun da büyük ölçüde önemini kaybetmiştir (Kodaman, 2007: 12-14).

Tüm bu kurumlar göstermektedir ki Osmanlı Devleti Dönemi'nde henüz çağdaş anlamda bir eğitim kurumu bulunmamaktadır. Eğitim reformunun ilk adımları, XVIII. yüzyılın sonlarında açılan askeri eğitim kurumları ile atılmıştır. III. Selim zamanında 1773 yılında kurulan ve çağdaş anlamda ilk mesleki ve teknik yükseköğretim okulu olarak bilinen Mühendishane-i Bahri-i Hümayun, deniz subayı ve mühendisler yetiştirmek amacıyla faaliyete başlamıştır. Osmanlı ordusu bu dönemde de Batı orduları karşısında yenilgiler almaya devam etmektedir. 1795'te kurulan Mühendishane-i Berri-i Hümayun'un amacı ise, Avrupa'daki gelişmeler neticesinde ordunun ilgili sınıflarını topçuluk ve istihkâmcılıkta[18] yetiştirmektir. Bu bakımdan Osmanlıların sonuca ulaşma adına askeri teknolojiler başta olmak üzere ürün odaklı bir anlayış içerisine girdiği ve deneysel yöntemi askeri amaçlar doğrultusunda içselleştirme yönünde çaba gösterdiği söylenebilir (Elmacı, 2017: 83-84).

Osmanlı'da devletin yeniden kurumsallaşması ve tüm kademeleriyle modernleşmesi düşüncesi ise, ilk defa Sultan II. Mahmut döneminde gündeme gelmiştir. II. Mahmut, Batı ile ilişkilerini arttırmış, tercüme odalarını kurmuş, genel eğitim dışında Tıphane, Mekteb-i Harbiye, Cerrahane gibi okulların açılmasını sağlamıştır. İlköğretimi tüm vatandaşlar için zorunlu kılmış ve eğitimde eşitlikçi anlayışın temellerini atmıştır. Bu dönemde modernleşmenin sadece ordu düzeyinde kalmadığı, toplumsal yaşamı düzenleyen tüm kademelere yayılmaya başladığı görülmektedir. Ayrıca geleneksel ilmiye sınıfı büyük ölçüde geri planda bırakılmıştır. Bu bağlamda bu dönemin Avrupa'da eğitim görmüş, laik zihniyetli devlet adamlarının ve aydınların gelmeye başladığı bir dönem olduğu söylenebilir (Oklay, 2014: 234).

[18] "Askerlik" anlamına gelen Arapça kökenli bu kavram, düşman saldırılarına karşı savunma yapmak amacıyla düzenlenmiş yer olarak da ifade edilir (TDK, 2019).

II. Mahmut'un 1826 yılında Yeniçeri Ocağı'nı kaldırmasının ardından 1827 yılında Tıbhane-i Amire ve 1834 yılında Mekteb-i Fünun-u Harbiye açılmıştır. Bu gelişmeleri Tanzimat Dönemi'nde açılan yeni okullar takip etmiştir. 1847 yılında Ziraat Mektebi, 1848 yılında Darülmuallimin (Erkek Öğretmen Okulu)[19] ve 1859 yılında Mekteb-i Mülkiye açılmıştır (Dölen, 2009: 8; Yavuz, 2017: 440). Bununla birlikte, 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile rüşdiye, idadi ve sultaniler birer ilk ve orta öğretim kurumu olarak eğitim sistemi içerisinde yerini almış ve bir program dâhilinde yaygınlaştırılması sağlanmıştır. Darülfünun'un kurulması konusu, Tanzimat Dönemi'nde gündeme alınmış ancak kurum 1870 yılında açılabilmiştir. Çok kısa bir süre sonra 1871 yılında kapatılmış ve sürekli bir kurum haline gelmesi 1900 yılında gerçekleşmiştir (Dölen, 2009: 19).

Osmanlı'da modern tıp eğitimi 14 Mart 1827 tarihinde askeri bir okul olan "Tıbhane-i Amire" bünyesinde başlamıştır (Yıldız, 2017: 128). Burada eğitim ilk etapta dört yıl olarak planlanmıştır. Eğitim dili Fransızcadır. Bu nedenle öğrencilere ilk yıl ağırlıklı olarak Fransızca dersleri verilmiştir. Aynı zamanda Arapça, fizik, kimya, din bilgisi gibi dersler de öğretilmektedir. İkinci sınıfta programa zooloji, botanik ve anatomi dersleri dâhil olmuştur. Üçüncü sınıfta sağlık bilgisi, tıp bilgisi, anatomi, organlar, askeri cerrahi dersleri; dördüncü sınıfta ise, doğum bilgisi ve iç dış hastalıklar gibi mesleki derslere yer verildiği görülmektedir. Mesleki derslerin uygulama boyutuna ise yer verilmemiştir. Fakat bu dönemde Batı'daki okullarda uygulamalı eğitime yer verildiği bilinmektedir (B.O.A'dan akt. Öztürk, 2009: 12).[20] 1839 yılından itibaren eğitim dili olarak Fransızcanın kullanıldığı "Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şahane" ismiyle askeri tıp eğitimini sürdürmüştür (Yıldız, 2017: 128). Ancak okulun kuruluşundan itibaren istenilen eğitim düzeyini yakalayamadığı düşünülmüştür. Bu sebeple okulun başına modernleşmeyi sağlamak ve okulu Batı tarzında bir okul haline getirebilmek amacıyla 1838 yılında Viyana Asakir-i

[19] 1869 Nizamnamesi ile Darülmuallimin'e getirilen yeniliklerin yanında bir kadın öğretmen okulu olan Darülmuallimat'ın kurulması da Nizamname'nin getirmiş olduğu önemli bir yeniliktir. 26 Nisan 1870 tarihinde kurulan bu okul, kızların eğitimi konusunda hukuki alanda atılmış en önemli adımdır ve bu düzenleme ile öğretmenlik ilk kez ayrı bir meslek olarak resmen tanınmıştır (Altın, 2017: 22).

[20] Öztürk, çalışmasında dört yıl olarak planlanan Tıbhane-i Amire eğitim sisteminin dördüncü sınıftan başlayarak birinci sınıfa yükselmek suretiyle tamamlandığını belirtmektedir.

Nizamiye Tıphane'de cerrahlık, göz doktorluğu, ebelik ve yabancı dil bölümlerini başarıyla tamamlamış olduğu bilinen Charles A. Bernard getirilmiştir (Öztürk ve Karasu, 2014: 126). Bernard, önemli düzenlemelere imza atmıştır. Benzer örnekleri Batı'da bulunan Okul'u bu kurumların seviyesine getirmek adına bir takım değişiklikler yapmıştır. Öncelikle öğrencileri seviyelerine göre sınıflara ayırmıştır. İlk adım olarak, öğrenciler içerisinde Fransızcası iyi olmayanların bu dili öğrenmelerini sağlamıştır. Fransız edebiyatı ve Fransız tarihi gibi dersler programa dâhil edilmiştir. Bir süre okul bünyesinde idadi seviyesinde eğitim veren sınıflar da açılmış ve okul altı sınıfa çıkarılmıştır (Bilim, 1998: 61).

Bu durum okula gelen öğrencilerin yetersiz olduğunu ve öncelikle ortaöğretim düzeyinde bir eğitim almaları gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, Bernard aracılığıyla Türkiye'de modern tıp eğitiminin temelinin atıldığını söylemek mümkündür. Artık 1867 yılına gelindiğinde Mekteb-i Tıbbiye bünyesinde "Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye" adını taşıyan ilk sivil tıp okulu açılmıştır (Dölen, 2009: 8).

Savaş alanlarında yaşanan yenilgiler, Osmanlı devlet adamlarını orduda yeni düzenlemeler yapmaya zorlamıştır. Yeniçeri ordusunun kaldırılması ile kurulması kararlaştırılan "Asakir-i Mansure" için çok sayıda subaya ihtiyaç vardır. Mevcut askeri mühendislik okulları ile ordunun deniz, istihkâm ve topçu subayları yetiştirilmiştir. Ancak hem bu okulların sayılarının yetersiz kalması ve yeterli subay yetiştirilememesi, hem de piyade ve süvari sınıflarının subay ihtiyacının karşılanması Mekteb-i Harbiye'nin açılmasını gerekli kılan sebepler olarak görülmektedir (Yaramış, 2006: 182-184). II. Mahmut, Londra Büyükelçiliği yapan ve aynı zamanda Batı'yı çok iyi tanıyan Mehmed Namık Paşa'nın önerisiyle Mekteb-i Harbiye'yi kurmuştur. Fransız "Ecol Militaire"[21] akademisi örneğinde kurulan bu okul, iki şube ve dokuz sınıftan oluşmaktadır. 1 Temmuz 1835 tarihinde resmen açılmıştır. Ünal

[21] 1802 yılında Napoléon Bonaparte tarafından ordunun subay ihtiyacını karşılamak amacıyla kurulmuştur. Tam adı *Ecole Speciale Militaire*'dir. Okul, daha sonra kuruluş yeri olan Saint Cyr kasabasının adıyla anılacaktır. Üniversite düzeyi askeri müfredatın ilk defa uygulandığı bu okulda, bütün askeri sınıflara yönelik subay yetiştirilmiştir (Kurtcephe, İ. & Balcıoğlu, M. (1992) *Kara Harp Okulu Tarihi,* Ankara s.30'dan akt. Yaramış, A. (2006) "Atatürk'ün Yetiştiği Mekteb-i Harbiye'nin Kuruluşu", *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt 8, Sayı 3, ss.181-202.

(1968: 23-24), Mekteb-i Harbiye'de birinci sınıftan yedinci sınıfa kadar okutulan derslerin tamamen okuma-yazma ve dini bilgiler temelinde verildiğini belirtmektedir. Yedinci sınıfa kadar askeri eğitimle ilgili herhangi bir dersin okutulmadığı görülmektedir. Yedinci ve sekizinci sınıflarda dini bilgilerden başka askerlik ile ilgili derslerin de okutulduğu belirtilir. Sekizinci sınıfa kadar eğitimler "birinci şube" adı altında verilir. Sekizinci sınıfı bitiren öğrencilere yapılan sınav neticesinde başarılı olan ilk yüz öğrenci, dokuzuncu sınıfta -yani ikinci şubede- okumaya hak kazanmaktadır. Burada okutulan dersler artık tamamen askerlik mesleğiyle ilgilidir (akt. Yaramış, 2006: 192).

Tanzimat Dönemi'nde gerçekleştirilmesi planlanan yeni düzenlemeler, iyi yetişmiş idari kadroları gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda mevcut kaymakamların ve yöneticilerin yetersizliği ve yönetim işleri konusunda yeterli bilgi birikimine sahip olmamaları üzerinde durulmuştur. Bu bakımdan ihtiyaç duyulan yöneticilerin yetiştirilmesi amacıyla bir okul kurulması gerekliliği doğmuştur. Dönemin padişahı Sultan Abdülmecit'in de uygun görmesi üzerine okulun kuruluş çalışmalarını yürütmek amacıyla Meclis-i Ali-i Tanzimat[22] görevlendirilmiştir. Hazırlıkların tamamlanmasının ardından İstanbul'da bir yükseköğretim kurumu olarak 12 Şubat 1859 tarihinde Mekteb-i Mülkiye kurulmuştur (Dölen, 2009: 11; Yavuz, 2017: 443). Eğitim sisteminin ülke çapında bir düzene konması gerekliliği ve konunun bütünsel bir bakış çerçevesinde ele alınmasını amaçlayan ilk düzenleme, Nisan 1869'da çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi[23] ile olmuştur. Osmanlı'da gerçek anlamda yükseköğretim kurumu açma çabaları, bu Nizamname'nin getirdiği düzenlemeye göre İstanbul'da bir "Darülfünun-ı Osmani" kurulması ile somutluk kazanmıştır. Burada ilk ve orta öğretim düzeyinde eğitim verilerek öğrencilerin

[22] XVIII. yüzyılın sonundan itibaren geleneksel Osmanlı yargı kurumlarının işlevsizliği belirginlik kazanmış, şer'i mahkemelere yardımcı olarak yargı yetkili meclisler oluşturulmuştur. Meclis-i Vala-yı Ahkâm-ı Adliye", ilk olarak 1854 yılında "Meclis-i Ali-i Tanzimat" ve "Meclis-i Vala-yı Ahkâm-ı Adliye" şeklinde ikiye ayrılmış, daha sonra 1861 yılında birleştirilmiştir. 1868 yılında ise, "Şura-yı Devlet" ve "Divan-ı Ahkâm-ı Adliye" olarak tekrar ikiye ayrılmıştır. Adı geçen bu kurumlar hangi isimle anılırlarsa anılsınlar kuvvetler ayrılığı fikrinin gelişmesine katkıda bulunmuş ve işlevsel bağlamda devletin yasama ve yargı alanlarında büyük ölçüde etkin olmuşlardır (Ayrıntılı bilgi için bkz., Akça, G. & Hülür, H. (2007), "Tanzimattan Cumhuriyete Siyasal ve Hukuksal Yapının Modernleşmesi", *Türkiyat Araştırmaları Dergisi,* Sayı: 21, ss.235-269.

[23] Nizamname hazırlanırken Fransız eğitim sistemi üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bu sebeple Nizamname'de büyük ölçüde Fransız tesirini görmek mümkündür (Altın, 2008: 273).

yüksekokul seviyesine ulaşmaları sağlanmaya çalışılmıştır. İlk derece, Sıbyan mektepleri[24] ile Rüşdiyelerden oluşmakta ve toplam sekiz yıllık bir öğrenim dönemini kapsamaktadır. İkinci derecede İdadi ve Sultaniler yer almaktadır. Sultanilerin ilk örneği bugünkü Galatasaray Lisesi'dir ve bu okullar ancak 1880 sonrası dönemde vilayet merkezlerine yayılabilmiştir. Üçüncü derece, Mekatib-i Aliye denen yüksekokullardır. Bu okulların başında Darülmuallimin (Erkek Öğretmen Okulu) ve Darülmuallimat (Kız Öğretmen Okulu) ile Darülfünun ve çeşitli askeri teknik okullar yer almaktadır (Ortaylı, 1987: 146-147). Bu düzenleme ile eğitim sistemi, günümüz mevcut sistemine benzer tarzda üç kademeye ayrılmıştır.

Aslında Osmanlı'da ilk kez bir Darülfünun'un açılması düşüncesi 1845 yılında kurulan ve yedi kişiden oluşan Meclis-i Maarif-i Muvakkat'ta ortaya atılmıştır. Burada Sultan Abdülmecit Nisan 1846'da ilk Darülfünun'un kurulması emrini vermiştir. Ancak belirli bir programı ve öğretim kadrosu olmayan ilk Darülfünun, 18 Ocak 1863 tarihinde dönemin nüfuzlu ve kültürlü kişilerinin verdiği halka açık konferanslar şeklinde serbest derslerden oluşan eğitimine başlayabilmiştir (Soydan ve Tüncel, 2013: 121). Konferanslar, ancak iki yıl sürekli olabilmiştir. 1865 yılında kapatılan kurum 1969 Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nde tekrar gündeme gelmiştir. 1870 yılında kurulan "Darülfünun-ı Osmani" adını taşıyan Türkiye'nin ilk üniversitesi, Nizamname'nin 79-128. maddeleri arasında düzenleme konusu yapılmıştır. Bu maddeler temelde ilk üniversitenin örgütlenme ve yönetim tarzı hakkında bilgi vermektedir. Üniversite, hikmet ve edebiyat (edebiyat), ilm-i hukuk (hukuk) ve ulum-i tabiiye ve riyaziye (fen) olmak üzere üç şubeden oluşmaktadır. Öğrenci alımlarını ise, kendi düzenleyeceği bir giriş sınavıyla yapması öngörülmüştür. Nizamname'de üniversite özerkliğinden bahsedilmemektedir. Üniversitenin devlet tüzel kişiliği dışında ayrı bir tüzel kişiliği bulunmamaktadır. Ayrıca bu düzenlemede Darülfünun-ı Osmani'nin görevleri arasında araştırma faaliyetine de yer verilmemiştir. Zira aynı dönemde Batı üniversitelerinin yaşadığı

[24] Osmanlıların ilköğretim seviyesindeki okullarına verilen addır. Her mahallede bulunduğu için aynı zamanda "mahalle mektebi" olarak da anılır. Bu okullarda okuma-yazma, basit hesap işlemleri ve dini bilgiler verilmektedir (Ayrıntılı bilgi için bkz., Demirtaş, Z. (2007), "Osmanlı'da Sıbyan Mektepleri ve İlköğretimin Örgütlenmesi", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt: 17, Sayı: 1, ss.173-183.

dönüşüm göz önünde bulundurulduğunda, Darülfünun-ı Osmani'nin modern üniversite örneği olarak kabul edilmesi mümkün görünmemektedir. Bununla birlikte, üniversite fikrinin hayata geçirilmesi bakımından atılan ilk ve önemli bir adım olarak sembolik bir öneme sahiptir (Yavuz, 2012a: 84-85).

Darülfünun, ikinci kez açılmasının ardından bir yıl sonra tekrar kapatılmak zorunda kalmıştır. Mevcut Nizamnâme hükümleri dışında 1871 yılında kapatılan kurum, 1874 yılında "Darülfünun-ı Sultani" adı altında Galatasaray Sultanisi içerisinde yer alan Hıristiyan bir müdür ve batılı öğretmenlerin eliyle tekrar kurulmuştur. Galatasaray Sultanisi'nin yarı himayesinde yürütülmesi gibi sebeplerle 1881 yılında yeniden kapatılmıştır (Yılmaz, 2001: 251-252).

Darülfünun-i Sultani'nin kapanması ile Darülfünun'un yeniden açılması konusunda 1896 yılına kadar herhangi bir resmi girişim olmamıştır. II. Abdülhamid'in tahta çıkışının 25. yıldönümünde bu konu yeniden gündeme gelmiş ve okul, 1900 yılında "Darülfünunu Şahane" adıyla resmi olarak açılmıştır. 1969 Nizamnamesi kaldırılarak yerine Darülfünun-ı Şâhâne Nizamnâmesi getirilmiştir. Yeni Nizamname'nin en önemli noktası, 1869 Nizamnamesi'nin Darülfünun'a ilişkin bütün hükümlerini yürürlükten kaldırmak sureti ile bu yeni Darülfünunu, her türlü ilmi ve idari özerklikten yoksun bir yüksekokul durumuna getiren hükmüdür (Dölen, 2008: 1-2). Bu hükme göre, üniversite bünyesinde ulum-i aliye-i diniye (din bilimleri ilahiyat), ulum-i riyaziye ve tabiiye (fen ve doğa bilimleri) ile edebiyat şubeleri kurulmuştur. Bununla birlikte, mevcut faaliyetlerini yürütmekte olan hukuk ve tıp mektepleri de üniversiteye bağlanmıştır. Bu bakımdan Darülfunun beş fakülteden oluşmaktadır. Yeni Nizamname'de de 1869 Nizamnamesi'ne benzer şekilde üniversite özerkliğine, tüzel kişiliğine ve araştırma faaliyetlerine yer verilmemiştir. Dolayısıyla Darülfünun-u Şahane'yi de modern üniversite olarak görmek mümkün değildir (Yavuz, 2012a: 86-87).

Sonuç itibariyle eğitimde reform adına yapılan tüm denemelerden ancak 40 yıl sonra Darülfünun kuruluşunu tamamlayacak ve devamlı hizmet vermeye başlayan fakat bilimsel araştırma yapmayan bir kurum olarak ortaya çıkacaktır. Modern üniversitelerin temelleri II. Meşrutiyet Dönemi ve sonrasında yaşanan gelişmelerin ürünüdür. İki önemli gelişme bu sürecin anlaşılması açısından büyük öneme sahiptir. Gelişmelerden ilki, düzenlenen bu eğitim sistemi için Emrullah Efendi'nin[25] "Tuba Ağacı Nazariyesi" modelini oluşturmasıdır (Ortaylı, 1987: 151-152). Türkiye'de yeni eğitim sisteminin Osmanlı padişahı Sultan Abdülhamid'in kurduğu ilköğretim ve yükseköğretim kurumu ile başladığını söylemek mümkündür. Tanzimat sonrası bu dönemde (1876-1909) ortaya çıkan birçok fikir hareketliliği içerisinde "medeniyetçiler" olarak bilinen bir kesim, Batılılaşmayı amaç edinmiş ve bu amacı da ancak eğitim ve öğretim yoluyla başaracaklarına inanmıştır. Batılılaşmayı kendilerine amaç edinen bu kesimin önde gelen isimlerinden biri de Emrullah Efendi olmuştur. Onun eğitim modeli, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde eğitimin planlanması ve programlaması çalışmalarında öne çıkmaktadır. Bu eğitim faaliyeti ile yükseköğretimden başlayarak elit bir kadro oluşturmak suretiyle alt birimlere doğru yayılmak ve böylece orta öğretim ve ilköğretimi programlamak hedeflenmektedir. Çünkü Emrullah Efendi, ilköğretimden başlayarak yükseköğretime doğru yapılan reformların kısa sürede sonuç vermeyeceğini dile getirmekte ve bu nedenle eğitimin planlanmasına yükseköğrenimden başlanılması gerektiğini savunmaktadır. Bu çalışma "seçkinler eğitimi" olarak da nitelendirilmektedir. Burada belirli ölçütlere göre seçilmiş kişilerin eğitimine öncelik verilmektedir. Halkı eğitecek olan ise, bu eğitimli grup içerisinde yer alan kişilerdir. Bu bağlamda bu seçkin grup aracılığıyla yükseköğretimden başlayan reform çalışmaları ortaöğretime ve ilköğretime yansıyacaktır (Taşdelen vd., 2015: 1012-1013). 1913-1914 yılları I. Dünya Savaşı sırasında Osmanlı-Alman ittifakı ve yakınlaşması çerçevesinde Darülfünun'a Almanya'dan birkaç öğretim üyesinin[26]

[25] Emrullah Efendi (1858-1914) tanınmış bir ilim ve fikir adamıdır. Birçok ilmi faaliyetlerinin yanında siyasetle de ilgilenmiştir. 1909-1914 tarihleri arasında Maarif Nazırı olarak görev almıştır. Emrullah Efendi Maarif Nazırlığı sırasında gerçekleştirdiği eğitim reformları ve Tuba Ağacı Nazariyesi ile tanınmaktadır (Taşdelen vd., 2015: 1012).

[26] Edebiyat Fakültesine 10, Fen Fakültesine 6, Hukuk Fakültesine 4 Alman profesörü gelmiş ve bunlar I. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar İstanbul'da kalmışlardır (Namal ve Karakök, 2011: 29).

gelmesi, enstitülerin kurulması ve laboratuvarların açılması ile modern üniversite misyonunun "araştırma" faaliyetleri çerçevesinde genişlemesini sağlamıştır (Yılmaz, 2001: 254).

İkinci önemli gelişme ise, özerklik kavramının üniversite bünyesinde tartışılmaya başlanması ve talep edilir hale gelmesidir. Bütün bu gelişmeler, modern üniversite konusunda ulaşılan düzeyi göstermesi bakımından önemlidir. 15 Ekim 1919 tarihinde yayımlanan "Darülfünun-u Osmani Nizamnamesi", bu sürecin önemli bir ürünü olarak Türkiye'de modern üniversitenin kurucu metni olma özelliğini taşıyan ilk belgedir (Yavuz, 2012a: 88). Nizamname'ye göre Darülfünun hukuk, tıp, edebiyat ve fen fakültelerinden oluşan yüksek bilimlerin gelişme ve ilerlemesine hizmet eden bilimsel bir kurumdur. Bununla birlikte Darülfünun "ilmi muhtariyeti haizdir" diğer bir deyişle "bilimsel özerkliğe" sahiptir. Tüm bu gelişmelere ek olarak 1922 yılında çıkartılan "Darülfünun'un Şahsiyet-i Hükmiyesi Hakkında Kararname" ile Darülfünun'a veya bağlı fakültelere yapılacak taşınır/taşınmaz nitelikteki bağışların kabul edilmesi ve kullanılması koşulu ile sınırlı olarak tüzel kişilik tanınmıştır (Dölen, 2008: 42-43).

Cumhuriyet Dönemi'nde eğitim alanında yaşanacak gelişmelerin temeli, 3 Mart 1924 tarihinde çıkartılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile atılmıştır. Bu Kanun ile eğitim öğretimde birlik sağlanması amaçlanmıştır. Pozitif ilimlerin okutulduğu bir eğitim kurumu olan Darülfünun medreselerinin etkisi azalmış ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile medreseler tamamen kaldırılmıştır. Otuz üç yıl eğitime devam eden Darülfünun-ı Şahane, 1924 tarih 493 sayılı Kanun ile "İstanbul Darülfünunu" adını alarak katma bütçe ile mali özerklik ve aynı zamanda tüzel kişilik kazanmıştır (Namal ve Karakök, 2011: 29-30). İstanbul Darülfünunu, 31 Temmuz 1933 tarihinde 2252 sayılı Kanun ile tamamen kaldırılmış ve 1 Ağustos 1933 tarihinde "İstanbul Üniversitesi" açılmıştır (Korkut, 2003).

Son olarak aktarılması gereken önemli bir husus ise, Türk toplumunda gerçek anlamda "planlı kamu eğitimi" düşüncesinin yerleşmesi ve bu bağlamda devletin eğitim sorumluluğunu üstlenmesi 1869 tarihli "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi"nden sonra gerçekleşmiştir. Bu tarihten itibaren devlet, eğitim alanındaki sorumluluklarını daha iyi kavramaya ve yükümlülüklerini yerine getirmeye çaba harcamıştır (Başar, 1997: 19). Bununla birlikte Cumhuriyet Dönemi'ne kadar yapılan reformların sıbyan mektepleri ve medrese gibi mevcut eğitim kurumlarını kapatmadığı, aksine bu okulların yenileşme sürecine dâhil edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte medrese sisteminin kendi içindeki yenileşme ve değişim çabalarının desteklendiği de söylenebilir (Açık, 2016: 315). Geleneksel eğitim sistemini dönüştürmek yerine yeni bir eğitim sisteminin kurulmuş olması önemlidir. Bu açıdan Ortaylı (1987: 144) bu gelişmeyi, *"...Klasik dönemde her sınıf halk ve her dini grup için, tamamiyle dini eğitimin hâkim olduğu Osmanlı imparatorluğunda; 19. yüzyıl başından itibaren orduda ve nihayet mülki idaredeki modernleşme dolayısıyle laik niteliğe yakın, modern eğitim veren okullar kuruldu ve bunlar dini eğitim kurumlarının yanı başında ve onların aleyhine yayılıp gelişmeye başladılar"* şeklinde ifade etmektedir. 1869 yılına kadar geçen süre içerisinde Tanzimat Dönemi'nin de etkisi ile bir taraftan klasik öğretim sistemi devam ederken diğer taraftan yapılan yeni düzenlemeler ile modern anlayışın yerleşmeye ve yayılmaya başladığı görülmektedir.

1.2.2.2. Cumhuriyet Dönemi ve Sonrası Üniversitelerin Gelişimi

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar geçen sürede birçok alanda çeşitli inkılaplar gerçekleştirilmiştir. Bunlardan biri de devleti çağdaş medeniyetler seviyesine yükseltmeyi kendine amaç edinen kişilerin yetişmesini sağlayan üniversitelerin reformudur. Bu başlık altında üniversitelerde yapılan reformlar dört ayrı dönemde kronolojik sıra ile değerlendirilecektir.

1.2.2.2.1. Ataerkil Yapılanma: Maarif Vekâleti (1923-1946)

11 Ekim 1919 tarihli Darülfünun-i Osmani Nizamnamesi ile İstanbul Darülfünunu'na bilimsel özerklik verilmiş, 1863-1923 yılları arasında beş kez kurulma girişiminde bulunulan Darülfünun'da tıp, hukuk, edebiyat, fen ve ilahiyat fakülteleri ile eğitime başlanmıştır. Üniversitenin bilimsel özerkliğini tanıyan 1924 tarih 493 sayılı Kanun'a göre hazırlanan Darülfünun Talimatnamesi, 1919 Nizamnamesi'ne göre farklı bir yenilik getirmemiştir: Buna göre; üniversitenin bilimsel özerkliği tanınmıştır. Maarif Vekili üniversitenin başkanıdır.[27] Üniversitenin karar organı "Darülfünun Divanı"dır. Fakat İstanbul Darülfünunu, Cumhuriyetin ilk yıllarında kendisinden beklenen görevleri yeterli ölçüde yerine getiremediğine yönelik olarak eleştirilmiştir. Bu eleştirilerde; eğitim ve öğretim kadrosunun yetersiz olduğu, öğrencilerin yeterli ölçüde yetiştirilmeden okula alındığı ve bunun da eğitim kalitesini düşürdüğü, müderrislerin yeterli olmadığı ve yeterli sayıda eser vermediği, bilimsel ve teknolojik gelişmelerden uzak olduğu vurgulanmıştır (Başar, 1997: 28-30). Esas eleştiri noktası ise, öğretim programlarının "devrimin hızını izleyemediği" yönünde olmuştur. Maarif Vekilliği'ne göre, "devrimin gerisinde kalmış olması üniversiteye skolastik bir karakter vermektedir" (Vatandaş, 2010: 58).

Mustafa Kemal Atatürk, belirtilen eleştiriler ışığında 1933 tarihli üniversite reformunu gerçekleştirmiştir. Böylece, 1922 yılının geleneksel anlayışından, laik ve çağdaş bilim anlayışına geçilmesini sağlamak istemiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin bu anlayış çerçevesinde ayakta kalabileceği ve yaşayabileceğinden hareketle her daim bu hedef doğrultusunda hareket etmiştir (Süzmetaş, 1998: 98). Bu amacı gerçekleştirmenin ilk basamağı olarak da 1931 yılında toplanan CHP (Cumhuriyet Halk Partisi) Üçüncü Büyük Kongresi'nde "Darülfünun ıslah ve tensik[28] edilerek lazım olan dereceye yükseltilecektir" şeklinde karar konulmuş ve aynı yıl bütçeden ıslah hakkında rapor vermek üzere Avrupa'dan uzman daveti için gerekli tahsisat

[27] Vekilin bu görevini Darülfünun Emini aracılığıyla yerine getireceği belirtilmiştir. Emin ise, üniversitenin tüm öğretim üyeleri ve görevlilerinin katıldığı seçimde en çok oy alan iki kişiden birinin Maarif Vekili tarafından atanması ile 3 yıl için göreve getirilmiştir (Başar, 1997: 28).

[28] Arapça kökenli bu kavramlar "düzenleme, yoluna koyma, iyileştirme" anlamlarına gelmektedir (TDK, 2019).

ayrılmıştır. Bununla birlikte kurulacak yeni teşkilat hakkında incelemelerde bulunarak rapor vermesi için İsviçre Gelf Üniversitesi profesörlerinden Albert Malche[29] davet edilmiştir. Malche gerekli incelemeler neticesinde 1932 yılında 49 maddeden oluşturduğu 95 sayfalık raporunu sunmuştur. Bu raporda ıslaha muhtaç bir üniversitenin özerkliğinin zedelenmesi korkusuyla kendi haline bırakılmaması gerekliliğine değinmiştir (Taşdemirci, 1994: 139-140). Türkiye'den ayrılırken Haziran 1932 tarihinde Cumhuriyet Gazetesine şu açıklamalarda bulunmuştur:

"...bu tetkikatım neticesinde hazırladığım raporu Ankara'da Maarif Vekili Esat Beyefendiye takdim ettim. Yüz sahifeden fazla tutan raporumu Fransızca ve Türkçe olarak iki şekilde hazırladım.(…) Raporumun mukaddemesinde Türk Darülfünununun şimdiki vaziyetini izah ettim. Sonra da kendi nokta-i nazarıma göre memleketinizde Darülfünun teşkilatı nasıl olmalıdır, onu tespit ettim. Raporumdaki belli başlı esasları şu surette tespit etmek mümkündür. Darülfününda çalışma vasıtaları, kütüphaneler tesisi, neşriyat, labaratuvarlar, vesair. Raporumda her fakülte için müşahade ve tecrübe esasına İstinat eden usuller tesisini teklif ettim. Bu suretle talebenin bizzat taharriyatta[30] bulunmağa alıştırılması esasını müdafaa etmiş bulunuyorum. Bu usul Darülfünun ile liseler arasındaki esaslı farklardan birini teşkil ediyor. Çünkü lise tahsili vakıaları ve hadiseleri tespit etmeğe yardım eder. Fakat Darülfünundaki taharriyat usulleri bu hadiseleri, ne surette bulunması lazım geldiği hakkındaki usulleri öğretir. Bu yalnız Fen ve Tıp Fakülteleri için değil, Hukuk ve Edebiyat Fakülteleri içinde varit ve lazımdır. Çünkü Darülfünunda talebe hayatı ile iştigal edilmek lazımdır. Bu meyanda Darülfünunda vasi ve muntazam spor teşkilatı pansiyonlar ve restoranlar olmalıdır. (...) Darülfünunda lise ve orta mektep hocaları için kurslar açılmalı, bu kurslarda okuttukları dersler üzerinde tedris hakkında malûmat verilmelidir. Benim fikrimce Darülfünunda sık sık kongreler ve konferanslar yapılması çok faydalı olacaktır. Bu kongreler ve konferanslar için Avrupa'dan değerli alimler getirilmeli, Avrupa'daki ilim müessesleriyle muhabere tesis edilmeli, ilmi kongrelerin nasıl yapılacağı öğrenilmelidir. Darülfününunuz hakkında tetkikat yaparken müderrislerinizin ilmi ve fikri vaziyetlerini tetkik ettim. Cidden iyi ve kıymetli hocalarınız vardır. Fakat her memlekette olduğu gibi bunların içinde mutavassıtları da bulunmaktadır. (...) Benim buradaki vazifem Vekâlete raporumu vermek suretiyle nihayet bulmuştur. (...) Hazırladığım projeyi nasıl tatbik edecekler, ne gibi tadilat yapacaklar, tamamen hükümete ait meseledir. (...) Ankara'da herkes Darülfünun meselesini ciddi şekilde telakki etmektedir. Hükümetin genç nesli yüksek tahsili ile ehemmiyetli surette meşgul olmak azminde bulunduğunu gördüm. (...) Memleketinizden iyi intibalarla ayrılıyorum..." (Cumhuriyet Gazetesi, 10.06.1932).

[29] Profesör Malche, İsviçre Gelf Üniversitesi pedagoji profesörü olmasının yanı sıra rektörlük yapmış ve Batı Pedagoji dünyasında tanınmış bir isimdir (Erdem, 2012a: 378).
[30] Taharriyat kelimesi, "araştırma, inceleme" anlamına gelmektedir (TDK, 2019).

Ona göre, üniversitenin bilimsel özerkliğe ve ayrı bir tüzel kişiliğe sahip olması önemlidir. Bununla birlikte idari ve akademik kadrolarının seçiminde siyasi iktidarın rol oynaması da bir o kadar önemlidir. Malche, bu düşüncesini siyasi iktidarın etkisinden kurtulmaya çalışan üniversitelerin zümre ve grup iktidarı ile karşılaşma tehdidinin olabileceğine vurgu yapmaktadır. Bu tehdit ise, genel kamu çıkarı göz önünde bulundurulduğunda siyasi iktidarın etkisine oranla daha tehlikeli olabilecektir. Hatta geçiş dönemlerinde siyasi iktidar kendi hazırladığı iş programını üniversiteye de uygulatabilir. Ona göre bu durum kesinlikle özerklik kavramı ile çelişmeyecektir. Dolayısıyla Malche açısından üniversitenin yönetiminde ve denetiminde siyasi iktidarın Maarif Vekâleti aracılığıyla söz sahibi olması gereklidir (Yavuz, 2012a: 92-93). Aynı zamanda Malche raporunda İstanbul Darülfünunu'nda verilen eğitimin Ortaçağ tipi bir eğitim olduğunu, araştırmaya, konuşma ve düşünmeye tam anlamıyla yer verilmediğini dile getirir (Erdem, 2012a: 379). Öğretim üyelerinin maaşlarının azlığından şikâyet etmemelerini aksine devlet imkânları ölçüsünde diğer memurlar ile karşılaştırıldığında daha fazla maaş aldıklarını belirtmiştir. Malche'nin asıl eleştirisi, öğretim programlarına ve yöntemlerine olmakla birlikte öğrencilerin yabancı dil bilmediği ve buna acilen bir çözüm getirilmesi gerekliliğidir (Taşdemirci, 1994: 140-141). Darülfünun'un öğretim elemanlarının yeterli olmaması sebebiyle profesörlerin çok ağır bir yük altında bulunduklarını dile getiren Malche, liselerden yetersiz bilgilerle ve yabancı dil öğrenmeden gelen öğrencilerin üniversitede yer alan başvuru kitaplarının İngilizce olması sebebiyle kendilerinin inceleme yapamadığı ve yalnızca profesörlerden bilgi aldıklarını belirtmiştir (Cumhuriyet Gazetesi, 16.05.1933).

Raporun hazırlanmasından sonra rapor üzerinde detaylı bir inceleme yapan Atatürk, kendi el yazısı ile kaleme aldığı notlarla tasarladığı üniversite modelini tasvir etmiş ve Malche tarafından önerilen kadroların ilanı ve atamaların Maarif Vekâleti'ne verilmesi hususunu özellikle vurgulamıştır. Atatürk'ün kaleme aldığı bu

notlar üniversite reformu ve çağdaş Türk üniversitesi hakkında görüşlerini içermesi bakımından büyük bir öneme sahiptir[31] (Kocatürk, 1984: 5).

Bu tarihlere kadar Darülfünun ile ilgili detaylı değişikliklere rastlanmaması, daha yeni savaştan çıkılmış olmasına, Lozan görüşmelerinin devam etmesine ve Lozan Antlaşması'nın uygulaması ile ilgili konuların öncelikli meseleler olmasına bağlı olmuştur. Osmanlı'dan devralınan eğitim sisteminin milli bir anlayışa dönüştürülmesi için öncelikle siyasi bakımdan yönetim anlayışı ve sistemi değiştirilerek milli devlet anlayışına resmen geçilmiştir. Böylece 1 Kasım 1922'de saltanat kaldırılmış, 29 Ekim 1923'te Cumhuriyet ilan edilmiş ve 3 Mart 1924'te halifelik kaldırılmıştır. TBMM (Türkiye Büyük Millet Meclisi) tarafından yapılan siyasi devrimlerin yanı sıra, yine 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilmiştir. Bu Kanun ile eğitimde merkezileşme ve millileşmeye yönelme kararı alınmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu, aynı zamanda laik bir eğitim sistemini öngörmektedir. Fakat yine de o tarihte din eğitimi tamamen iptal edilmemiştir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere İstanbul Üniversitesine bağlı bir İlahiyat Fakültesi açılmıştır. Otuza yakın İmam ve Hatip Okulu da din görevlileri yetiştirmek için çeşitli il merkezlerinde faaliyete başlamıştır. Açılan dini eğitim esaslı okullar ancak 1928 yılında laikliğin bir ilke olarak Anayasa'ya girmesiyle devletten aldıkları maddi destekten mahrum kaldıkları için fiilen, 1931-1932 öğretim yılında ise resmen kapatılmıştır (Vatandaş, 2010: 50-51).

Belirtilen konular Darülfünun meselesinin Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun etkisiyle sağlam bir şekilde ele alınmasını sağlamış (Yanardağ, 2017: 115) ve tüm bu gelişmelerin ve eleştirilerin bir sonucu olarak Maarif Vekilliği tarafından hazırlanmış bulunan İstanbul Darülfünunu'nun iyileştirilmesine ilişkin kanun tasarısı 1933 yılının Mayıs ayında TBMM'ye sunulmuştur. 6 Haziran 1933 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 2252 sayılı Kanun ile 31 Temmuz 1933 tarihinden itibaren İstanbul Darülfünunu ile ona bağlı tüm birimler kaldırılmış ve İstanbul Üniversitesi kurulmuştur (Başar, 1997: 32). Böylece Türkiye'de ilk kez "üniversite"

[31] Atatürk'ün notlarına ilişkin ayrıntılı bilgi için bkz., Kocatürk, U. (1984), "Atatürk'ün Üniversite Reformu İle İlgili Notları", *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi,* Cilt: 1, Sayı: 1, Kasım 1984, ss.3-95.

sözcüğü 1933 yılında yapılan hukuksal düzenlemeyle birlikte kullanılmıştır (Erdem, 2014: 1041). Bununla birlikte üniversite eminine "rektör", fakülte reisine "dekan", profesör yardımcılarına "doçent" denilmeye başlanmıştır (Taşdemirci, 1994: 149). İstanbul Darülfünunu'nun öğretim elemanlarının çoğu tasfiye edilmiş, Almanya'da meydana gelen Nazi baskısından kaçan birçok Musevi asıllı profesör üniversitede istihdam edilmiştir[32] (Erdem, 2014: 1041).

Atatürk, üniversitelere verdiği önemi 1 Kasım 1933 TBMM Açılış Konuşması sırasında şu şekilde belirtmiştir: *"Üniversite tesisine verdiğimiz ehemmiyeti beyan etmek isterim. Yarım tedbirlerin kısır olduğuna şüphe yoktur. Bütün işlerimizde olduğu gibi maarifte ve kurulan üniversitede de radikal tedbirlerle yürümek kat'i kararımızdır."*(Tütengil, 1998: 66).

Sonuç itibariyle, 1933 reformu ile ortaya çıkan üniversite kurumunu doğrudan Maarif Vekâleti'ne bağlı bir kurum olarak nitelendirmek mümkündür. Yeni kurumda özerkliğin ortadan kaldırılmış olması yönetim boyutu açısından büyük ölçüde dikkate değer bir husustur. Yapılan reformun Fransız Napoléon modeline benzediği ileri sürülebilir. Çünkü Napoléon da Ortaçağ üniversitesini kapatmış ve yerine yeni dönemin ihtiyaçlarına cevap verecek özerkliği bulunmayan ve merkezi idarenin kontrolünde yeni bir üniversite kurmuştur. Bununla birlikte Türkiye yükseköğretim sistemi açısından 1933 reformunun en önemli sonucunun yönetimde merkeziyetçiliği ön plana çıkarmış olduğu söylenebilir (Yavuz, 2012a: 96).

[32] İstanbul Darülfünun kadrosunda bulunan 151 öğretim elemanından yalnızca 59'una üniversite bünyesinde yer verilmiş, diğerlerinin üniversite ile ilişkileri kesilmiştir. Diğer taraftan üniversitede boşalan kadrolara çoğunluğu Alman olan profesörlerin yanında Fransız, Macar, İtalyan, İsviçreli ve Avusturyalı profesörler de yerleştirilmiştir. 1933 yılında 42 olan yabancı profesör sayısı, 1934 yılında 60'ın üzerindedir (Erdem, 2012a: 382; Taşdemirci, 1994: 147). Bu rakamlar bazı kaynaklarda farklılık göstermektedir. Örneğin, Hatipoğlu (2000: 120), Darülfünun'un 240 kişiden oluşan öğretim üyesinden 157'sinin kadro dışı bırakıldığını ve yeni üniversiteye 83 öğretim üyesinin aktarıldığını belirtmiştir (akt. İçke, 2013: 54). Ayrıca bkz., Widmann, H. (1981), *Atatürk Üniversitesi Reformu*, (Çev: Aykut Kazangil ve Serpil Bozkurt), İstanbul. ss.39; Cumhuriyet Gazetesi, 06.08.1933, s.4.

1.2.2.2.2. Vesayet Altında Özerklik: 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu (1946-1960)

1933 reformu ile gerçekleşmesi planlanan düşüncelerin pratiğe yansıması adına yeni üniversiteler kurulmuştur (Vatandaş, 2010: 61). İstanbul Üniversitesi'nin ardından 1944 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi ve 1946 yılında Ankara Üniversitesi hizmet vermeye başlamıştır. Halkın talebi ve Türk toplumunun nitelikli insan gücüne duyduğu gereksinim ile üniversite ve yüksekokullar İstanbul ve Ankara gibi büyük kent merkezlerinin dışında da yaygınlaşmaya başlamıştır. Bununla birlikte üniversitenin yönetim yapısının demokratikleşmesi de 1946 yılında çok partili demokratik yaşama geçilmesi ile gündeme gelmiştir (Başar, 1997: 36). Bu doğrultuda 13 Haziran 1946 tarihinde 4936 sayılı "Üniversiteler Kanunu" çıkarılmıştır. 4936 sayılı Kanun'a göre; üniversite "fakülte, enstitü, okul ve bilimsel kurumlardan oluşan, özerkliği ve tüzel kişiliği bulunan yüksek bilim, araştırma ve öğretim birliği" olarak tanımlanmıştır. Üniversitenin genel özerklik ve tüzel kişiliği içinde, fakülteleri de bilim ve yönetim özerkliği ile tüzel kişiliğe sahiptir. Kanun, üniversitelerin görevlerini şu şekilde belirtmiştir: Üniversiteler, öğrencilerini bilimsel anlayışı güçlü aydınlar, yükseköğrenime dayanan mesleklerin uzmanlık alanları için iyi hazırlanmış deneyim sahibi elemanlar ve Türk devriminin ülkülerine bağlı, milli karakter sahibi vatandaşlar olarak yetiştirecektir. Tüm bilim ve teknik meseleleri çözmek için ulusal ve uluslararası kurumlarla inceleme ve araştırma yapmak adına iş birliği içerisinde olacaklardır. Bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan inceleme ve araştırma faaliyetlerinin sonuçlarını gösteren her türlü yayımları yapmaları gerekecektir. Bununla birlikte Türk toplumunun genel eğitim seviyesini yükselten bilimsel veriler, sözlü ve yazılı olarak üniversiteler tarafından halka yayılacaktır. Kanun, öğretim üyelerine de -belirtilen haller dışında- görevlerinden çıkartılamayacakları güvencesi vermiştir. Üniversite ve fakültelerin organlarına ve işleyişine ayrıca değinen Kanun'un yükseköğretim alanında getirmiş olduğu bir diğer önemli yenilik ise, üniversiteler arasındaki iş birliğini ve eşgüdümü sağlayan "Üniversitelerarası Kurul"un oluşturulmasıdır. Bu Kurul, Milli Eğitim Bakanı'nın başkanlığında toplanır. Milli Eğitim Bakanı, üniversitelerin başıdır. Bakan üniversiteleri, fakülteleri ve bunlara bağlı kurumları Hükümet adına denetlemektedir.

Ayrıca Üniversitelerarası Kurul'a başkanlık eder, onayını gerektiren konuları onaylar ve üniversite ve fakülte kurullarının kararlarından gerekli gördüklerini yeniden bu kurullarda incelenmesini istemek suretiyle denetimini gerçekleştirir. Bakan, onamadığı senato kararlarıyla üniversite ve fakülte kurullarının kabul edip uygulamakta bulundukları kararlardan uygun görmediklerini Üniversitelerarası Kurul'a gönderir. Bu bakımdan Kurul'un en önemli yetkisi kesin karar mercii olmasıdır.

Kanun'un öngörmüş olduğu üniversitenin yönetimi ise; Senato, Üniversite Yönetim Kurulu ve rektör olmak üzere üç organdan oluşmaktadır. Senato, üniversitenin en üst karar organı niteliğine sahip iken, Üniversite Yönetim Kurulu Senato'da alınan kararların uygulanmasına yönelik karar ve tedbirleri almaktadır. Rektör ise, üniversite tüzelkişiliğinin temsilcisidir ve yönetim işlerinden sorumludur. Üniversite kurullarına başkanlık etmekte ve kararları uygulamaktadır. Rektör, her seçim döneminde başka bir fakülteden olmak üzere 2 yıl için seçilmektedir. Yavuz (2012a: 98)'a göre bu durum, 1933 reformu ile gündeme gelen "rektör merkezli yönetim modeli"nden vazgeçildiğini göstermekte ve 4936 sayılı Kanun'un öngördüğü yönetim modelinin "vesayet altında özerklik" olarak tanımlanabileceğini ifade etmektedir. Bu bakımdan üniversite kurullarının aldığı kararların tamamı bakanlığın onayından geçecektir. Bu durum ise, üniversitelere tanınan özerkliğin sınırlarını göstermesi bakımından önemli bir gelişmedir.

Bununla birlikte 1954 tarihli 6435 sayılı "Bağlı Bulundukları Teşkilat Emrine Alınmak Suretiyle Vazifeden Uzaklaştırılacaklar Hakkında Kanun" ile akademisyenler için kayda değer bir değişiklik getirilmiştir. Kanun'un 1. maddesine göre "Umumi, mülhak veya hususi bütçeli idarelerle belediyeler ve bunlara bağlı idare, müessese ve teşekküllerden maaş alanlar (hâkim, subay, astsubay ve askeri memurlar hariç) tayinlerindeki usule göre mensup oldukları vekâlet, idare, müessese veya teşekkül emrine alınmak suretiyle vazifeden uzaklaştırılabilirler." Böylece Milli Eğitim Bakanı'na tayinlerindeki usule bakılmaksızın öğretim üyelerini re'sen Bakanlık emrine alma ve görevden alabilme yetkisi verilmiştir (Göney, 2011: 262).

Bakan'a görevden alma sürecinde Senato'dan görüş alma şartı getirilmiştir. Fakat bunun herhangi bir bağlayıcılığı bulunmamaktadır. Dolayısıyla, bakanlık takdir yetkisi çerçevesinde istediği öğretim üyesini görevden alma yetkisine sahiptir (Yavuz, 2012a: 100).

Bu Kanun ile üniversitelerde yaşanan değişikliklerin somut bir örneğini 1956 yılında kurulan ODTÜ (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)'de görmek mümkündür. ODTÜ, gerek mütevelli heyet sistemi[33] ile yönetilmesi, gerekse rektör olmak için akademisyen olma şartının aranmaması gibi akademik yapısı itibari ile tamamen bir Amerikan eyalet üniversitesi gibi kurulmuş ve Türk yükseköğretimine önemli bir yenilik getirmiştir. Aynı dönemde Diyarbakır, Konya, Eskişehir, Samsun, İzmir ve İstanbul'da açılan ve İngilizce eğitim yapan maarif kolejleri, kurulan diğer üniversitelerle birlikte gerçek anlamda bir eğitim reform paketini oluşturmuştur. Demokrat Parti'nin iktidarda kaldığı çok partili dönemde (1950-1960) 1955 yılında Ege Üniversitesi (Kanun No: 6575) ve Karadeniz Teknik Üniversitesi (Kanun No: 6594), 1956 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Kanun No: 7307) ve 1957 yılında Atatürk Üniversitesi (Kanun No: 6990) ile yükseköğretimin yayılması hız kazanmış ve Türkiye'deki mevcut üniversite sayısı 7'ye yükselmiştir. Değinilen dört üniversite Türkiye'nin ilk kampüs üniversiteleri olma özelliğini taşımaktadır. Bunlar arasında bulunan ODTÜ, İngilizce eğitim yapan ilk devlet üniversitesidir (YÖK, 1997: 2).

[33] Mütevelli Heyeti, üniversitenin çoğunluğu akademisyen olmayan bir kurul tarafından yönetilmesi ve bu kurulun üniversitenin tüm birimleri üzerinde yetki sahibi olmasını ifade etmektedir. Dünyada ilk örneği İtalya, ABD ve İngiltere'de görülmüştür (Kurt, 2015: 12). Heyette kimlerin yer alacağı genellikle seçimle göreve gelen eyalet valisi veya bizzat halk tarafından belirlenmektedir (Küçükcan ve Gür, 2009: 211). Türkiye'de üniversitelerin bir heyet aracılığıyla yönetilmesi ilk olarak ODTÜ ile başlamıştır. 1959 yılında kabul edilen 7307 sayılı "Orta-Doğu Teknik Üniversitesi Kanunu" ile ODTÜ, özel statüye ve tüzel kişiliğe sahip bir üniversite olarak hizmet vermektedir (Kurt, 2015: 21).

27 Mayıs askeri darbesinin ardından 1960 yılında üniversitelere önemli yapısal değişiklikler getirilmiştir. 27 Ekim 1960 tarihinde kabul edilen 115 sayılı "13.06.1946 tarih ve 4936 sayılı Üniversiteler Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Bu Kanuna Madde Eklenmesi Hakkında Kanun" ile eski kanunun 40 maddesi yeniden düzenlenmiştir.

1.2.2.2.3. Başrol Ordu ile Figüran Üniversitenin Birlikteliği (1960-1980)

14 Mayıs 1950 tarihinde yaşanan iktidar değişimi, CHP'nin Demokrat Parti'ye iktidarını devretmesi ile gerçekleşmiştir. Bu değişim Türkiye'de önemli bir yenilik oluşturacak, sosyal ve kültürel değişimi beraberinde getirecektir (Kaya, 2010: 94). Daha önce denetiminin büyük ölçüde bürokrasinin elinde olduğu bir ekonomik düzen hâkimken; bu dönemde özellikle ticaret ve sanayi alanlarında özel sektörün öncülük ettiği yeni bir ekonomik düzene geçilmiştir. 1954 yılından sonra ise Demokrat Parti artık devleti, orduyu, yargıyı, basını ve üniversiteleri elinde tutamadığı gerekçesi ile kontrolü sağlamak adına baskıcı bir tutuma bürünmüştür. Ekonominin kötüye gitmesi, enflasyonun artması ve tüm bunlara eklenen baskıcı yönetim ile Demokrat Parti, kentli tabanının ve üniversite üyelerinin desteğini kaybetmeye başlamıştır (Keskin, 2012: 112-115). Bu bakımdan üniversite tarafından endişeyle karşılanan ilk uygulama, 21 Temmuz 1953 tarihinde kabul edilen 6185 sayılı Kanun'un madde 46/d yapılan değişikliğe göre; "siyasi yayında veya beyanda bulunmak ve siyasi partilerde görev almak" meslekten ihraç nedeni olarak kabul edilmiştir. Öğretim üyelerinin siyasetle aktif olarak uğraşması bu şekilde engellenmeye çalışılmıştır. CHP milletvekilleri tarafından bu durum öğretim üyelerinin tasfiyelerine ilişkin yasal zemin olarak yorumlanmıştır (Göney, 2011: 262-263). Daha önce belirtilmiş olmakla birlikte yine bu dönemde çıkarılan 6435 sayılı Kanun'un varlığı, üniversite üyelerinin devlete verdikleri desteği geri çekmelerini sağlayan önemli bir etken olduğu da söylenebilir. 1956 yılından sonra tüm siyasi ve toplumsal krizlere paralel olarak üniversite-iktidar çatışması büyük ölçüde artmıştır. Demokrat Parti'nin basının ve CHP'nin faaliyetlerini araştırmak

için mecliste geniş yetkilerle donattığı on beş kişiden oluşan "Tahkikat Komisyonu"nu kurması, askeri darbeye doğru giden sürecin son basamağı olmuştur. Böylece üniversiteler de Hükümete karşı harekete geçmiş ve bu durum öğretim üyeleri ile öğrenci olaylarının 27 Mayıs'a kadar sürmesine neden olmuştur (Temizgüney, 2018: 187). Bu bağlamda ekonomik ve siyasal temeldeki sebeplerin yanında asker ve sivil elitlerin statü ve itibar kaybının da Cumhuriyet tarihindeki ilk askeri müdahalenin meydana gelmesine zemin hazırladığı söylenebilir. Darbenin hazırlanmasında ve gerçekleşmesinde başlıca rol oynayan iki önemli kurum -ordu ve üniversite- demokratik işleyişin tıkanmasına zemin hazırlayan yapısal unsurların (ekonomik problemler, toplumsal bölünmüşlük gibi) yansımaları üzerinden hareket etmiştir. Ekonomik bunalım ve gittikçe baskıları artan hükümet politikaları ile orduda artan gerilim neticesinde askeri müdahale meydana gelmiş ve Demokrat Parti iktidardan alınmıştır (Burak, 2011: 51-52).

Yükseköğretimin yönetim ve uygulamalarında 1961 Anayasası ve çeşitli kanun değişiklikleri ile darbe sonrası yeni bir düzen getirilmiştir. 1946 yılının 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu'nun 1960 yılında 115 sayılı Kanun ile uğradığı değişikliğe ve detaylı bilgisine değinilmeden önce dönemin Anayasası'nın getirmiş olduğu yenilik ve değişikliklere yer verilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda 1961 Anayasası, Türkiye'de üniversite kurumunu düzenleyen ilk anayasa olma özelliği taşımaktadır. Anayasa'da "üniversiteler", yürütmeye ilişkin düzenlemelerin yer aldığı bölümde "idare" başlığının alt başlığı olan "özerk kuruluşlar" içinde düzenlenmiştir. Anayasa'nın 120. maddesinde üniversitelerin özerkliğine ilişkin hükümlere yer verilmiştir. Bu bakımdan üniversiteler "bilimsel ve idari özerkliğe sahip kamu tüzel kişileridir. Üniversiteler, kendileri tarafından seçilen yetkili öğretim üyelerinden kurulu organları eliyle yönetilir ve denetlenir". Ayrıca Anayasa, üniversite organları, öğretim üyeleri ve yardımcılarının üniversite dışındaki makamlarca -her ne suretle olursa olsun- görevlerinden uzaklaştırılamayacağını belirtmiştir. Üniversite öğretim üyeleri ve yardımcılarının siyasi partilere üye olabileceği ve parti genel merkezlerinde görev alabileceği esasları kabul edilmiştir.

Kısaca belirtmek gerekirse, 1946 yılında 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu ile üniversitelere getirilen özerklik, rektörlerin ve dekanların öğretim üyeleri tarafından seçilmesi olarak yorumlanmıştır. Üniversiteler böylece kendi seçtikleri yöneticilerin denetimine bırakılmıştır. Bu özerklik anlayışı, 1960 yılında çıkarılan 115 sayılı Kanun ile yapılan bazı değişiklik ve eklemelerle aynen korunmuştur (Doğramacı, 1988: 5). 115 sayılı Kanun ile 4936 sayılı Kanun'un 40 maddesinde değişiklik yapılmış ve Kanun'a üç geçici madde eklenmiştir. Üniversiteler ve özerklikleri açısından değerlendirildiğinde 1961 Anayasası da Kanun'un tamamlayıcısı niteliğindedir. Böylece özerklik geniş bir tanımlama ile Anayasa'ya girmiş, bilimsel ve yönetsel özerkliğe yeni bir biçim kazandırılmıştır (Arap, 2010: 8). Kanun'da yapılan değişiklikler bir üniversite yönetim örgütlenmesine ilişkin olmaktan çok, üniversite ile Milli Eğitim Bakanlığı arasındaki ilişkinin yeniden düzenlenmesini esas almıştır. Bu düzenlemeye göre, Milli Eğitim Bakanı'nın üniversitelerin başı olduğu hükmü kaldırılmıştır (Başar, 1997: 37-38). Buna bağlı olarak Kanun'un ilk halinde Bakan'a tanınan denetim yetkileri de kaldırılmıştır. 1946 yılında yapılmış olan düzenlemede üniversite kurulları tarafından alınan kararlar Bakan'ın onayına tabi iken; yeni düzenlemede bu kararların sadece Bakan'a bildirilmesi yeterli görülmüştür (Yavuz, 2012a: 105). Böylece bu Kanun ile özerklik genişletilmiş, üniversitelerin üzerindeki yetki Milli Eğitim Bakanlığı yerine Üniversitelerarası Kurul'a bırakılmıştır (Kuzu, 2013: 36). Bu bağlamda 1960 sonrasında üniversitelere öğretim üyeleri için dokunulmazlık niteliğinde bir özerklik anlayışı getirildiği söylenebilir.

1961 Anayasası, 30 Eylül 1971 tarihinde kesinleşen 1488 sayılı Kanun ile beşinci kez değişikliğe uğramış ve Anayasa'nın ilgili maddesi öğrenci olaylarının[34] kaynağı olarak görülmeye başlanan üniversitelerin özerkliğini kısıtlamak adına yeniden düzenlenmiştir. Özerkliği niteleyen "bilimsel ve yönetsel" ifadeleri çıkarılmış, böylece üniversiteler, devletin gözetim ve denetiminde diğer bir deyişle iktidarların müdahalelerine açık hale getirilmiştir. Ayrıca bu değişiklik ile üniversite

[34] Mayıs 1968'de Fransa'da başlayan öğrenci olayları Türkiye'de de etkisini göstermiştir. Üniversiteler ideolojik kavgaların merkezine dönüştürülmek istenmiştir. Giderek şiddetini artıran öğrenci olayları, 1961 Anayasası'nın üniversitelere tanıdığı özerklik ve bilim özgürlüğünün üniversiteler tarafından kötüye kullanıldığı biçiminde yorumlanmıştır (Çataltepe, 2004: 8-9).

öğretim üyelerinin bazı durumlarda üniversite dışındaki makamlarca da görevlerinden uzaklaştırılabileceği kabul edilmiştir.

Tüm bu gelişmeler ışığında 1960 yılından sonra kurulan Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), devletin tüm kurum ve kuruluşlarının çalışmaları ile ilgili olarak beş yıllık plan hazırlamış ve bu plan TBMM tarafından kabul edilmiştir. Ancak üniversiteler bu plan ve programlara gereken ilgiyi göstermemiştir (Doğramacı, 1988: 5). Bu sebeple artan öğrenci taleplerini karşılayamaz duruma gelmişlerdir. Öyle ki Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı döneminde (1963-1966) yükseköğretimde okullaşma oranı %3,3'ten %3,5'e yükselmişken, 1960-1970 yılları arasında üniversitelerin sayısı ancak %2,3'ten %3'e yükselmiştir (Ataünal, 1998: 50).

Yükseköğrenime olan talep Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı döneminde (1973-1977) artan bir hızla devam etmiştir. Böylece çoğunlukla kapasitelerinin oldukça altında çalışmaya başlamışlardır. Bununla birlikte yükseköğretim kurumları sosyal, ekonomik ve kültürel amaçlara uygun ortak bir yapıya kavuşturulamamıştır. Farklı kurumlar arasında birlik ve bütünlük sağlanamamıştır. Sonuç olarak kurumların eğitim standartlarını kalkınmanın gerektirdiği seviyeye yükseltme çalışmalarının yetersiz kaldığı görülmüştür. Kendi kendilerini eleştirebilen ve denetleyebilen yapılar olmaktan ziyade niteliksel gelişme yönünden bile geri kaldıkları söylenebilir (DPT, 1979: 449). Dolayısıyla bu Plan döneminde kurumların hazırlayacağı beşer yıllık planın yapımı için üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı, DPT ile iş birliği içinde bulunmak üzere teknik bir büro kuracaktır. Bu birimler yetkili organların karar almalarını kolaylaştırmak üzere şu faaliyetleri gerçekleştirecektir (Ataünal, 1998: 105-106):

- Yeni öğretim kurumları kurularak kapasitenin arttırılması,
- Verimin yükseltilmesi adına eğitim, program ve metotların geliştirilmesi ve bunların teknolojik gelişmelere uyum sağlaması,
- Formasyon ihtiyacını karşılayacak eğitim programı ve sürelerinin belirlenmesi,

- Mevcut öğretim üyelerinin dengeli dağılımı ile azami yararın sağlanması, öğretim üyesi yetiştirilmesi adına lisansüstü eğitim programlarının açılması ve bu kademedeki öğrencilere burs ödenmesi için mali desteğin verilmesi,
- Eğitim ile iş ve çalışma alanları arasında sıkı bir ilişkinin kurulması,
- Üniversite inşaatlarında eğitim programları ile öğrenci kapasitesini ve bunların gelişim ve değişimini dikkate alan yapı ve maliyet standartlarına fiziki yatırım, planlama ve uygulama aşamalarında uyulmasının sağlanması konularında araştırma ve programlama çalışmaları yapılacak ve bu konularda önerilerde bulunulacaktır. Kesinleşen programlar izlenerek uygulama devamlı olarak değerlendirilecektir.

Yükseköğretim kurumlarının sağladığı eğitim olanaklarının hem sayısal olarak yetersiz olduğu hem de ülkenin insan gücü gereksinimi açısından kurumlar arası dağılımının dengesiz bir görünüm sergilediği belirtilebilir (DPT, 1979: 149). Bu bakımdan yükseköğretimde toplam öğrenci ve öğretmen sayılarında yaşanan gelişme farklı dönem aralıkları ile aktarılmıştır:

Tablo 3: Yükseköğretim Kademesinde Bulunan Toplam Öğrenci Sayısının Yıllar İtibariyle Değişimi (1968-1978)

KURUMLAR	1968-1969	1972-1973	1973-1974	1977-1978
Üniversiteler	70.405	75.118	78.377	114.641
Yüksekokul ve akademiler	66.634	98.413	107.622	232.598
TOPLAM	137.039	173.531	185.999	347.239

Kaynak: DPT (1979), *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983),* Yayın No.1664, s.452.

Tablo 3 incelendiğinde; toplam öğrenci sayısı İkinci Plan döneminde (1968-1973) 39.492, Üçüncü Plan döneminde (1973-1977) ise 61.240 artış göstermiştir. Üniversitelerde ve yüksekokullarda yaşanan öğrenci sayılarındaki gelişmelere bakıldığında; yüksekokullarda yaşanan artışın (%249,1) üniversitelerde yaşanan artıştan (%62,8) daha fazla olduğu görülmektedir. 10 yıllık dönemde toplam öğrenci sayısı yaklaşık 2,5 kat artmıştır.

Tablo 4: Yükseköğretim Kademesinde Bulunan Toplam Öğretmen Sayısının Yıllar İtibariyle Değişimi (1968-1977)

KURUMLAR	1968-1969	1973-1974	1976-1977
Üniversiteler	5.841	8.332	10.617
Yüksekokul ve akademiler	4.065	5.561	6.990
TOPLAM	9.906	13.893	17.607

Kaynak: DPT (1979), *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983),* Yayın No.1664, s.452.

Tablo 4 incelendiğinde; toplam öğretmen sayısı da öğrenci sayısına benzer bir şekilde belirtilen yıllar itibariyle artış göstermektedir. Üniversitelerde ve yüksekokullarda yaşanan öğretmen sayılarındaki gelişmelere bakıldığında; üniversitelerde yaşanan artışın (4.776) yüksekokullarda yaşanan artıştan (2.925) daha fazla olduğu görülmektedir. Üniversite ve yüksekokulların öğretmen sayıları ile öğrenci sayıları arasında tersine bir ilişki söz konusudur. Her ne kadar yıllar itibariyle öğretmen sayılarında belirli bir gelişmeden söz edilse de öğrenci sayıları ile birlikte değerlendirildiğinde bu gelişmenin yetersiz olduğu sonucuna varılmaktadır.

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında (1979-1983) yükseköğretim adına düzenlenen hedefler incelendiğinde, yükseköğretimin çağdaş özerklik anlayışı çerçevesinde plan disiplinine uygun olarak geliştirilmesi ve yönlendirilmesinin sağlanacağı belirtilmiştir. Bunlar içerisinde öncelikle eğitimin niteliğini yükseltmeye ve kapasitesini artırmaya yönelik olarak eğitim teknolojisinden yararlanılmasını sağlamak üzere araştırmalar yapılarak ülke gereklerine uygun sonuçların uygulamaya konulacağı düzenlenmiştir (DPT, 1979: 458-459). Bu bakımdan Plan, yükseköğretim için toplam öğrenci sayıları ve okullaşma oranı hedeflerini şu şekilde aktarmıştır:

Tablo 5: Yükseköğretim Kademesinde Bulunan Toplam Öğrenci Sayısının Yıllar İtibariyle Değişimi ve Okullaşma Oranı Hedefleri (Bin Kişi) (1979-1984)

YILLAR	Çağ Nüfusu (19-22)	Toplam Öğrenci	Okullaşma Oranı (%)
1979 - 1980	3.713	385	10,4
1980 - 1981	3.808	427	11,2
1981 - 1982	3.882	474	12,2
1982 - 1983	3.940	526	13,4
1983 - 1984	3.958	598	15,0

Kaynak: DPT (1979), *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983),* Yayın No.1664, s.454.

Yükseköğretimin yaygınlaştırılması hedefi doğrultusunda Türkiye'de 1971 yılına kadar 8 olan üniversite sayısı, 1971-1978 yıllarında açılan 11 üniversite ile 19'a ulaşmıştır. Bu dönemde yükseköğretimde okullaşma oranı ise, ancak %9 olmuştur (Gül ve Gül, 2014: 54). Dolayısıyla Doğramacı (1988: 5), devletin gerekli çabayı harcadığını belirterek üniversitelerin belirlenen plan ve programa uyma konusunda yetersiz kaldığını, hatta üniversitelerin kontenjanlarını artırmalarına yönelik gelen taleplerin aksine planın dışında bir tutum sergileyerek Senato kararları ile bünyelerine almak istedikleri öğrenci sayılarında azalmaya gittiklerini dile getirmiştir. Bunun en somut örneğine mevcut durumu ve Plan'ın hedeflerini bir arada değerlendirerek ulaşmak mümkündür. Bu bakımdan Plan okullaşma oranlarını 1979 yılından 1984 yılına kadar her yıl artan bir hedef ile belirlerken gerçekte durum, belirlenen hedefin altında gerçekleşmiştir. Örneğin 1980-1981 öğretim yılında okullaşma oranı hedefin (%11,2) oldukça altına düşerek %5,9 olarak gerçekleşmiştir.

Yükseköğretimden beklenen performansın istenilen düzeyde olmaması bu dönemde yeni bir reform arayışına neden olmuştur. Performansın istenilen düzeyde gerçekleşmemesinin nedeni, büyük ölçüde planlı dönemde etkin bir organın bulunmamasına bağlanmaktadır. Buradan hareketle 20 Haziran 1973 tarihinde "1750 sayılı Üniversiteler Kanunu" yürürlüğe konulmuştur. Kanun'un getirdiği yenilikler genel olarak, yükseköğretime yön vermek amacıyla Yüksek Öğretim Kurulunun oluşturulması, ODTÜ ve Hacettepe Üniversitesinin kuruluş kanunlarındaki bazı hükümler saklı kalmak koşuluyla bütün üniversitelerin bu Kanun kapsamına

alınması, öğretim sürelerinin sınırlandırılması, üniversiteleri dışarıdan denetlemeyi sağlayacak Üniversite Denetleme Kurulunun kurulması olarak belirtmek mümkündür (Baskan, 2001: 27-28). Yüksek Öğretim Kurulu'nun düzenlenmiş olduğu Kanun'un 4. maddesine göre; Yüksek Öğretim Kurulu; "Yükseköğretimin bütünlüğü anlayışı içinde çağdaş bilim ve teknolojinin gereklerine ve Devlet Kalkınma Plânının temel ilke ve politikalarına uygun olarak yüksek öğretim alanına yön vermek amacı ile gerekli inceleme, araştırma ve değerlendirmeleri yapmak, yüksek öğretim kurumları arasında koordinasyonu sağlamak, uygulamaları izleyerek yetkili makam ve mercilere önerilerde bulunmakla görevli bir kurul" olarak tanımlanmıştır.

Bu Kanun ile üniversite tanımında ağırlık öğretime verilmiş ve öğretimin hedefi olarak da "milli" değerlere yönelmeye başlanmıştır. Kanun'un denetim işlevini ise, köklü bir değişiklik niteliği atfedilen bir kurum olarak Yüksek Öğretim Kurulu ile ilgili hükümler oluşturmuştur (Timur, 2000: 291-293). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak kurulan Yüksek Öğretim Kurulunun yanında Başbakanlığa bağlı olarak kurulan Üniversite Denetleme Kurulu da Kanun'un gündeme getirdiği ikinci üniversiteler üstü kuruluştur. Yine Kanun'un 7. maddesine göre Üniversite Denetleme Kurulu, üniversiteler üzerinde devletin gözetim ve denetimini sağlamak adına çalışan bir kuruluştur.

1750 sayılı Kanun'un önemli bir özelliği de yeni üniversite ve fakültelerin kurulmasına ilişkin düzenleme yapılmasıdır. Kanun'un "Yeni Üniversiteler, Fakülteler ve Bunlara Yardım" başlıklı bölümünün 43. maddesi ile üniversitelerin ve bir üniversiteye bağlı olmadan açılacak fakültelerin -kuruluş kanunlarında aksi hüküm bulunmadıkça- bu Kanun esaslarına göre kurulacağı belirtilmiştir. Buna ek olarak Senato'nun teklifi ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın onayı ile bir üniversiteye bağlı fakülte ve yüksekokul gibi yeni birimler açılabilecektir.

Artan talep karşısında hükümet, 1965 yılında 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nu çıkarmıştır. Kanun'un 1. maddesine göre, "Türkiye Cumhuriyeti uyruklu gerçek kişiler, özel hukuk tüzelkişileri veya özel hukuk

hükümlerine göre yönetilen tüzelkişiler tarafından açılan; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim kurumları ve bu düzeyde haberleşme ile öğretim yapan kuruluşlar, çeşitli kurslar, biçki-dikiş yurtları ve benzeri kurumların kurum açma, öğretime başlama, eğitim, öğretim, yönetim, denetim ve gözetimi ile, yabancılar tarafından açılmış bulunan özel öğretim kurumlarının; eğitim, öğretim, yönetim, denetim ve gözetimi konularındaki hükümleri kapsamaktadır." Bu Kanun ile çok kısa bir süre içerisinde Ankara, İstanbul, Eskişehir, İzmir ve Adana illerinde çok sayıda özel yükseköğretim kurumu faaliyete geçmiştir. Ancak 1971 yılında verdiği karar ile Anayasa Mahkemesi, özel yükseköğretim kurumlarının açılmasına imkân veren 625 sayılı Kanun'un ilgili hükümlerini Anayasa'ya aykırı oldukları gerekçesiyle iptal etmiştir. Böylece mevcut özel yükseköğretim kurumlarının tamamı devlet üniversitelerinin bünyesine dâhil edilmiştir (Yavuz, 2012a: 107).

Aynı zamanda hükümet yükseköğretim arzını artırmak adına üniversitelerin dışında farklı bir yöntem uygulamıştır. Bu gelişmelerden biri de bazı yüksekokulların -genelde ticaret okulları- *akademi* adı altında birleştirilmesidir. 15 Haziran 1959 tarih ve 7334 sayılı Kanun ile yüksekokul olarak faaliyet gösteren Yüksek İktisat ve Ticaret Okulları, bilimsel özerkliğe ve tüzel kişiliğe sahip İktisadi ve Ticari İlimler Akademileri (İTİA) adıyla bir araya getirilmiştir (Ataünal, 1998: 50). İTİA örneğine benzer şekilde 1969 tarih ve 1184 sayılı Kanun ile Devlet Mühendislik ve Mimarlık Akademileri ve Devlet Güzel Sanatlar Akademileri Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak kurulmuştur (YÖK, 1997: 3).

1.2.2.2.4. Eleştirel Düşüncenin Sessizliği (1980 -)

1973 yılında çıkarılan 1750 sayılı "Üniversiteler Kanunu", üniversiteleri tek bir çatı altında toplamak istemiş ve bir denetleme, planlama ve koordinasyon organı olarak Yüksek Öğretim Kurulunun oluşturulmasını öngörmüştür. Kanun çıktıktan sonra Yüksek Öğretim Kurulunun kurulması ile ilgili maddeler Anayasa Mahkemesince 1961 Anayasası'na aykırı olduğu gerekçesiyle iptal edilmiştir

(Erdem, 2012b: 114). 1981 tarih 2547 sayılı reform öncesi dönemde yükseköğretim bir bütünlükten yoksundur:

- Üniversiteler,
- Akademiler,
- Bakanlıklara bağlı 2 yıllık meslek yüksekokulları ve konservatuvarlar,
- Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 3 yıllık eğitim enstitüleri (bir kısım enstitü 1979 yılında 4 yıla çıkarılmıştır)
- Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) olmak üzere beş farklı yapılanma bulunmaktadır (YÖK, 2007: 43).

Üniversiteler ve diğer yükseköğretim kurumlarından beklenen görevlerin gerçekleşmesi adına gerekli ortamın sağlanması farklı kanunlar ile düzenlenmektedir. Kanunlar arasındaki farklılıklar kargaşaya neden olmakta ve kurumların işlevlerini yerine getirememesi sorununu yaratmaktadır. Bu kanun kargaşası yalnızca işlevleri engellemekle kalmamakta aynı zamanda kalite bakımından farklı düzeylerde eğitim veren yükseköğretim kurumlarının oluşmasına neden olmaktadır (MEB, 1998: 189).

12 Eylül 1980 tarihinde meydana gelen askeri darbe sonrası üniversite, akademi ve yüksekokulları yeniden yapılandırma gereksinimi doğmuştur. Böylece 1982 Anayasası'nda üniversitelerin özerkliği adına 1971 Anayasa değişikliği ile getirilen kısıtlamalar daha katı bir hal almış; gençlere, öğretim üyelerine ve üniversitelere yönelik olumsuz bakış açısı artarak devam etmiştir. Üniversiteler önemli ölçüde baskı altına alınmış ve merkeziyetçi bir anlayışla yeniden yapılandırılmıştır. Darbe sonrasında 1402 sayılı Kanun ile birçok öğretim üyesi görevinden uzaklaştırılmıştır.[35] Tüm bu gelişmelerin bir sonucu olarak askeri yönetim dönemi içerisinde Milli Güvenlik Konseyi tarafından hazırlanarak 6 Kasım 1981 tarihinde çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kurulmuştur (Gül ve Gül, 2014: 54). 2547 sayılı Kanun'dan önce, yükseköğretim sistemindeki çeşitlilik, dağınıklık ve farklılık, üniversiteler,

[35] Görevlerine son verilen öğretim üyesi sayısı, yardımcı doçentler dâhil 67'dir. 67 öğretim üyesinden 10'u görevlerine iade edilmiştir. Bir kişi yaş haddinden, 19 kişi kendi istekleri ile olmak üzere toplam 20 kişi emekli olmuş ve 2 kişi de vefat etmiştir (Doğramacı, 1988: 28).

akademiler ve yüksekokullar arasındaki çatışmalar ve kurumlar arası iletişim eksiklikleri eğitim kalitesinin düşmesine, ülke gereksinimi olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinin engellenmesine sebep olmuştur. Aynı zamanda yükseköğretimi ortak bir amaca yöneltme çabalarının boşa gitmesi sürecini beraberinde getirmiştir. 2547 sayılı Kanun, bu sorunların çözüme kavuşturulması ışığında çağdaş bilim ve teknolojinin gerekleri ve kalkınma planları hedefleri doğrultusunda insan gücü yetiştirmek ve kaynakların akılcı bir şekilde kullanılmasını sağlamak amacı ile hazırlanmıştır (Baskan, 1991: 118-119). Yükseköğretim Kanunu'nun kabulü ile birlikte mevcut 27 üniversitenin yönetimi YÖK'e bırakılmıştır (Kılıç, 1999: 301).

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun ilk maddesi Kanun'un amacına ilişkin esasları vermektedir. Buna göre Kanun'un amacı, *"yükseköğretimle ilgili amaç ve ilkeleri belirlemek ve bütün yükseköğretim kurumlarının ve üst kuruluşlarının teşkilatlanma, işleyiş, görev, yetki ve sorumlulukları ile eğitim-öğretim, araştırma, yayım, öğretim elemanları, öğrenciler ve diğer personel ile ilgili esasları bir bütünlük içinde düzenlemektir".*

1982 Anayasası'nın yürütmeye ilişkin düzenlemelerinin yer aldığı bölümde "idare" başlığı altında "Yükseköğretim kurumları ve üst kuruluşları" adı ile yer alan 130. maddesi yükseköğretim kurumlarına, 131. maddesi yükseköğretim üst kuruluşlarına ilişkin esasları vermektedir. 1961 Anayasası ile karşılaştırıldığında Anayasa'nın "özerk üniversite" başlığı altında 120. maddesinde üniversiteye ilişkin hükümlerini görmek mümkündür. 1961 Anayasası'nda üniversiteler kendileri tarafından seçilen organlar eliyle yönetilirken; 1982 Anayasası'nda rektörler Cumhurbaşkanınca, dekanlar ise YÖK tarafından seçilmekte ve atanmaktadır. Ayrıca 1982 Anayasası'nda 1961 Anayasası'ndan farklı olarak YÖK'e yer verilmiş ve bir üst kuruluş olarak Kurul, 131. maddede yer almıştır. Bu maddeye göre; YÖK, yükseköğretim kurumlarının öğretimini planlamak, düzenlemek, yönetmek, denetlemek ve eğitim-öğretim ve bilimsel araştırma faaliyetlerini yönlendirmek üzere kurulmuştur. Kanun'da belirtilen amaç ve ilkeler doğrultusunda üniversitelere

ayrılan kaynakların etkili bir biçimde kullanılmasını sağlama ve öğretim elemanlarının yetiştirilmesi için planlama yapma amacını taşımaktadır.

Üniversiteler mali açıdan merkezi yönetim bütçesinin bir parçasıdır ve devletin kontrolüne imkân veren aşırı merkeziyetçilik unsurlarını taşımaktadır. Üniversiteler idari ve akademik açıdan ise, YÖK'ün vesayeti altına alınmıştır (Yavuz, 2012a: 124). YÖK'ün üniversiteler üzerinde çok geniş yetkilere sahip olması çeşitli tartışmalara neden olmuş ve bu yetkilerin üniversitelerin özerkliklerini sonlandırdığı dile getirilmiştir. YÖK ile birlikte akademik ve idari konumlar yeniden tanımlanmıştır. Personelin atama ve yükselme usulleri yeniden belirlenmiştir. Böylece, daha önce öğretim üyelerinin oylarıyla seçilen rektörler, artık YÖK'ün belirlediği adaylar arasından Cumhurbaşkanı tarafından atanmaya başlamıştır (Gür ve Çelik, 2011: 10).

Yükseköğretimde yeni düzenlemelerin başlıca hedeflerini Doğramacı (1988: 13) şu şekilde belirtmiştir:

- Yükseköğrenim çağına gelmiş kişilere daha çok öğrenim imkânı sağlamak amacı ile kurumların sayısını arttırmak, bunları yurt geneline yaymak ve ihtiyaç duyulan ara insan gücünü yetiştirmek üzere meslek yüksekokullarına öncelik vermek,
- Yüksek nitelikte ve yeterli sayıda öğretim elemanı yetiştirmek için tedbirler almak,
- Eğitimin kalitesini yükseltmek suretiyle araştırmaları sayı ve nitelik yönünden geliştirmek için gerekli çalışmaları yapmaktır.

Kanun'un 5. maddesine göre yükseköğretim belirli bir takım ana ilkeler doğrultusunda planlanır ve düzenlenir:

- *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 imkân ve fırsat eşitliğini sağlayacak önlemler alınır.*

Kanun ile belirlenmiş olan kuruluş yapısına göre; üniversiteler ile yüksek teknoloji enstitüleri ve bunlar içindeki fakülte, enstitü ve yüksekokulların kurulma usulü, kalkınma plan ve programlarının ilke ve hedefleri doğrultusunda ve YÖK'ün önerisini almak suretiyle kanunla gerçekleştirilir. 2 Temmuz 2018 tarihli ve 703 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK)'nin 135. maddesi ise bu hüküm, "Cumhurbaşkanınca yapılan yükseköğretim planlaması çerçevesinde kanunla kurulacağı" şeklinde değiştirilmiştir.

YÖK, Kanun'un ilk halinde başkan dâhil 25 üyeden oluşan karma bir yapıya sahip ve sürekli olarak çalışan bir kurul iken; 1987 yılında Kurulun örgüt yapısında önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu yeni yapıda Kurul, toplamda 24 üyeden oluşmaktadır. Üyeler, Cumhurbaşkanının onayı ile kesinleşir. Cumhurbaşkanı tarafından onaylanmayan üyelerin yerine yeni adayların iki hafta içinde seçimi gerçekleşmediği takdirde Cumhurbaşkanı doğrudan atama yetkisine sahiptir. Kurul üyeliğinin süresi 4 yıl olmakla birlikte görev süreleri dolan üyelerin

Kurula yeniden seçilebilmeleri mümkündür.[36] Cumhurbaşkanı, Kurul üyelerinden bir kişiyi başkan olarak 4 yıl süreyle seçer. YÖK, Cumhurbaşkanı tarafından seçilen Başkan ile Genel Kurul ve Yürütme Kurulundan oluşmaktadır. Başkan ile birlikte toplamda 25 üyeden oluşan Genel Kurul, her yarıyılda en az üç defa toplanmaktadır. Başkanın görevi ise, Kurulun temsilini sağlamak ve seçimi Kurula verilen akademik personelin ve diğer kişilerin atamalarını gerçekleştirmektir. Başkan, hem Genel Kurul hem de Yürütme Kuruluna başkanlık etmektedir. Yürütme Kurulu, başkan dâhil 9 kişiden oluşmakta ve sürekli olarak görev yapmaktadır.

Genel Kurulun "yükseköğretimin planlanması, düzenlenmesi, yönetilmesi ve denetlenmesi, yönetmelik hazırlık çalışmaları, yükseköğretim kurumlarının bütçelerinin tetkik ve onayı ile rektörlüklere aday gösterme" görevleri dışında kalan yetki ve görevlerinden uygun gördüğü bölümleri Yürütme Kuruluna devredebileceği kabul edilmiştir.[37] Fakat Yürütme Kurulu, sürekli çalışan bir organ olarak nitelendirilmiştir. Dolayısıyla Genel Kurulun yetkisinde bulunan konuları da gerekli ön hazırlıkları yapıldıktan sonra nihai kararı vermek üzere Genel Kurula sunmaktadır. Bu açıdan Yürütme Kurulu'nun yönetim örgütlenmesi içinde Genel Kurula kıyasla daha kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir (Yavuz, 2012a: 129-130).

Esas örgüt yapısının dışında YÖK'e bağlı olarak YÖK adına üniversiteleri, üniversitelerin bağlı birimlerini, öğretim elemanlarını ve bunların faaliyetlerini gözetim ve denetim altında bulunduran Yükseköğretim Denetleme Kurulu oluşturulmuştur. Aynı zamanda 1946 yılında oluşturulan ve 1973 yılında 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu ile geniş ölçüde tanımı yapılan "Üniversitelerarası Kurul", Yükseköğretim Kanunu ile işlerliğini kaybetmemiş ve bir üst kuruluş olarak nitelendirilmiştir. Kurul, yükseköğretim planlaması çerçevesinde üniversitelerin her türlü faaliyetlerini koordine etmekte ve uygulamaları değerlendirmektedir. Ayrıca

[36] 02.07.2018 tarihli ve 703 sayılı KHK'nin 135. maddesiyle "Kurul üyeliği görev süresinin 4 yıl ve üyelerin yeniden seçilebilmelerinin mümkün olduğunu" belirten hükmü kaldırılmıştır.

[37] 02.07.2018 tarihli ve 703 sayılı KHK'nin 135. maddesiyle "Yükseköğretimin planlanması" ibaresi "Yükseköğretim kurumlarının öğretiminin planlanması" şeklinde değiştirilmiş "ile rektörlüklere aday gösterme" ibaresi madde metninden çıkarılmıştır.

üniversitelerin öğretim üyesi ihtiyacını karşılayacak önlemleri alır. Bu değerlendirmelere yönelik olarak YÖK'e ve üniversitelere önerilerde bulunur, ilgili yönetmelikleri hazırlar veya görüş bildirir. Bu anlamda Üniversitelerarası Kurul'u akademik danışma mercii olarak nitelendirmek mümkündür. Bir yükseköğretim kurulu olarak üniversitenin organları, Kanun'da detayları ile aktarılan bir diğer düzenlemedir. Üniversitelerin başı olarak rektör, Cumhurbaşkanı tarafından atanır.[38] Rektör dışında yer alan Senato, üniversitenin akademik; Üniversite Yönetim Kurulu ise, idari organı olarak rektöre yardımcı olmaktadır.

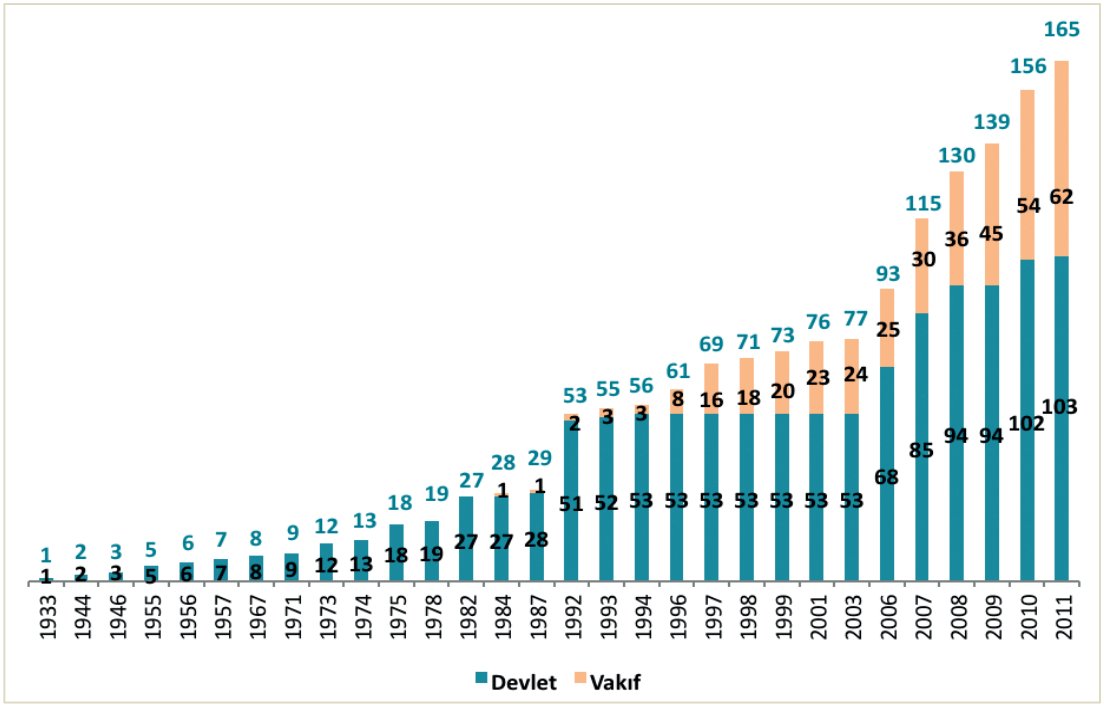
20 Temmuz 1982 tarih ve 41 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında KHK ile yükseköğretim kurumları, "1981 Reformu" çerçevesinde yeniden teşkilatlanmıştır. O güne kadar üniversitelerin dışında kalmış olan akademiler ile çeşitli bakanlıkların bünyesindeki yükseköğretim kurumlarından bir kısmı mevcut üniversitelere bağlanmış, bir kısmı da bağımsız üniversiteler haline getirilmiştir. Bu düzenleme ile Türk eğitim sistemi içindeki üniversite-akademi ikiliği ortadan kaldırılmış, bakanlıklara bağlı yüksekokullar üniversitelerin çatısı altında toplanmıştır. Böylece 41 sayılı KHK ile üniversite, akademi ve yüksekokullar aynı çatı altında birleştirilmiş ve aynı günde 6 ayrı şehirde 8 üniversite kurulmuştur.[39] (Korkut, 1992: 78-79). Yükseköğretim kurumları arasındaki koordinasyon eksiklikleri ve gereksiz sürtüşmeler bu ve buna benzer çalışmalar ile önlenmeye çalışılmıştır (Doğramacı, 1988: 18). Bununla birlikte yükseköğretim kurumlarında çeşitlilik sağlandığı söylenebilir. Fakülte ve enstitülerde yürütülen lisans ve yüksek lisans düzeyindeki programlara ek olarak, ara insan gücü yetiştirmek amacıyla

[38] Kanun'un ilk halinde, "Yükseköğretim Kurulunun önereceği yükseköğretimden sonra en az on beş yıl başarılı hizmet vermiş tercihan devlet hizmetinde bulunmuş, ikisi üniversitelerde görevli profesörlerden olmak üzere dört kişi arasından Devlet Başkanınca beş yıl için atanır, önerilenler atanmadığı ve iki hafta içerisinde yeni adaylar gösterilmediği takdirde Devlet Başkanınca doğrudan atama yapılır" ifadesi yer almaktadır (2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, Sayı: 17506, Kabul Tarihi: 04.11.1981). 07.07.1992 tarih ve 21277 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 3826 sayılı Kanun ile yapılan değişikliğe göre; "görevdeki rektörün çağrısı ile profesör akademik unvanına sahip kişiler arasından 6 aday belirlenmekte ve Yükseköğretim Genel Kurulunun bu adaylar arasından seçeceği 3 kişi Cumhurbaşkanlığına sunulmaktadır. Cumhurbaşkanı, bunlar arasından birini seçmekte ve rektör olarak atamaktadır."

[39] Kurulan 8 üniversitenin üçü İstanbul'da bulunmaktadır. Bu üniversiteler; Yıldız Teknik, Marmara ve Mimar Sinan Üniversiteleridir. Diğerleri; Ankara'da Gazi Üniversitesi, İzmir'de Dokuz Eylül Üniversitesi, Antalya'da Akdeniz Üniversitesi, Edirne'de Trakya Üniversitesi, Van'da Yüzüncü Yıl Üniversitesidir (Sargın, 2007: 141).

öğretim yapan meslek yüksekokulları da kurulmuştur. Bununla birlikte daha çok çalışan kesime yönelik olarak kişilerin eğitimlerini bulundukları yerlerde karşılama imkânı sağlayan merkezi açık öğretim programları yaygınlaştırılmıştır (Kılıç, 1999: 304).

1981 yılından sonra yükseköğretim yapılanmasında değinilmesi gereken bir diğer önemli nokta, vakıf üniversitelerinin de kurulmaya başlamasıdır. İlk vakıf üniversitesi 20 Ekim 1984 tarihinde kurulan İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesidir[40] (Sargın, 2007: 141-142). Şekil 3'te de görüldüğü üzere; 1982 yılı öncesinde toplam üniversite sayısının 19'a ulaştığı ve 1933 yılından 1982 yılına kadar üniversite sayılarında sürekli bir artış gözlendiği söylenebilir (Günay ve Günay, 2011: 2).



Şekil 3: Türkiye'de Yıllar İtibariyle Devlet ve Vakıf Üniversitelerinin Sayısı

Kaynak: Günay, D. & Günay, A. (2011), "1933'den Günümüze Türk Yükseköğretiminde Niceliksel Gelişmeler", *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* Cilt: 1, Sayı: 1, Nisan 2011, ss.1-22.

[40] İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi 20.10.1984 tarihinde kurulmuştur. Fakat kuruluş kanunu gecikmiş olarak 07.03.1992 tarihinde çıkarılmıştır (Günay ve Günay, 2011: 6).

1980-1981 eğitim öğretim yılında toplam öğrenci sayısı 237.359 iken; 1991 yılında bu sayı örgün öğretimde 434.748 ve açıköğretimde 260.962 olmak üzere toplam 695.710 olmuştur. 1981 yılında %5,9 olan yükseköğretimdeki okullaşma oranı, 1991 yılında sadece örgün öğretimdeki öğrenci sayısı dikkate alındığında %8,6'ya yükselmiştir. Bu sayıya açıköğretim de dâhil edildiğinde oran, %15,3 olarak hesaplanmaktadır (YÖK, 1991: 2). 1982 yılında yeni düzenleme ile Türkiye'de üniversite sayısı 19'dan 27'ye çıkmıştır. 1992 yılında çıkarılan 3837 sayılı Kanun ile de 2'si vakıf ve 51'i devlet üniversitesi olmak üzere toplam üniversite sayısı 53'e yükselmiştir (Baskan, 2001: 31; Saygın, 2007: 142-143). 1992 yılının Türk yükseköğretiminde üniversite sayısında görülen büyüme açısından bir dönüm noktası olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Günay ve Günay, 2011: 2). Bu artışa paralel olarak öğrenci sayısı da büyük oranda artmıştır.

Şekil 3 incelendiğinde; 1994 yılından 2006 yılına kadar geçen sürede devlet üniversitesi açılmadığı görülmektedir. Bu yıllar arasında açılan vakıf üniversitelerinin sayısı 22 olmuştur. 2006 yılına kadar devlet üniversitelerinin sayısında herhangi bir değişiklik gözlenmez iken; 2006 yılında 15 devlet üniversitesinin açıldığı görülmektedir. Tablo 6'da da görüldüğü üzere bu dönemden sonra hem devlet hem de vakıf üniversitelerinin sayısı hızla artarken öğrenci sayısı da sürekli yükselmiştir. Bununla birlikte 2008 yılından sonra yeni açılan vakıf üniversitelerinin sayısı devlet üniversitelerinden daima fazla olmuştur.

Tablo 6: Yükseköğretim Kademesinde Bulunan Toplam Öğrenci Sayısının Yıllar İtibariyle Değişimi (1986-2019)

YILLAR	Devlet Üniversiteleri	Vakıf Üniversiteleri	Vakıf MYO	Toplam Öğrenci Sayısı
1986-1987	501.954	426	-	502.380
1992-1993	919.297	7.954	-	927.251
1998-1999	1.416.443	29.360	-	1.445.803
2004-2005	1.969.864	91.084	1.948	2.062.896
2011-2012	4.069.342	228.066	6.142	4.303.550
2013-2014	5.188.524	418.179	12.376	5.619.079
2014-2015	5.615.293	434.430	13.163	6.062.886
2015-2016	6.137.014	534.177	17.994	6.689.185
2016-2017	6.629.961	554.218	14.808	7.198.987
2017-2018	6.963.903	589.307	7.161	7.560.371
2018-2019	7.134.674	595.116	10.712	7.740.502

Kaynak: Yükseköğretim istatistiklerinden derlenerek tarafımızca oluşturulmuştur.

Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2014-2018), 2013 yılı itibariyle yükseköğretimin tüm ülke genelinde büyük ölçüde yaygınlaştırıldığını ve buna paralel olarak kontenjanların da önemli ölçüde arttırıldığını belirtmiştir. Bu gelişmelerin sonucunda brüt okullaşma oranı örgün eğitimde %42,9 iken; toplamda %81,6'ya yükselmiştir. Son beş yıllık dönemde yükseköğretimde öğrenci sayısının yaklaşık iki milyon arttığı görülmektedir.

Bugün ise 129'u devlet üniversitesi, 73'ü vakıf üniversitesi ve 5'i vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam üniversite sayısı 207'ye ulaşmıştır (YÖK, 2019a). 7.134.674'ü devlet, 595.116'sı vakıf ve 10.712'si vakıf meslek yüksekokulunda olmak üzere yükseköğretimde toplam 7.740.502 öğrenci bulunmaktadır.

24 Haziran 2018 seçimlerinden sonra 9 Temmuz 2018 tarihi itibariyle Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi yürürlüğe girmiştir. Türkiye'nin tüm idari düzenine ilişkin değişiklikleri içeren kararname ve KHK'ler yayımlanmıştır. 2 Temmuz 2018 tarihli ve 703 sayılı KHK'nin 135. maddesi yükseköğretim kurumları yapısının yeniden düzenlenmesine ilişkindir. Bu madde ile tüm devlet ve vakıf üniversitelerinin rektörlerinin Cumhurbaşkanı tarafından atanmaya başladığı belirtilmiştir. Vakıflar tarafından kurulan üniversitelerde rektör ataması mütevelli heyetinin teklifi üzerine yapılacaktır. Daha önce öğretim üyelerinin altı aday belirlemesi ve YÖK'ün bu adaylar içerisinden üç kişiyi önermesine ilişkin hüküm ise kaldırılmıştır. Aynı zamanda YÖK Genel Kuruluna seçilen üyelerin belirlenmesinde üniversiteler ile Bakanlar Kurulu yetkili iken; bu tarihte yürürlüğe giren değişiklikler kapsamında Bakanlar Kurulu kaldırıldığı için bu ibare de ilga edilmiştir. Günümüz Yükseköğretim Genel Kurulu ise, Cumhurbaşkanınca atanan üyeler ve Cumhurbaşkanınca doğrudan doğruya seçilen toplam 21 üyeden oluşmaktadır.

Ortaş (2004), 2547 sayılı Kanun'un yürürlüğe konması ile üniversite anlayışının kaybedildiğini, kurulan üniversiteler ile insan potansiyelini nitel düzeye kavuşturacak öncü eğitim ve araştırma kurumları yaratılamadığını ve bilimsel düşüncenin ilerletilebilmesi için YÖK'ün kaldırılması gerektiğini dile getirerek YÖK'e yönelik olarak yapılan eleştiri noktalarını şu şekilde belirtmiştir:

- Üniversiteleri merkezi ve hiyerarşik bir yapı ile yönetmeyi öngörmektedir. Oysaki özerk yönetim, çağdaş bir kurumun sahip olması gereken en önemli özelliğidir.
- Üniversitelerin üst yönetim kadroları Cumhurbaşkanı ve YÖK tarafından belirlenmektedir.
- Üniversiteler mali ve idari özerklik bakımından doğrudan merkeze bağımlı bulunmaktadır.
- Üniversiteler evrensel ölçekte bilim ve fikir üreten kurumlar olmalıdır. Fakat bu sistem, üniversiteleri ulusal ölçekte dar bir çerçeveye indirgemiştir. Bu durum, merkeziyetçi yetkilerle üniversiteleri kontrol altında tutma anlayışını doğurmaktadır.

Nitekim Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında da yükseköğretim sisteminin merkeziyetçi yapısı nedeniyle hizmet sunumunda çeşitliliğin yeterli ölçüde sağlanamadığı belirtilmiştir. Bununla birlikte eğitim ve araştırma kalitesine ilişkin sorunlar, kurumların toplum ihtiyaçlarına cevap verebilme kapasitesini, üretkenliğini ve rekabet edebilirliğini olumsuz yönde etkilemeye devam etmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÜKSEKÖĞRETİM HİZMETLERİNDE KALİTE GÜVENCESİ YAKLAŞIMININ BENİMSENMESİ

Çalışmanın ikinci bölümünde kalite kavramının incelenmesi ve kendisine yeni ölçütler belirlemek durumunda kalan kurumların "kalite güvencesi sistemi"ni hizmette kaliteyi sağlayacak araçlardan biri olarak bünyelerine dâhil ettiği süreci içermektedir. Aynı zamanda yükseköğretimde yeniden yapılanma kapsamında oluşturulan Bologna Süreci için atılan adımlara ve bu süreç içerisinde yaşanan gelişmelere yer verilecektir.

2.1. Yükseköğretimde Değişimin Ana Hatları ve Kalite Sürecini Başlatan Dinamikler

Yaşanan tüm bu değişimlere paralel olarak üniversitelerin en temel hizmet faktörü "eğitim", yükseköğretimde kalite arayışlarına önemli bir adım niteliğinde görülmektedir. Bu bakımdan kurumlarda eğitim kalitesi, akademik kalite gibi kavramlar yoğun olarak tartışılmakta ve kalite ölçütleri belirlenerek çeşitli çalışmalar yapılmaktadır.

2.1.1. Yükseköğretimde Kalitenin Kavramsal Açıdan İncelenmesi

Günümüzde kalite kavramı, toplumun çeşitli kesimleri tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. Kalite, toplumsal düzenin dolayısıyla kurumların yeniden yapılanması, değişimi ve gelişimi ile yakından ilgilidir (Altınok, 2001: 205). Bu kavram, tanımlanması zor olan soyut bir kavramdır. Rekabetin yoğunlaştığı günümüz çağında kurumların tercih edilebilirliğini arttıran bir faktör olarak kalite kavramı tüm kesimlerce tartışılan bir konu olmuştur. Nitekim yükseköğretimde dolayısıyla eğitimde de üzerine bir dizi çalışmanın yapıldığı ve standartların belirlendiği kalite, somut bir süreç haline gelmiştir.

Efil (2010: 9)'e göre kalite, "kullanıma uygunluktur", "spesifikasyonlara uygunluktur", "müşteri istek ve beklentilerine uygunluktur". Genel bir tanımla ifade etmek gerekirse kalite kavramı, müşterilerin ihtiyaçlarını tatmin edebilecek mal ve hizmetlerin üretilmesi, işletmenin faaliyetlerine yönelik verimliliğin arttırılması ve etkin bir kontrol sürecinin işlemesi ile maliyetlerin düşürülmesi için stratejik anlamda etkili bir araçtır. Gerçekleştirilen bir hizmetin kalitesi ise, yapılan faaliyetlerin müşterinin ihtiyaç ve isteklerine uygun olması, sunulan hizmetlerin eksiksiz ve hatasız gerçekleştirilmesi ve tüm bu süreçlerin sürekliliği ile ölçülebilir memnuniyetin sağlanması olarak tanımlanabilir (Murat ve Çelik, 2007: 2).

Murat ve Çelik (2007: 2), kalite kavramının hizmet sektöründe açıklanmasının diğer sektörlere göre daha zor olduğunu dile getirmektedir. Çünkü soyut bir kavram olması nedeniyle ölçülmesi de oldukça zordur. Yılmaz vd., (2007: 300) ise, rekabet koşullarında varlıklarını sürdürebilmeleri için her kurumun kalitesini ölçülebilir hale getirmek zorunda olduğunu belirtmiştir.

Bir toplumun kalkınması ekonomik ve sosyal faktörlere bağlı olduğu kadar eğitim kalitesinin geliştirilmesine ve eğitim düzeyine de bağlıdır. Zira toplumun eğitim seviyesi ekonomik ve sosyal faktörler üzerinde birincil derecede etkilidir. Bu açıdan ülkelerin eğitimde en geniş yelpazesi olarak yükseköğretim kurumları, mesleki eğitim üzerine yapılanan ve burada kazanılan bilgileri bilimsel ve teknolojik araştırmalarla destekleyen kurumlar olarak büyük öneme sahiptir. Bu bağlamda Korkmaz (2000), toplumların üstünlüklerinin bilim ve teknolojide ulaştıkları düzey ile ölçülebileceğini aktarmaktadır. Diğer bir deyişle, devletin gücü bilimsel süreçte kaydedilen mesafe ile doğru orantılıdır. Bu güce sahip olmak için kullanılan en büyük silah ise, bilgiye ulaşmak ve bilgiyi kullanmak olacaktır. Bu bakımdan eğitimde kaliteye yönelik olarak çalışmaların arttırılması da gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ana hedeflerinden biri haline gelmiştir. Bunu sağlamak için temelde iki neden sunulmaktadır. Bunlardan ilki, eğitim kalitesinin iyileştirilmesidir. Bu durum uluslararası ekonomik rekabetin kaynağı olarak görülmektedir. İkincisi ise, yüksek kalitede eğitimin sağlanması, yalnızca uluslararası rekabet gücüne değil aynı

zamanda ülkelerin kendi iç kalkınmalarının sürdürülebilirliğine de bağlıdır (Corrales, 1999: 3).

Kaliteye ulaşmak, bir kurum içerisinde çalışan herkesin sorumluluğunu gerektirmektedir. Herkes kalite olgusunun önemli olduğunu algılamalı ve gerekli eğitimlerden geçmelidir. Bu bakımdan kararlar alınırken iç ve dış paydaşların tespit edilerek görüşlerinin alınması ve sürece katkıda bulunmaları bütüncül bir katılımın sağlanması için oldukça önemlidir. Sistemin amaç ve hedefleri hakkında bilgilendirilmek suretiyle herkes üzerine düşen görevi yerine getirecektir. Hem üst yönetimin hem de iç ve dış paydaşların katkı sağladığı her aşama kalite çalışmalarını hızlandıracaktır (Kağnıcıoğlu, 2002: 13). Bu bağlamda eğitim sektöründe kalite uygulamaları kurumlarda oluşturulan "Kalite Konseyleri"[41] aracılığı ile gerçekleştirilmektedir (Hergüner, 1998: 15). Kalite Konseyleri ve kalite temsilcileri kaliteyi yükseltmek amacıyla devamlı olarak "Planla, Uygula, Kontrol et, Önlem al" (PUKÖ) döngüsünü uygulamalıdır (Kalaycı, 2008: 164). PUKÖ Döngüsü, W. Edwards Deming (1900-1993)'in kaliteyi kontrol etmek üzere tasarladığı bir süreçtir. Deming, bu süreçte uyguladığı kalite kontrol faaliyetleri ile kalitede sürekliliği yerleştirmeyi amaçlamaktadır (Efil, 2010: 96).

2.1.2. Kalitenin Stratejik Yönetimdeki Rolü

Kurumlar sürdürülebilirliğin sağlanması adına kalite yönetimi ve kalite kültürünün geliştirilmesi ve kurumsallaşmış bir yapı haline gelmesi gerekliliğini savunmuştur. Bu bakımdan kalite kültürü, gelişmiş ülkelerde kurumların benimsemiş olduğu dört unsuru içermektedir: i) misyon ve vizyon gibi kurumsal hedeflerin belirlenmesi, ii) kaliteye yönelik politika ve stratejilerin geliştirilmesi, iii) öz değerlendirme, akreditasyon ve başarı kriterleri gibi ölçütler ile kurum performansının değerlendirilmesi ve iv) iyileştirme süreç ve mekanizmalarının yerleştirilmesidir. Tüm bu unsurları bir arada bulunduran bir kurum şeffaflık ve

[41] Kalite Konseyleri, kurumların kalite stratejisini geliştiren, stratejinin uygulanmasını sağlamak amacıyla yol gösteren ve her aşamada destek sağlayan üst yönetici grubudur (Efil, 2010: 204).

hesap verebilirliğin sağlanması adına faaliyetlerini raporlamakta ve bu yolla kendisini kanıtlamaktadır (TÜSİAD, 2003: 53).

Diğer iş boyutlarının tamamına benzer şekilde kalite de stratejik olarak yönetilmelidir. Bu bakımdan bir stratejik kalite planlaması şu unsurları göz ardı etmemelidir (Efil, 2010: 45):

- Kalite stratejisinin geliştirilmesi,
- Amaç ve hedeflerin belirlenmesi,
- Spesifik kalite önceliklerinin tanımlanması,
- Faaliyet programlarının uygulanmasıdır.

Yükseköğretim hizmetlerinin sunumunda kaliteyi hedef alan bir yönetim anlayışının benimsenmesi aynı zamanda bu hizmetlerin verimi üzerinde önemli rol oynamaktadır (Gencel, 2001: 165). Verimliliğin ölçülebilmesi adına hedeflenen kalitenin denetimden geçirilmesi gerekliliği doğmaktadır. Kalite denetimi, kalite sisteminin yeterli düzeyde anlaşılıp anlaşılmadığını ve doğru yol ve yöntemlerle uygulanıp uygulanmadığını gösteren bir araştırma ve inceleme faaliyetidir. Denetimde amaç, belirlenen ölçütlerin denetiminin yalnızca kâğıt üzerinde yapılması değil, aynı zamanda sistemin düzgün bir şekilde çalışmasını sağlayarak kalitenin güvence altına alınmasıdır (Dalak, 2000: 66). Dolayısıyla kalite güvencesi, ürün veya hizmetin kalite için belirlenen istekleri karşılaması ile yeterli güveni sağlaması için gerekli olan planlı ve sistematik faaliyetlerin tamamı olarak belirtilebilir (Gencel, 2001: 180).

2.1.3. Yükseköğretimde Kalite Güvencesi İhtiyacı ve Süreci Hazırlayan Ana Faktörler

Yükseköğretimde kalite güvencesi konusunun ön plana çıkmasında üniversitelerin bugüne kadar yaşamış oldukları değişim ve dönüşümlerin etkisi büyüktür. Kimi faktörler vardır ki bu dönüşümün oluşmasında temel sorun alanları olarak belirtilebilir. Kurumlara yönelik artan miktarda talebin varlığı,

küreselleşmenin getirmiş olduğu süreç içerisinde uluslararası boyut kazanan bir yapı ve bu yapının getirdiği bürokratik sorunlar kalite güvencesi mekanizmasının oluşturulduğu süreçte daha yoğun bir şekilde ortaya çıkmıştır.

2.1.3.1. Yükseköğretime Artan Talep ve Farklılaşan Devlet-Üniversite İlişkisi

Yükseköğretim ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, bilginin üretilmesinde sağladığı büyük katkı ve hizmetin gerçekleştirilmesinde oynadığı etkili rol ile toplumun her kesimince büyük ölçüde talep edilmeye başlamıştır.

Özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında gerek gelişmiş ülkeler gerekse de gelişmekte olan ülkelerin yükseköğretim kurumlarında nüfusun arttığı görülmektedir. Bunun en temel nedeni, modern toplum ekonomisinin eğitimli insana olan ihtiyacıdır. Aynı zamanda devlet ve diğer kurumlar, ihtiyaç duydukları iş gücünü sertifika/diploma ile işe almaktadır. Tüm bunlar üniversiteleri önemli bir kurum haline getirmiştir (Küçükcan ve Gür, 2009: 56-57). Bununla birlikte edinilen bilgi hızla eskimekte, günümüz koşullarında yeni bilgiyi edinmek kaçınılmaz olmaktadır. Bu noktada sürekli hizmet içi eğitimler iş yaşamının önemli bir parçası haline gelmiştir. Günümüz uzaktan eğitim teknolojilerinin yardımı ile bu eğitim küresel bir nitelik kazanmaktadır (Ergüder vd., 2006: 12).

Günümüzde yükseköğretim kurumları eğitim ve araştırma faaliyetlerinin yanı sıra toplumsal, ekonomik ve sosyal yapıya katkı sağlamaları açısından önemli ölçüde değişime uğramıştır. Bununla birlikte yükseköğretim giderek daha rekabetçi bir yapı haline bürünmektedir. Açıkça söylenebilir ki bu rekabetçi yapı birçok ülkede öğrencileri, sayıları az olan yükseköğretim kurumlarına yerleşmeye zorlamıştır. Bu durum, yükseköğretim kurumlarında kurumlar arasında rekabet düzeylerinin tartışılmasına yol açmış ve kalite sorununu gündeme getirmiştir (Karaboğa, 2018: 11). Birçok ülkede ise, uluslararası eğitim kurumlarının yükseköğretimdeki payı her

geçen gün büyük oranda artmaktadır. Böylece tüm gelişmiş ülkelerde devlet-üniversite ilişkileri yeniden tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2016: 1192). Devlet, idari ve akademik konularda üniversitelerin yönetim ve denetim görevlerini çeşitli kurullara devretmiştir. Bu kurullar ile kalite güvencesi ve hesap verilebilirlik sistemlerinin hayata geçirilmesi sağlanmaktadır. Bu bağlamda üniversitelerin, mali ve idari işlemleri ile akademik performanslarını net bir şekilde dış denetimlere açması ve topluma karşı hesap verilebilirlik boyutunu genişletmesi amaçlanmaktadır.

2.1.3.2. Yükseköğretimde Hareketliliğin Artması

Bilgiye ulaşmada sınırların ortadan kalktığı günümüzde yükseköğretim kurumları da giderek daha fazla küresel roller üstlenmiştir (Küçükcan ve Gür, 2009: 56). Uluslararasılaşma sürecinde aktif rol oynayan en önemli unsurlarından biri de öğrenci hareketliliğidir. Farklı ülkelerdeki üniversitelerin oluşturdukları ortak diploma ve öğrencilerin ülkeleri dışında başka bir ülkede eğitim almalarını içeren hareketlilik programları yükseköğretimin daha çok yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Bu bakımdan üniversitelerin uluslararası öğrenci sayısının toplam öğrenciler içerisindeki oranının her yıl artan bir şekilde seyredeceği beklenmektedir (Çetinsaya, 2014: 29-30). Bununla birlikte bir ülkede alınan eğitimin başka bir ülkede tanınması da hareketliliğin arttırılmasını sağlamak adına büyük önem arz etmektedir. Bu doğrultuda yükseköğretimde uluslararasılaşmanın tüm dünyada hızlanarak devam edeceği tahmin edilmektedir.

Öğrenci hareketliliğinin yanında üniversitelerin hareketliliğinden de söz etmek mümkündür. İki ya da daha fazla ülkenin ortak bir yükseköğretim kurumu oluşturmak üzere bir araya gelmeleri ile "şube kampüsler" kurulmaktadır. Bu yapılanmalar, ülkeler arasında çeşitli kurumsal iş birliklerini arttırmaktadır. Şube kampüsler açmak ve şube kampüslerin ülkede bulunmasına olanak sağlamak da farklı üniversitelerin tecrübelerinden faydalanılmasında oldukça önemlidir. Üniversitelerarası tecrübe paylaşımları ve iş birliklerine ek olarak yükseköğretimin iç

paydaşlarının da iş birliklerini arttırması ve buna yönelik mekanizmalar kurulması gereklidir (Seggie ve Ergin, 2018: 69; Çetinsaya, 2014: 167).

2.1.3.3. Bürokratikleşme Sorunu

Yükseköğretimde artan ve çeşitlenen kurumların yanı sıra öğrenci sayısında da büyük oranda artış gözlenmektedir. Buna paralel olarak merkezi bürokratik işlemlerin sayısı da önemli ölçüde artmaktadır (Küçükcan ve Gür, 2009: 59). Rekabetin, hareketliliğin ve diploma eş değerliğinin sağlanması için bürokrasinin en aza indirildiği, değişime hızlı tepki verebilen etkin ve verimli yönetim sistemlerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Sağlamer, 2012: 40). Aksi halde kalite güvencesi ve akreditasyon çalışmalarının hedeflerine ulaşması mümkün görünmemektedir (Yiğit, 2017: 154).

Çetin (2014) ise, sürecin ilerlemesine engel olan her işin kurumların refah düzeyini düşürdüğünü, rekabet düzeyini azalttığını, kaynakların ve iş gücünün verimsiz kullanımına ve zaman kaybına neden olduğunu dile getirmektedir. Bürokrasinin azalması ile verimlilik belirli ölçüde sağlanacaktır. Bununla birlikte hizmet kalitesi artışında da önemli gelişmeler kaydedilebilecektir.

2.2. Bologna Süreci ve Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma

XX. yüzyılın son çeyreğinden itibaren gelişmiş ülkelerde bilgi toplumuna geçiş süreci başlamış ve bilgi ekonomisi adı verilen yeni bir küresel ekonomik yapı oluşmuştur. Bilginin üretilmesi ve paylaşılmasından birinci derecede sorumlu olan üniversitelerden beklentiler artmış ve hemen hemen tüm ülkelerde yükseköğretim toplumların ilgi odağı haline gelmiştir. Artan beklentileri karşılayacak şekilde yükseköğretimin yeniden yapılandırılması gündeme getirilmiştir (YÖK, 2007: 13). Birbirinden farklı politik, ekonomik, endüstriyel ve teknolojik gelişme düzeylerindeki ülkelerde oluşturulan reformlar çerçevesinde üniversitenin işlevleri bir anlamda tekrar gözden geçirilmiştir (Balyer ve Hesapçıoğlu, 2008: 61). Erdem

(2006: 308)'e göre yeniden yapılanma sürecini yeni teknolojiler, yeni öğrenci biçimi ve küreselleşen öğrencilerin beklentileri, yaşam boyu öğrenme ideali, kâr amaçlı şirket üniversiteleri, sanal üniversiteler ve artan pazar odaklı rekabetçilik gibi etkenler etkilemiştir.

Yükseköğretimin dönüşümünde etkili olan eğilimler içerisinde; bilgi toplumunun ağırlık kazanması, yaşam boyu öğrenmenin önemi, artan talebi karşılamak üzere üniversite sayısının artması ve böylece rekabetin kuvvetlenmesi, devlet-üniversite ilişkilerinde değişen bir yapı, öğrenci hareketliliğinin artması ile kalite ve yükseköğretime olan talep artışının yanında Avrupa'da Bologna Süreci'nin başlaması sayılmaktadır (Ergüder vd., 2006: 11-16).

Fejes (2006: 208-214), Bologna yapılanmasının dört temel üzerine inşa edileceğini dile getirmiştir. Bunlar;

- Bilgi temelli toplum, istihdam ve hareketlilik,
- Yaşam boyu öğrenme,
- Kalite güvencesi,
- Yönetişim tekniği olarak geleceği planlamaktır.

Bütün bu etkenlerin sonucunda Avrupa'da Bologna Süreci olarak adlandırılan ve yükseköğretimin kalitesini iyileştirmeyi amaçlayan bir süreç başlamıştır.

Bologna Süreci, yükseköğretim yeterliliklerinin standartlarını ve kalitesini sağlamak adına Avrupa ülkeleri arasında tasarlanmış olan bakanlık toplantıları ve bir anlaşmalar dizisidir. 1998 yılında Sorbonne Deklarasyonu ile Fransa, İtalya, Almanya ve İngiltere Eğitim Bakanları Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı oluşturma görüşünü önermişlerdir (Ayvaz vd., 2016: 1). Bologna Süreci'nin temelleri burada aktarılan görüşler doğrultusunda atılmıştır. 1999 yılında da 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanlarının imza attıkları Bologna Deklarasyonu ile Bologna Süreci resmen başlamıştır (EACEA/Eurydice, 2015: 25).

Sürecin ilk adımı olarak, 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) oluşturmak hedeflenmiştir. Bu çerçevede, Avrupa'nın yükseköğretimdeki rolünü ve etkinliğini geliştirmek için öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hareketliliğini yaygınlaştırmak, AKTS/ECTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi-The European Credit Transfer and Accumulation Systemi)[42]'yi uygulamak, kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma veya dereceleri oluşturmak, yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağını oluşturmak ve yaygınlaştırmak hedefleri oluşturulmuştur. Bunlara ek olarak yükseköğretim sisteminde lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki aşamalı (daha sonra doktoranın dâhil olması ile birlikte üç aşamalı) derece sisteminin uygulanması kararı alınmıştır. Görüşülen konular içerisinde yaşam boyu öğrenimin teşvik edilmesi, öğrencilerin ve yükseköğretim kurumlarının sürece aktif katılımının sağlanması, Avrupa kalite güvencesi sisteminin kurulması ve Ulusal Yeterlilikler Çerçeveleri uygulamalarının başlatılması da Bologna Süreci'ne dâhil edilmiştir (Çelik, 2012: 100). Dolayısıyla AYA'nın 2010 yılına kadar oluşturulması için Bologna Süreci'nde atılan adımlar ve alınan kararlar adım adım aktarılacaktır.



Şekil 4: Avrupa Yükseköğretim Alanı Üye Ülkeleri

Kaynak: YÖK, 2010a: 9

[42] AKTS/ECTS, öğrencinin bir dersi başarıyla tamamlayabilmesi için yapması gereken çalışmaların tümünü ifade eder. Öğrencilerin yurt dışında gördükleri eğitimlerinin kendi ülkelerinde akademik olarak tanınmasını kolaylaştırmak için geliştirilmiştir (YÖK, 2019d).

Şekil 4'te görüldüğü üzere mavi renk ile gösterilen ülkeler Bologna Süreci'ne üye ülkeleri ifade ederken; yeşil renk ile gösterilen ülkeler Bologna Süreci ve faaliyetlerini yükseköğretim sistemlerinde kullanmak üzere takip eden ve 2009 yılından itibaren Bakanlar Konferansında gerçekleştirilen Bologna Politika Formu (Bologna Policy Forum)[43] toplantılarına katılan ülkeleri ifade etmektedir. Bu bakımdan 2010 yılına kadar AYA'nın geniş bir coğrafyaya yayıldığı söylenebilir.

[43] Bu toplantı ile 2009 yılında ilk defa yükseköğretim alanında bölgesel iş birliği sağlamak adına üye olmayan ülkelerin de görüşlerine yer verilmeye başlanmıştır. Bologna Süreci'ne ilişkin görüş ve önerilerini Bakanlar düzeyinde ortaya koyan ülkeler içerisinde ABD, Avusturalya, Brezilya, Çin Halk Cumhuriyeti, Etiyopya, Fas, Gana, İsrail, Japonya, Kanada, Kazakistan, Meksika, Mısır, Tunus, Yeni Zelanda yer almıştır. 2010 yılında ikincisi düzenlenen toplantıda ise, 2009 yılında katılanlara ek olarak Filipinler, Güney Afrika, Kolombiya, Malezya, Mali, Senegal, Suudi Arabistan, Tayland, Ürdün ve OECD bulunmuştur (YÖK, 2010a: 8).

Tablo 7: 2010 Yılına Kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı'na Üye Olan Ülkeler

Almanya	1999	Gürcistan	2005	Makedonya	2003
Andora	2003	Hırvatistan	2001	Malta	1999
Arnavutluk	2003	Hollanda	1999	Moldova	2005
Avusturya	1999	İrlanda	1999	Norveç	1999
Azerbaycan	2005	İtalya	1999	Polonya	1999
Belçika	1999	İspanya	1999	Portekiz	1999
Birleşik Krallık	1999	İsveç	1999	Romanya	1999
Bosna Hersek	2003	İsviçre	1999	Rusya Federasyonu	2003
Bulgaristan	1999	İzlanda	1999	Sırbistan	2003
Çek Cumhuriyeti	1999	Karadağ	2007	Slovakya	1999
Danimarka	1999	Kazakistan	2010	Slovenya	1999
Ermenistan	2005	Letonya	1999	Türkiye	2001
Estonya	1999	Lihtenstavn	1999	Ukrayna	2005
Fillandiya	1999	Litanya	1999	Vatikan	2003
Fransa	1999	Lüksemburg	1999	Yunanistan	1999
Güney Kıbrıs Rum Kesimi	2001	Macaristan	1999		

Kaynak: YÖK, 2010a: 5

Tablo 7'de görüldüğü üzere AYA yalnız Avrupa ülkelerini değil, Avrupa dışında yer alan ülkeleri de bünyesine dâhil etmiştir. Alan, 1999 yılında gönüllülük esasına dayalı olarak katılan 29 ülke ile oluşmaya başlamıştır. 2010 yılı itibariyle sürece son olarak katılan Kazakistan ile toplamda 47 üyeye sahiptir.

2.2.1. Bologna Süreci'ne Giden Yolda Atılan İlk Adımlar

Avrupa'da yükseköğretim reformu ve bu kapsamda ortak bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanı oluşturulmasının tarihsel temelleri 1970'li yıllara kadar uzanmaktadır (Aktan, 2010: 150). 9 Şubat 1976 tarihinde Avrupa Birliği (AB) üye ülkelerinin Eğitim Bakanları ile birlikte Avrupa Konseyi,*"Avrupa'daki eğitim sistemleri arasında yakın ilişkilerin teşvik edilmesi, topluluk içindeki çeşitli eğitim sistemlerinin karşılıklı anlaşılmasının geliştirilmesi ve üye ülkelerdeki politika, deneyim ve fikirlerin sürekli karşılaştırılmasının sağlanması gerekmektedir. Bu amaçla üye ülkeler tarafından diğer üye ülkelerin yerel, bölgesel ve ulusal yönetimlerinin okullarına ve yükseköğretim kurumlarına çalışma ziyaretleri yapılması"* şeklinde bir karar almıştır. Alınan bu karar doğrultusunda Avrupa'da eğitim sistemlerinin anlaşılması ve tanınmasını sağlamak amacıyla başlatılan ve aynı zamanda Socrates Programı'nın[44] bir bölümünü oluşturan *Arion Çalışma Ziyaret Programları*, 1978 yılında başlamıştır. Dolayısıyla eğitimde Avrupa boyutunun ilk olarak Arion Programları ile başladığı söylenebilir (DPT, 2005: 91).

2.2.1.1. Erasmus Programı

1999 yılı Bologna Deklarasyonu öncesi Bologna Süreci'ne giden yolda atılan adımlardan ilki; ortak çalışma programlarına ve kısa çalışma ziyaretlerine destek olmak için Avrupa Komisyonu burs destek programı şeklinde başlatılan Erasmus Programı'dır. Üniversite Öğrencilerinin Hareketliliği İçin Avrupa Topluluğu Eylem Programı (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students) anlamına gelen Erasmus Programı, ilk olarak 1976 yılında eğitim alanında düzenlenen bir çalışma sonucunda pilot uygulama olarak faaliyete

[44] Socrates Programı, her düzeyde eğitimi kapsayan, karşılıklı eğitim iş birliği ve okul ortaklığı projeleri ile eğitime Avrupa boyutunu getirmeyi amaçlayan bir programdır. Katılımcı ülkeler arasındaki iş birliğini güçlendirerek eğitimin kalitesini arttırmayı ve üniversite kadrosu ile üniversite öğrencilerinin hareketliliğini içermektedir. 1995-1999 ve 2000-2006 dönemlerini kapsayan iki aşamadan oluşmuştur. Comenius Programı: Okul eğitimi; Erasmus Programı: Yükseköğretim; Grundtvig Programı: Yetişkinlerin eğitimi; Lingua Programı: Avrupa dillerinin öğretilmesi ve Minerva Programı: Eğitimde bilgi teknolojilerinin geliştirilmesi için oluşturulan alt programlarını teşkil etmektedir (Duman, 2001).

geçmiştir. 11 ülkeyi[45] kapsayan programın ilk aşaması, 1 Temmuz 1987 tarihinde başlamış ve 30 Haziran 1990 tarihine kadar devam etmiştir. İkinci aşama ise, bu tarihten itibaren 1995 yılına kadar devam etmiş ve beş yıl sürmüştür. İlk yedi yılda yaklaşık 424 milyon ECU (European Currency Unit) harcanmıştır. Erasmus Programı, 1995-2000 yılları arasında Sokrates Eğitim Programı'nın bir alt programı haline dönüştürülmüştür. Çünkü Sokrates Programı'nın amacı da kaliteli eğitim ve öğretimin gelişmesine ve eğitimde iş birliğine yönelik açık bir Avrupa alanının oluşturulmasına katkıda bulunmaktır. Bu bakımdan Erasmus Programı içerisinde üniversitelerin en büyük iş birliği, eğitim kalitesini yükseltmek ve dolayısıyla Topluluğun rekabet edebilirliğine katkıda bulunmak olmuştur. Aynı zamanda Program, öğrenci hareketliliğine katkı sağlamasının yanı sıra AKTS/ECTS'nin temelini oluşturmuş ve yükseköğretim sistemlerini büyük ölçüde etkilemiştir (Hackl, 2001: 11-13).

Corbett (2006: 15) ise programı, üye devletlerin üniversiteleri arasında daha geniş ve daha yoğun bir iş birliği sağlayan, daha fazla akademik hareketlilik ve vatandaşlar arasında daha fazla etkileşim üretmek amacıyla Avrupa iş gücü piyasası için iş birliği konusunda doğrudan deneyime sahip mezunlardan bir havuz oluşturmayı öngören bir program olarak tanımlamaktadır. Başlangıçta yükseköğretim öğrencilerini hedefleyen program zamanla mesleki eğitim, okul eğitimi, yetişkin eğitimi, gençlik ve spor alanlarını kapsayacak şekilde genişlemiştir. Günümüz Erasmus Programı eğitim, gençlik ve spor alanlarındaki bütün AB girişimlerini[46] tek bir program altında birleştiren ERASMUS+ Programı olarak 2014 yılından itibaren faaliyetini sürdürmektedir (AB Bakanlığı, 2017: 7).

[45] 1987 yılında başlayan programın dâhil olduğu 11 ülke Belçika, Danimarka, Almanya, Yunanistan, Fransa, İrlanda, İtalya, Hollanda, Portekiz, İspanya ve Birleşik Krallık'tır (AB Bakanlığı, 2017: 7).
[46] Diğer AB programları; Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundtvig, Jean Monnet, Erasmus Mundus, Alpha, Edulink, Gençlik ve Spor'dur (AB Bakanlığı 2017: 7).

2.2.1.2. Magna Charta Universitatum

Bologna için atılan adımlardan ikincisi ise, 1988 tarihli Magna Charta Universitatum'dur. "Üniversitelerin Anayasası" olarak da nitelendirilen iki sayfadan oluşan bu metin (Weber, 2005: 36), 18 Eylül 1988 tarihinde Bologna Üniversitesi'nin 900. yıldönümünde bir araya gelen 388 rektör ve Avrupa'nın çeşitli üniversitelerinden üniversite başkanları tarafından imzalanmıştır. Gelecekte üniversitelerin iyi yönetilmesi ve anlaşılması adına akademik özgürlük ve kurumsal özerklik ilkelerini içeren bir rehber niteliğindedir (Observatory Magna Charta Universitatum, 2018).

Burada bir araya gelen kişilerin vardığı ortak fikirler içerisinde; insanlığın geleceğinin üniversitelerde gerçekleştirilen çalışmalar sonucu oluşan kültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olduğu, bu bağlılığın üniversitelerin bünyelerinde barındırdığı kültür, bilgi ve araştırma merkezleri ile mümkün olabileceği belirtilmiştir. Üniversitelerin asli görevlerinden biri olan genç kuşaklara bilgi yayma görevinin toplumun tümüne hizmet anlamına geldiği ve toplumun sürekli eğitimi için ciddi yatırımlar gerektiği ifade edilmiştir (Weber, 2005: 36). Bununla birlikte üniversiteler, gelecek kuşaklara doğal çevreye duyarlı ve saygılı bir eğitim ve öğretim sistemi garanti etmelidir. Bu temel görüşlerin yanı sıra; bildiriyi imzalayan tüm rektörler dört temel ilkeyi içeren bu metinden esinlenmeleri için kendi üniversiteleri adına tüm ulusları ve uluslararası kuruluşları teşvik edeceklerdir. Belirlenen dört ilke ise şu şekildedir (YÖK, 2019b):

- Üniversitelerin öğretim ve araştırma faaliyetlerine yanıt verebilmeleri, tüm ekonomik ve siyasi güçlerden bağımsız olmaları ile mümkündür.
- Eğitim ve araştırma çalışmaları bir bütündür ve birbirinden ayrılması mümkün değildir.
- Üniversite yaşamının temel ilkelerini her üniversite kendi sorumluluğu dâhilinde korumalıdır. Üniversitelerin hoşgörü ve diyaloğa açık olmaları gerekir. Böylece öğretim üyeleri bilgiyi en iyi şekilde aktarabilir ve

öğrenciler gönüllü olarak aktarılan bilgiler ışığında kendilerini zenginleştirebilir.

- Üniversiteler evrensel bilgiye ulaşmayı amaçlar. Her üniversite işlevselliğini arttırabilmek adına coğrafi ve siyasi tüm sınırları reddeder. Böylece farklı kültürlerin birbirini tanımasını destekleyici bir rol üstlenir.

2.2.1.3. Lizbon Tanıma Sözleşmesi

11 Nisan 1997 tarihinde Avrupa Konseyi ve UNESCO tarafından ortaklaşa düzenlenen akademik tanınma için temel anayasal çerçeve niteliğinde "Avrupa Bölgesinde Yükseköğrenimle İlgili Belgelerin Tanınmasına İlişkin Sözleşme" diğer adıyla Lizbon Tanınma Sözleşmesi, Bologna Süreci'ne giden bir başka gelişme olarak gösterilmektedir (Council of Europe, 2018). Avrupa Konseyi ile beraber 36 ülkenin ve ABD, Kanada, Avustralya ve İsrail'in katılımı ile hazırlanan Sözleşme, ortak bir yükseköğretim alanı oluşturulması için (YÖK, 2007: 28) ülkeler arasında yükseköğretim diplomalarının ve derecelerin tanınması üzerine kurulmuştur (Rauhvargers, 2005: 21). Sözleşme, yabancı diplomaların ev sahibi ülkenin "eğitim sistemi veya iş sektöründeki" gerçek yerinin belirlenmesine yöneliktir. Bu kapsamda, Sözleşme sadece yükseköğretimi değil, yükseköğretime giriş sağlayan ortaöğretim derecelerini de kapsamakta ve doğrudan akademik tanıma ile ilgilenmektedir. Tanıma, ülkeler arası karşılıklı güven ile mümkündür. Bu güveni kurmak ve Sözleşme'nin ulusal düzeyde uygulanmasını güçlendirmek için bazı mekanizmaları geliştirmek gerekmektedir (YÖK, 2019c).

Avrupa Bölgesinde diploma ve derecelerin tanınması doğrultusunda bilgi alışverişi yapan ve konuya ilişkin olarak ilgili dokümanları hazırlayan iki çalışma grubu bulunmaktadır. Bu merkezlerden biri, AB tarafından desteklenen NARIC Networks (Networks of National Academic Recognition Information Centers-Ulusal Akademik Tanıma Bilgi Merkezleri İletişim Ağı), diğeri ise Avrupa Konseyi ve UNESCO tarafından desteklenen ENIC Networks (European Network of

Information Centers-Avrupa Bilgi Merkezleri İletişim Ağı)'dür (Tuncer ve Taşpınar, 2004: 2). NARIC, 1984 yılında diplomaların ve öğrenim/çalışma sürelerinin akademik tanınmasını geliştirmek amacıyla kurulurken; ENIC, 1994 yılında tüm Avrupa ülkelerinde yeterliliklerin tanınması için ortak politika ve uygulamalar geliştirmek amacıyla kurulmuştur (YÖK, 2019d). NARIC ve ENIC merkezlerinin kurulması, Diploma ekinin[47] getirilmesi ve AKTS/ECTS uygulaması bu mekanizmanın birer parçasıdır. Türkiye'de ise ENIC-NARIC Merkezi, YÖK bünyesinde 2003 yılından itibaren oluşturulmuştur. Merkez'in 2017 Kasım ayı itibariyle "Tanıma ve Denklik Hizmetleri Daire Başkanlığı" bünyesi altında faaliyetini sürdürmesi kararlaştırılmıştır (YÖK, 2018a: 18).

Rauhvargers (2005: 22-23)'e göre, ulusal olarak bir diplomanın tanınması, hem üniversitenin tanınması hem de yürüttüğü programın akredite olması ile mümkündür. Eğitim için bir diplomanın tanınması ve iş sahası için bir diplomanın tanınması farklı süreçlerdir. Belirlenen yabancı yeterlilik, bir amaç için kullanılabilirken; aynı yeterlilik başka bir amaca uymayabilir. Kişinin kendi ülkesinde almış olduğu dersler ile diploması göz önüne alındığında, kişiye ülkede programlara katılma hakkı verilebilir. Fakat aynı diplomayı bazı bilgi ve becerilerin eksik olması dolayısıyla iş piyasasında kullanamayabilir. Aynı şekilde, bunun tersi de mümkündür. Burada önemli olan, ileride gerçekleştirilecek çalışmalarda veya iş sahasında bir yer bulabilecek olan yabancı diplomaların tanınmasıdır.

Türkiye ise Sözleşme'yi 1 Aralık 2004 tarihinde imzalamış, böylece Sözleşme 23 Şubat 2006 tarihinde "5463 sayılı Avrupa Bölgesinde Yükseköğretimle İlgili Belgelerin Tanınmasına İlişkin Sözleşmenin Onaylanmasının Uygun Bulunduğuna Dair Kanun" ile kabul edilmiş ve 11 Mayıs 2007 tarihinde yürürlüğe girmiştir (YÖK, 2010a: 40).

[47] Diploma eki, Avrupa'da yükseköğretim alanında diploma ve derecelerle ilgili olarak "ortak ve herkesçe anlaşılır formatta" bilgi sağlamak için tasarlanmış bir formdur (YÖK, 2019d).

2.2.1.4. Sorbonne Ortak Deklarasyonu

Tek bir AYA'nın oluşturulması yönünde ilk ciddi adım ise, 25 Mayıs 1998 tarihinde Fransa, Almanya, Birleşik Krallık ve İtalya'nın yükseköğrenimden sorumlu bakanları[48] tarafından yayımlanan Sorbonne Ortak Deklarasyonu (Avrupa Yükseköğretim Sisteminin Uyumlaştırılması İçin Ortak Deklarasyon) ile atılmıştır. Sorbonne Üniversitesinin 800. yıldönümünde bir araya gelen bakanlar Avrupa'nın, öğrencilerin ve genel olarak vatandaşların ortak çıkarlarının etkileşim halinde olduğu ve birbirini güçlendirdiği bir AYA yaratma çabasına katılmak amacı ile bu Bildiri'yi oluşturmuştur. Eğitimlerine farklı Avrupa ülkelerinde devam etmeyi tercih eden kişilerin aldıkları kredilerin onaylanmasına imkân tanıyan bir sistem geliştirilmiştir (YÖK, 2019e). Sorbonne Ortak Deklarasyonu'nda Lizbon Tanıma Sözleşmesi'nin ülkeler arasında yükseköğretim diplomalarının ve derecelerin tanınması sürecinin daha da geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır (Rauhvargers, 2005: 21).

Bu Bildiri'de önerilen konuları üç başlık altında vermek mümkündür (Bologna Declaration, 1999);

- Lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki ana döneme dayalı bir sistem benimsenmelidir. İkinci döneme erişim, en az üç yıl süren ilk derecenin başarılı bir şekilde tamamlanmasını gerektirir. İkinci derece, aynı zamanda Avrupa iş gücü piyasası için de uygun bir yeterlilik seviyesi olacaktır. Bu aşama, birçok Avrupa ülkesinde olduğu gibi yüksek lisans veya doktora derecesini ifade etmektedir.
- Öğrenci hareketliliğini teşvik etmenin uygun bir yolu olarak AKTS/ECTS sisteminde olduğu gibi bir kredi sisteminin kurulması ve sömestr[49] sistemine geçilmesi gerekmektedir. Krediler, üniversiteler

[48] Fransa Milli Eğitim, Araştırma ve Teknoloji Bakanı Claude Allegre; İtalya Halk Eğitimi, Üniversiteler ve Araştırma Bakanı Luigi Berlinguer; Birleşik Krallık Yüksek Öğretim Bakanı Tessa Blackstone ve Almanya Eğitim, Bilim, Araştırma ve Teknoloji Bakanı Jürgen Rüttgers tarafından hazırlanmıştır.

[49] Hem lisans hem lisans sonrası dönemde öğrencilerin en azından bir dönemlerini ülkeleri dışında bir okulda geçirebilmeleri ve daha fazla öğretim ve araştırma elemanının kendi ülkeleri dışındaki bir Avrupa ülkesinde çalışma yapması sağlanmalıdır (Aktan, 2010: 156).

tarafından tanınması şartıyla yaşam boyu öğrenmenin gereği olarak yükseköğrenimin dışında da edinilebilir.

- Akademik hareketliliğin arttırılması ve bunun önündeki engellerin azaltılması gereklidir.

Bahsi geçen bakanlar bu Deklarasyon ile istihdam edilebilirliğin yanı sıra dış tanınmayı geliştirmeyi ve öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmayı amaçladıklarını böylece ortak bir referans düzeni oluşturulmasını teşvik ettiklerini dile getirmişlerdir (Aktan, 2010: 157) Ayrıca "*Biz Birliğin üye ülkelerini ve diğer Avrupa ülkelerini bu amaçta bize katılmaları ve tüm Avrupa Üniversitelerini vatandaşları için sürekli gelişen ve güncellenen bir eğitim yolu ile Avrupa'nın dünyadaki konumunu güçlendirmeye çağırıyoruz."* sözleri ile bildirinin hedeflediği süreci açık bir şekilde belirtmişlerdir (Sorbonne Joint Declaration, 1998).

Bu doğrultuda Avrupa yükseköğretim eğilimleri üzerine yapılan ilk çalışmaların ardından Lizbon Tanıma Sözleşmesi'nin ilkelerinin benimsendiği ve Sorbonne Ortak Deklarasyonu'nda önerilen konuların kapsamlı bir çalışmaya dönüştürüldüğü 19 Haziran 1999 tarihli Bologna Deklarasyonu hazırlanmıştır.

2.2.2. Bologna Deklarasyonu İle Yaşanan Gelişmeler

Temel itibariyle 1999 tarihli Bologna Deklarasyonu ile başlayan Bologna Süreci'ne kadar yapılan program ve çalışmalara kısaca değinilmiştir. Aktarılan bu adımlar ile sürece ilişkin yaşanan gelişmelerin ve genel itibariyle iki yılda bir düzenlenen toplantıların temelleri atılmış bulunmaktadır. Bu bağlamda Bologna Deklarasyonu ve devamında yapılan toplantılar ile toplantılarda alınan kararlar tarihsel sırayla incelenmiştir.

2.2.2.1. 19 Haziran 1999 tarihli Bologna Deklarasyonu

25 Mayıs 1998 tarihinde hazırlanan Sorbonne Ortak Deklarasyonu, üniversitelerin Avrupa kültürel boyutlarının geliştirilmesinde oynadığı merkezi rolü önemle belirtmiştir. Burada Kıta'nın bütünüyle gelişmesi, vatandaşların hareketliliği ve istihdamı için AYA'nın yaratılmasının anahtar rolü vurgulanmıştır. Bununla birlikte üniversitelerin bağımsızlığı ve özerkliğinin toplumun isteklerine, bilimsel ilerlemelere ve yükseköğrenim ile araştırma sistemlerinin değişen ihtiyaçlarına sürekli olarak adapte edilmesini sağlaması Deklarasyon'un değindiği en önemli husus olarak görülmüştür (Bologna Declaration, 1999).

Sorbonne'da başlatılan girişimden sonra 19 Haziran 1999 tarihinde 29 Avrupa ülkesinin[50] katılımı ile Bologna Deklarasyonu (Avrupa Yüksek Öğretim Alanı Avrupa Eğitim Bakanları Ortak Deklarasyonu) yayımlanmıştır. Bu Deklarasyon ile Bologna Süreci ve AYA'nın oluşturulması yönündeki ilk adım atılmıştır (YÖK, 2007: 29). Bu bağlamda Avrupa Eğitim Bakanları tarafından sürecin temel hedefleri ilan edilmiş ve Bologna Süreci resmen başlamıştır (YÖK, 2010a: 3). Bologna Deklarasyonu'nda Sorbonne Ortak Deklarasyonu'nda alınan kararlara yeniden yer verilmiştir (YÖK, 2007: 29). Sorbonne'da aktarılan konuların yanında Bologna Deklarasyonu'nun ilk defa sunduğu hedefler ise şu şekilde aktarılmıştır (Bologna Declaration, 1999);

- Avrupa vatandaşlarının istihdam edilebilirliğini ve Avrupa yükseköğretim sisteminin uluslararası rekabet edebilirliğini teşvik etmek amacıyla "diploma eki" uygulaması başlatılmalıdır. Diploma eki yoluyla kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir dereceler sisteminin kurulması amaçlanmaktadır.

[50] Bu ülkeler; Avusturya, Belçika, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İtalya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Malta, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovakya, Slovenya, İspanya, İsveç, İsviçre, İngiltere ve İrlanda'dır. Bildiri'yi 1999 yılında 30 ülke imzalamıştır. 29 Avrupa ülkesinin eğitim bakanı Bildiri'yi toplantının gerçekleştirildiği tarih olan 19 Haziran 1999'da imzalamış; Lihtenştayn ise, toplantıya katılmamış, fakat 1999 yılında Bildiri'yi imzalayarak listeye dâhil edilmiştir (Piven ve Pak, 2006'dan akt. Süngü, 2009: 78-79).

- Yükseköğretimde kalite güvencesini sağlamak için karşılaştırılabilir kriterler belirlenerek Avrupa ülkeleri arasında iş birliği yapılması teşvik edilmelidir.
- Kurumlar arası iş birliği, hareketlilik programları, müfredatın geliştirilmesi, ortak eğitim ve araştırma programları gibi düzenlemeler ile yükseköğretimde Avrupa boyutlarının teşvik edilmesi gereklidir.

Tüm bunlara ek olarak Bologna Deklarasyonu, hareketliliğin teşvik edilmesi adına;

- Öğrenciler için eğitim ve çalışma fırsatları ile ilgili hizmetlere erişimin sağlanmasını,
- Akademisyenler, araştırmacılar ve idari personel için Avrupa'da eğitim ve araştırmaya harcadıkları zamanın yasal hakları göz önünde bulundurulmaksızın değerlendirilmesi ve tanınmasını önermektedir.

Bologna Deklarasyonu'nda Sorbonne Ortak Deklarasyonu ile karşılaştırıldığında daha fazla amaca yer verildiği görülmektedir. Sorbonne'da sunulan "diplomaların ve derecelerin tanınması, AKTS/ECTS uygulaması ile öğrenci ve akademisyen hareketliliği" gibi çalışmalara ilişkin amaçlar Bologna Deklarasyonu'nda da bulunmaktadır. Fakat "diploma eki, kalite güvencesi ve uluslararası rekabet" gibi yeni amaçlara yalnızca Bologna Deklarasyonu'nda yer verilmiştir. Son olarak, Magna Charta Universitatum'a uygun bir şekilde AYA'nın gerçekleştirilmesinde üniversitelerin sağlayacağı katkıların ve akademik topluluğun rolü vurgulanmıştır (Hackl, 2001: 26).

Shishlov (2005: 103)'e göre; Bologna Deklarasyonu, yükseköğretimin görevinin sadece iş gücü piyasasının gereksinimlerini karşılamak değil, aynı zamanda demokratik toplumda vatandaşların aktif katılımının gelişmesini sağlamak olduğu düşüncesi ışığında hazırlanmıştır. Bu bakımdan DPT (2005: 94), üniversitelerin bu sürece olumlu yaklaşmaları ve etkin bir şekilde katkıda bulunmaları gerekliliğine değinmiştir. Zgaga (2005: 113) ise, Bologna Deklarasyonu ile yükseköğretimde iş birliğinin istikrarlı, barışçıl ve demokratik toplumların

gelişmesinde ve güçlendirilmesinde önemli olduğunu vurgulamıştır. Avrupa üniversiteleri, hem iş birliği ve uyumun hem de şeffaflılığın sağlanması gerekliliğinin farkına varmış ve yükseköğretim sistemlerinde reform niteliğinde gerçekleştirecekleri çalışmalarına başlamıştır.

Nitekim Bologna Süreci, bir AB girişimi olmaktan çok, temelde yeni standartlar, politikalar ve kalkınma stratejileri oluşturarak çok sayıda üniversitenin ve Avrupa ülkelerinin hükümetlerinin eşgüdüm içinde çalışmalarını sağlayan bir süreç olmuştur (Milovanović, 2007: 52).

2.2.2.2. 19 Mayıs 2001 tarihli Prag Deklarasyonu

AB'nin genişlemesi ile birlikte tüm Avrupa'yı sürece dâhil etme isteklerinin bir sembolü olarak seçilen Prag'da (Prague Communiqué, 2001) Bologna Deklarasyonu'nda yer alan 29 ülkeye 3 ülkenin[51] daha katılmasıyla 19 Mayıs 2001 tarihinde Eğitim Bakanlarının bir araya geldiği bir konferans düzenlenmiştir (Yalı, 2017: 145).

Prag Kongresi'ne sunulmak üzere Bologna İzleme Grubu (BFUG-Bologna Follow-Up Group)[52] tarafından görevlendirilen Pedro Lourtie, "Bologna Süreci'nin İlerletilmesi" (Furthering the Bologna Process) adlı bir rapor hazırlamıştır. İki bölümden oluşan raporun ilk kısmında Bologna Deklarasyonu'ndan bu yana Avrupa yükseköğretim sistemlerinde gözlenen gelişmelere ve Bologna Süreci çerçevesinde düzenlenen konular ile bunların sonuçlarına yer verilmiştir. İkinci kısımda ise, sürecin tartışılan temel konuları analiz edilerek olası sonuçları hakkında görüşler ve önerilerde bulunulmaktadır (Lourtie, 2001: 2).

[51] Sürece dâhil olan üç ülke Türkiye, Hırvatistan ve Kıbrıs'tır.
[52] Bologna Süreci'ne katılan ülkelerin yükseköğretimden sorumlu temsilcilerinin oluşturduğu gruptur.

Lourtie, (2001: 3-4) raporda 2000 yılında Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Birliği (ENQA-European Association for Quality Assurance in Higher Education)'nin oluşturulmasıyla birlikte, daha fazla ülkenin uluslararası düzeyde yeni kalite güvencesi sistemleri ve ajansları kurmaya istekli olduğunu dile getirmiştir. Hükümetlerin ve yükseköğretim kurumlarının yanı sıra meslek kurumlarını da içeren eğitimin derecelendirilmesi konusunun üzerinde en çok tartışılan konu olduğunu belirtmiştir. Hareketlilik; AKTS/ECTS, diploma eki gibi yeterliliklerin tanınması ve şeffaflığına ilişkin olarak büyük ölçüde desteklenmektedir. Bununla birlikte istihdam edilebilirlik konusuna ilişkin farkındalığın arttığına değinmiştir. AYA'nın oluşturulması adına kurumlar ve düzenlenen programlar hakkında bilgiye erişimin kolay olması gerekliliğini vurgulamış, bunu sağlamak için de bilişim teknolojilerinden faydalanılmasını önermiştir. Ayrıca raporda AYA'da meydana gelen gelişmeleri izleyebilmek ve ileride alınacak kararlara temel oluşturabilmek adına Alan'a üye ülkelerden karşılaştırılabilir veri toplanması gerektiğine dikkat çekilmiştir (Lourtie, 2001: i-ii). Prag Kongresi'nde Lourtie raporunu görüşen AB'ye üye ülkelerin bakanları, 2010 yılına kadar AYA'yı kurmak için çabaların devam etmesi gerektiğini yinelemiştir (Aktan, 2010: 159).

Bakanlar, bu Kongre'de 29-30 Mart tarihlerinde Salamanca Kongresi'nde[53] belirlenen Avrupa Yükseköğretim Kurumları Konvansiyonu ile 24-25 Mart'ta Göteborg Öğrenci Kongresi'nde[54] düzenlenen Avrupa Öğrenciler Konvansiyonu tavsiyelerini değerlendirmiş ve Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA-European University Association) ile Avrupa Ulusal Öğrenci Birlikleri (ESIB-The National Unions of Students in Europe)'nin Bologna Süreci'ne aktif katılımı konusundaki memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Ayrıca süreci ilerletmek adına yapılan diğer

[53] Bologna Süreci'ne katılan ülkelerin yükseköğretimden sorumlu bakanlarının Prag'da gerçekleştirecekleri toplantı için kendi verilerini hazır hale getirmek amacıyla 300'den fazla Avrupa yükseköğretim kurumu ve onların başlıca temsilcilerinin 29-30 Mart 2001'de Salamanca'da bir araya geldikleri kongredir (YÖK, 2019f). Bu Kongre'de eski adı "Avrupa Rektörler Konferansı" olan topluluk, "Avrupa Üniversiteler Birliği"ne dönüşmüştür (Küçükcan ve Gür, 2009: 81).

[54] Avrupa Öğrenci Birliklerinin AYA'nın kurulması sürecine aktif olarak katılımını sağlayan kongredir (YÖK, 2019h).

pek çok girişimi de takdirle karşılamışlardır. Bakanlar, Avrupa Komisyonu'nun yapıcı desteğini de ayrıca vurgulamıştır (YÖK, 2019h).

Bu gelişmeler doğrultusunda "Avrupa Yükseköğretim Alanı'na Doğru" (Towards the European Higher Education Area) başlıklı bir ortak bildiri yayımlamış ve daha önce belirlenen altı hedefe ek olarak kısaca şu hedefleri belirlemişlerdir (Prague Communiqué, 2001):

- Yaşam boyu öğrenim,
- Yükseköğretim kurumlarının öğrencilerle iş birliğini arttırması ve böylece öğrencilerin sürece yeterli etkin katılımlarının sağlanması,
- Avrupa yükseköğretiminin daha cazip hale getirilmesi ve sınırlar ötesi eğitimin geliştirilmesi için iş birliği.

Bologna'da belirlenen sürecin altı hedefi için geleceğe yönelik görüşlerini ise yine altı eylem başlığı altında bildirmişlerdir (Prague Communiqué, 2001):

- *Kolay Anlaşılabilir ve Karşılaştırılabilir Bir Derece Sisteminin Benimsenmesi:* Kurumlar, mevcut yasal düzenlemelerini ve ders içeriklerini, akademik ve mesleki açıdan tanınmayı kolaylaştıracak şekilde düzenlemelidir. Öğrenciler, sahip olduğu nitelik ve yeterliliklerini AYA içinde etkin olarak kullanabilmelidir. Tanınmaya teşvik etmek amacıyla NARIC ve ENIC gibi mevcut organizasyonlar gerekli çalışmaları düzenlemelidir.
- *İki Aşamalı Derece Sisteminin Benimsenmesi:* Sistem, lisans ve yüksek lisans olmak üzere iki temel aşamadan oluşmaktadır. Bakanlar, bu yapının birçok ülkede büyük bir ilgiyle ele alındığını, hatta bazı ülkelerde şimdiden benimsendiğini belirtmişlerdir. Şubat 2001 Helsinki Kongresi'nde lisans dereceleri üzerinde anlaşmaya varılmıştır. Aynı zamanda bu Kongre'de bireysel ve iş piyasası ihtiyaçlarının çeşitliliğine göre herhangi bir dereceyle sonuçlanan programların da olması gerektiği vurgulanmıştır.

- *Kredi Sisteminin Kurulması:* Bakanlar, öğrenimde esnekliğin sağlanması adına AKTS/ECTS veya AKTS'ye uyumlu bir kredi sistemi tarafından desteklenen ortak yapının benimsenmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu düzenleme, öğrencilerin Avrupa iş gücü piyasasına girişini kolaylaştıracak ve Avrupa yükseköğretiminin uyumunu ve rekabet gücünü artırarak yükseköğretimi daha cazip hale getirecektir.
- *Hareketliliğin Desteklenmesi:* Bakanlar öğrencilerin, öğretim elemanlarının, araştırmacıların ve idari personelin hareketliliğinin serbest dolaşımına engel olacak tüm unsurların ortadan kaldırılması gerekliliğini dile getirmiş ve hareketliliğin sosyal boyutuna vurgu yapmıştır.
- *Kalite Güvencesinde Avrupa İşbirliğinin Özendirilmesi:* Bakanlar, Avrupa'nın yüksek kalite standardının güvence altına alınmasında ve niteliklerin kolay bir şekilde karşılaştırılabilmesinde kalite güvencesi sisteminin merkezi rolünün bilincindedir. Ayrıca, kurumları tanınma ve kalite güvencesi ağları arasında yakın iş birliği sağlamaya teşvik etmişlerdir. Sıkı iş birliğinin ve karşılıklı güvenin hâkimiyeti ulusal kalite güvencesi sistemlerinin kabul edilmesinde gereklidir. Değerlendirme/akreditasyon mekanizmalarının karşılıklı kabulünü ve bu süreçte en iyi uygulama örneklerini yaymak için üniversiteleri ve diğer yükseköğretim kurumlarını teşvik etmişlerdir. Ortak bir çerçeve kurma konusunda iş birliği yapmak için ENQA üyesi olmayan ülkeler ile ilgili tarafların iş birliği çerçevesinde üniversitelere, diğer yükseköğretim kurumlarına, ulusal ajanslara ve ENQA'ye çağrıda bulunmuşlardır.
- *Yükseköğretimde Avrupa Boyutunun Desteklenmesi:* Bakanlar, yükseköğretimde Avrupa boyutunu güçlendirmek ve mezun istihdamını artırmak amacıyla her seviye için Avrupa yönelimli ders ve müfredatın geliştirilmesini belirtmişlerdir. Bu sistem, farklı kurumların önerdiği belirli ders, derece müfredatı, ortak derece ve modülleri kapsamaktadır. Aynı zamanda akademik kaynakların ve kültürel geleneklerin bir araya getirilmesine ilişkin girişimlerde bulunulmalıdır.

Belirtilen tüm eylem başlıklarına ek olarak bu toplantıda Bologna Süreci'nin öngördüğü başlıkların hayata geçirilmesi için alınacak önlemleri karara bağlamak ve gelişmeleri takip etmek üzere (YÖK, 2007: 29) Bologna İzleme Grubu'nun faaliyette bulunacağı vurgulanmıştır. Bologna İzleme Grubu, grup içerisindeki her üyenin kendi ülkesindeki Bologna Süreci çalışmalarının gelişiminden ve bu çalışmaların Avrupa çapında izlenmesinden ve takibinden sorumlu olacaktır (Güçlü Yavuzcan, 2008: 7).

Özetle, Prag Kongresi ile öğrencilerin yükseköğrenim topluluğunun tam üyesi olduklarının altı çizilmiş ve tam üyeliğin yasal düzenlemelerle güvence altına alınması gerekliliği vurgulanmıştır (Shishlov, 2005: 99). Zgaga (2005: 113)'a göre; eğitim sadece rekabet gücü ve yeni teknolojilerin kullanımının zorluklarıyla yüzleşmek için değil; aynı zamanda sosyal uyumu, eşit fırsatları ve yaşam kalitesini geliştirmek için de gerekli görülmektedir. Dolayısıyla Prag'da Bakanlar "Bologna Süreci'nde öğrencilerin sosyal boyutu hesaba katmaları gerekliliği" ihtiyacını doğrulamıştır. Soares (2001: 10), bu Kongre'de kalite güvencesi konusuna büyük ölçüde önem verildiğini belirtmiştir. Alınan kararlar doğrultusunda Avrupa iş birliğinin ve karşılıklı güvenin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca, rekabet edebilirliğe ve değerlendirmeler ile ölçülen kaliteyi iyileştirmeye katkıda bulunan ENQA'yi bu çabalara katılmaya davet etmeleri önemli bir adım olarak görülmektedir.

2.2.2.3. 19 Eylül 2003 tarihli Berlin Deklarasyonu

1999 yılında hazırlanan Bologna Deklarasyonu ve 2001 yılında gerçekleştirilen Prag Kongresi'nden sonra 19 Eylül 2003 tarihinde Berlin'de açıklanan "Avrupa Yükseköğretim Alanının Gerçekleştirilmesi" (Realising The European Higher Education Area) başlıklı bildiri 40 ülke[55] tarafından imzalanmıştır. Bu Bildiri'de Sorbonne, Bologna ve Prag'da belirlenen dokuz eylem başlığına bir eylem başlığı daha eklenmiştir. Bu başlık "eğitim programlarının üç aşamalı (lisans,

[55] Berlin Kongresi'ne katılan 7 ülke; Arnavutluk, Bosna-Hersek, Vatikan Cumhuriyeti, Rusya Federasyonu, Sırbistan-Karadağ, Makedonya ve Andora'dır.

yüksek lisans ve doktora) olarak düzenlenmesi" sürecini kapsamaktadır. Doktora programlarının ülkeler arasında uyum sağlayacak bir şekilde yapılandırılması ile kurumlar arası iş birliğini ve doktora öğrencilerinin hareketliliğini arttırılmayı hedeflemektedir (YÖK, 2007: 29).

Kongre'de sürece hız vermek amacıyla gelecek iki yıl için orta vadeli öncelikleri gerçekleştirme kararı alınmıştır. Bu bakımdan temelde kalite güvencesi sistemini geliştirmek, iki aşamaya dayanan sistemin etkili kullanımını güçlendirmek ve çalışma süreleri ile derecelerin tanınmasını geliştirmek üzerine yoğunlaşacaklardır (Aktan, 2010: 163).

Bildiri'de daha önce belirlenen temel eylem başlıkları üzerine çeşitli kararlar alınmıştır (Berlin Communiqué, 2003):

- *Kalite Güvencesi:* AYA'nın kurulmasının temeli, yükseköğretimde kalitenin sağlanması hususuna dayanmaktadır. Yükseköğretimde kalite güvencesi için asıl sorumluluk kurumlara düşmektedir. Kurumlar sorumluluklarını özerklik ilkesine uygun olarak ulusal kalite çerçevesinde akademik sistemin gerçek anlamda hesap verebilir olması ile gerçekleştireceklerdir. Bu bakımdan ulusal kalite güvence sistemlerinin 2005 yılına kadar şu hususları içermesi konusunda görüş birliğine varılmıştır:
    - İlgili kurum ve kuruluşların sorumluluklarının tanımlanması,
    - Kurumların veya programların iç değerlendirme, dış değerlendirme, öğrenci katılımı ve sonuçların yayılmasını da içerecek şekilde değerlendirilmesi,
    - Akreditasyon, sertifika ve karşılaştırılabilir kuralların belirlenmesi,
    - Uluslararası katılım ve iş birliğinin sağlanmasıdır.

Bununla birlikte Avrupa düzeyinde ise; EUA, ESIB ve Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği (EURASHE-European Association of Institutions in Higher Education) iş birliğinin arttırılması konusuna değinilmiştir. Bu bakımdan Bakanlar, kalite güvencesi konusunda ortak standart ve ilkelerin belirlenmesi ve yeterli sayıda akreditasyon kuruluşunun geliştirilmesi için ENQA'ye çağrıda bulunmuştur.

- *Kolay Anlaşılabilir ve Karşılaştırılabilir Bir Derece Sisteminin Benimsenmesi:* Yeni hedef olarak 2005 yılından itibaren mezun olan her öğrencinin, yaygın olarak konuşulan Avrupa dillerinden birinde verilen diploma ekini ücretsiz olarak alabileceği belirlenmiştir. Böylece akademik tanınmayı kolaylaştırmak ve istihdamı geliştirmek için yükseköğrenim derece sistemlerinin esnekliği ve şeffaflığından faydalanmak mümkün olacaktır.
- *Yüksek Öğretim Kurumları ve Öğrencileri:* Bakanlar, öğrenci birliklerinin sürece önemli katkılar sağladığına dikkat çekmiştir. Aynı zamanda öğrencileri planlanan faaliyetlere erken aşamada ve sürekli olarak dâhil etmenin gerekliliğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin yükseköğretim idaresinin temel ortakları olması, öğrenci katılımını sağlamak adına AYA içinde gerekli tüm önlemlerin alınmasını gerektirmektedir.
- *Avrupa Yüksek Öğretim Alanı'nı Cazip Hale Getirmek:* Bakanlar Bologna Süreci'ne ve AB'ye üye olmayan ülkelerden gelen öğrenciler için burs programları hazırlayacaklarını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda gerçekleştirilen seminer ve konferansları tüm temsilcilere açarak farklı bölgelerle iş birliği yapılması teşvik edilmiştir.
- *Yaşam Boyu Öğrenim:* Öğrencilerin yükseköğretim bünyesinde yetenekleri ve beklentileri doğrultusunda yaşam boyu öğrenme yollarını takip edebilmeleri için fırsatlar yaratılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Shishlov (2005: 99), Kongre'nin öğrenciler için uygun çalışma ve yaşam koşullarına duyulan ihtiyacı vurguladığını belirtmektedir. Aktarılan hedefler neticesinde öğrenciler çalışmalarını sosyal veya ekonomik engellere takılmadan uygun bir süre içerisinde ve başarıyla tamamlayabileceklerdir. Ancak tüm bu eylemlerin yeni yasal düzenlemeler ve yeterli finansal destek ile gerçekleştirilebileceğine dikkat çekilmiştir. Bu durum aynı zamanda Bologna Süreci'nin her üye devletinde belirli bir asgari kamusal sorumluluğunun tanınması gerektiği anlamına gelecektir.

2.2.2.4. 19-20 Mayıs 2005 tarihli Bergen Deklarasyonu

Norveç'in Bergen şehrinde dördüncüsü gerçekleşen 19-20 Mayıs 2005 tarihli AYA Yükseköğretimden Sorumlu Eğitim Bakanları Kongresi'nde 45 üye ülke[56] 2010 yılına doğru hedef ve öncelikleri belirlemek adına (Yalı, 2017: 145) kapsamlı bir ara değerlendirme yapmak amacıyla toplanmıştır (YÖK, 2007: 30).

Prag Kongresi ile 2001 yılında oluşturulan Bologna İzleme Grubu, Bologna Süreci'nin hedeflerinden üç öncelikli alan belirlemiş ve bu hedefleri değerlendirmiştir (Bergen Communiqué, 2005):

- *Derece Sistemi:* İki aşamalı derece sisteminin büyük ölçüde uygulanmakta olduğu görülmektedir. Bakanlar, öğrenciler mezun olduğunda istihdam edilebilirliklerini arttırmak ve uygun görevlerle kamu hizmetine dâhil edilmelerini sağlamak için hükümetlerin çeşitli sosyal ortaklar ile iletişime geçmeleri gerekliliğini ifade etmiştir.
- *Kalite Güvencesi:* Hemen hemen tüm ülkeler kalite güvencesi sistemi için bir takım yasal yükümlülükleri yerine getirmiştir. Ancak hala başta öğrenci katılımı ve uluslararası iş birliği olmak üzere ilerleme kaydedilmesi gereken alanlar bulunmaktadır. Bunların yanı sıra yükseköğretim kurumları, iç mekanizmalarını ortaya koyarak bunları dış

[56] Sürece beş ülke daha eklenmiştir. Bu ülkeler; Ermenistan, Azerbaycan, Gürcistan, Moldova ve Ukrayna'dır.

kalite güvencesi ile doğrudan ilişkilendirmeli ve böylece eğitimde kalitenin artırılması çabalarına devam etmelidir. İç ve dış değerlendirme sürecine ilişkin uygulamaların ENQA tarafından EUA, ESIB ve EURASHE iş birliğiyle daha da geliştirilmesi talep edilmektedir. Son olarak akreditasyon ve kalite güvencesi konusunda verilen kararların karşılıklı olarak tanınmasını geliştirmek amacıyla ulusal düzeyde tanınmış kuruluşlar ile iş birliği halinde olmanın önemini vurgulamışlardır.

- *Diplomaların ve Eğitim Sürelerinin Denkliğinin Tanınması:* Bakanlar, yaşam boyu öğrenimin geliştirilmesi için çaba gösterilmesi gerekliliğini belirtmiştir. Yükseköğretim kurumları ve diğer kurumlarla iş birliğinde bulunarak deneyim sonucu kazanılmış öğrenimlerin ve mümkün olduğu yerlerde yaygın öğretimin de yükseköğretimin bir parçası olması adına çalışacaklarını vurgulamışlardır.

Toplantıda ayrıca AYA'da yer alan yükseköğretim kurumlarına yönelik ENQA tarafından geliştirilen "AYA'da Kalite Güvencesi Standartları ve İlkeleri (ESG-Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area)"nin hazırlanmasına karar verilmiştir. Bu belge, 2007 yılına kadar Ulusal Yeterlilikler Çerçeveleri uygulamaları, doktora programlarını da içeren ortak yükseköğretim programları ve esnek öğrenim yollarının oluşturulması gibi belirli başlıklar altında bir değerlendirme raporu niteliğinde olacaktır (Yalı, 2017: 145-146).

Bu değerlendirme sonucunda üye ülkelerin Bologna Süreci kapsamında almış oldukları mesafe, "Bologna İzleme Grubu Tarafından Atanan Bir Çalışma Grubunun Yükseköğretimden Sorumlu Avrupa Bakanlar Konferansına İlişkin Raporu'nda şu şekilde özetlenmiştir:

Tablo 8: 2005 Yılı İçin Öncelikli Hedefler Açısından Ülkelerin Durum Değerlendirmesi[57]

HEDEFLER	Mükemmel (5 puan)	Çok İyi (4 puan)	İyi (3 puan)	Orta (2 puan)	Yetersiz (1 puan)
Kalite Güvencesi	15	13	7	8	0
İkili Sistem	18	13	4	6	2
Diplomaların Tanınması	14	20	9	0	0
Üç Hedef Birlikte	10	19	11	3	0

Kaynak: Bologna Process Stocktaking (2005), "Report from a Working Group Appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education", Bergen, 19-20 May 20.

Rapor'da i) 5 puan, ülkede AYA için belirlenen yeterlilikler çerçevesi ile uyumlu bir ulusal yeterlilikler çerçevesi uygulandığını; ii) 4 puan, ulusal yeterlilikler çerçevesi teklifinin ulusal düzeyde tüm ilgili paydaşlarla tartışıldığını ve uygulamanın başlatılması için bir takvim belirlendiğini; iii) 3 puan, ulusal yeterlilikler çerçevesi teklifi hazırlandığını; iv) 2 puan, ulusal yeterlilikler çerçevesi tanımlanmasına giden sürecin geliştiğini ve tüm ilgili ulusal paydaşları içerdiğini ve v) 1 puan ulusal yeterlilikler çerçevesi oluşturulması çalışmalarına başlanmadığını ifade etmektedir.

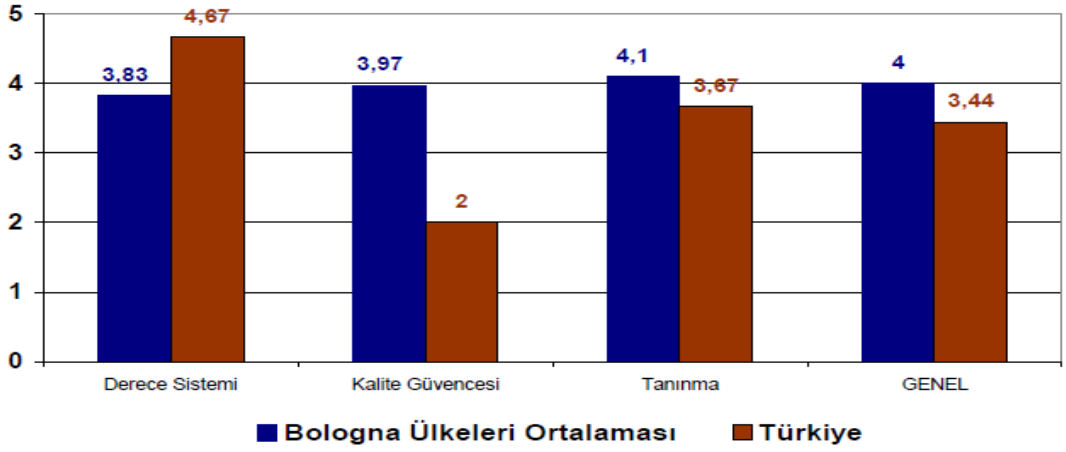
Hedeflerden ilki olarak belirlenen *Kalite Güvencesi* içerisinde yer alan alt başlıkların "i) kalite güvencesi sisteminin geliştirilmesi, ii) değerlendirme sistemlerinin temel unsurları, iii) öğrencilerin katılım düzeyi ve iv) uluslararası katılım ve işbirliği düzeyi" olduğu görülmektedir. İkinci hedef *İkili Sistem* içerisinde yer alan alt başlıklar ise, "i) sistemin uygulanması, ii) öğrenci kayıt düzeyi ve iii) ilk aşamadan ikinci aşamaya erişim" olarak belirlenmiştir. Son hedef olarak *Diplomaların Tanınması* "i) diploma ekinin uygulanması, ii) Lizbon Tanıma Sözleşmesi'nin onaylanması ve iii) AKTS/ECTS'nin uygulaması" şeklinde düzenlenmiştir.

[57] Toplamda 40 ülke bulunmakta iken, Belçika, Sırbistan-Karadağ ve Birleşik Krallık için ikişer katılım olduğundan toplam ülke sayısı 43 olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 8 genel itibariyle incelendiğinde ise, ülkelerin belirlenen hedefler açısından aldığı yol oldukça iyidir. "Mükemmel ve çok iyi" seviyesinde olan ülkelerin sayısı "orta ve yetersiz" seviyesinde yer alan ülkelerden fazladır. Bu bakımdan ülkelerin hedeflerine ulaşabilmek amacıyla gerekli çaba ve titizliği göstermiş olduğu söylenebilir.

Bu kapsamda Türkiye'nin de öncelikli hedefler açısından Bologna Süreci içerisindeki konumunu ayrıca görmek önemlidir.

Grafik 1: 2005 Bergen Stocktaking (Durum Değerlendirme) Raporu Verilerine Göre Türkiye'nin Bologna Süreci Çalışma Konularındaki Gelişim Düzeyinin Bologna Ülkeleri Ortalaması İle Karşılaştırılması



Kaynak: Güçlü Yavuzcan, H. (2008), "Bologna Süreci'nin Türkiye'de Uygulanması", *Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesi 2007-2008 Sonuç Raporu,* (Ed: Kerim Edinsel), Haziran 2008, s.13.

Grafik 1 incelendiğinde; Türkiye'nin *İkili Derece Sistemi* konusunda Bologna ülkeleri ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bakımdan "i) sistemin uygulanması, ii) öğrenci kayıt düzeyi ve iii) ilk aşamadan ikinci aşamaya erişim" alt başlıklarında yapılan çalışmalar 4,67 puan ile 5'e en yakın değeri oluşturmakta ve "mükemmel" değeri ifade etmektedir. Türkiye'nin özellikle *Kalite Güvencesi* hedefine ilişkin çalışmalarını yoğunlaştırması gerekmektedir. Genel itibariyle bakıldığında bu dönemde Türkiye'nin 5 puan üzerinden 3,44 değer ile Bologna ülkeleri ortalamasına yakın olduğu söylenebilir.

2.2.2.5. 18 Mayıs 2007 tarihli Londra Deklarasyonu

18 Mayıs 2007 tarihinde beşincisi düzenlenen "Avrupa Yükseköğretim Alanı'na Doğru: Küresel Dünyanın Getirdiği Zorluklarla Mücadele Kongresi" Londra'da gerçekleştirilmiştir. 2005 yılında Bergen Kongresi'nde 45 olan üye sayısı, 2006 yılında bağımsızlığını ilan eden Karadağ'ın sürece katılması ile 46'ya yükselmiştir (Yalı, 2017: 146). Bakanların bu toplantıyı düzenleme amacı, 2005 Bergen Kongresi'nden bu yana kaydedilen gelişmeleri değerlendirmektir.

Kongre'de AYA yolunda kaydedilen ilerlemeler detaylı olarak aktarılmıştır. Bakanların öneri ve değerlendirmeleri ile aktarılan başlıklar şunlardır (London Communiqué, 2007):

- *Hareketlilik:* Hareketliliğin önünde bir takım engeller mevcuttur. "Tanıma, esnek olmayan ücret ayarlamaları, mali kaynakların yetersizliği ve göçmenlik" başta gelen engeller arasındadır. Vize işlemleri, oturma ve çalışma izinleri, ortak programlarının arttırılması ve esnek müfredatın oluşturulması uygulamalarının teşvik edilmesi gerekmektedir.
- *Derece Sistemi:* Üç kademeli derece sistemine dayanan Alan'ın kurulması adına önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Kademeler arası geçiş ve bir üst kademeye geçişin önündeki engellerin kaldırılması ile AKTS/ECTS'nin doğru bir şekilde uygulanması konularına yoğunlaşılmalıdır.
- *Tanıma:* Bologna Süreci'nin (46 üye) 38 üyesinin Lizbon Tanıma Sözleşmesi'ni onayladığı bildirilmiş ve onaylamayan üyelerin bu konuyu öncelikli olarak ele almaları gerekliliği vurgulanmıştır.
- *Yeterlilikler Çerçeveleri:* Bergen Kongresi'nde kabul edilen yeterlilikler çerçevesinin Avrupa yükseköğretiminin küresel boyutta tanıtılmasında temel unsur olduğu dile getirilmiştir. Yeterlilikler çerçevelerinin öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğini teşvik edecek ve istihdamı arttıracak şekilde düzenlenmesi gerekliliği bildirilerek bu konudaki bilgi ve

deneyimlerini paylaşmak üzere Avrupa Konseyi'nden destek talebinde bulunmuşlardır.

- *Yaşam Boyu Öğrenme:* Yaşam boyu öğrenimi destekleyecek esnek öğrenim yollarının henüz tam anlamıyla gelişmediğini belirterek tecrübe ile edinilmiş yeterliliklerin, yükseköğretime girişte ve kredi kazanımına imkân sağlayacak şekilde tanınması gerekliliği dile getirilmiştir.
- *Kalite Güvencesi ve Avrupa Kalite Güvencesi Kaydı:* Bergen Kongresi'nde kabul edilen "Kalite Güvencesi Standartları ve İlkeleri" önemli bir değişim aracı niteliğindedir. Kalite güvencesi ve akreditasyon kararları karşılıklı tanınmış ve öğrenci katılımı tüm süreçlere yayılmıştır. E4 Grubu[58] tarafından ortaklaşa olarak düzenlenen "Avrupa Kalite Güvencesi Forumu"nun iyi uygulamaların paylaşımı ve kalite gelişiminin sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla her yıl düzenlenmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Kaydı (EQAR-The European Quality Assurance Register for Higher Education)[59] kurularak tüm paydaşların standart ve ilkelere uygun olarak çalışması ve güvenilir kalite güvence ajanslarına dair bilgi edinilmesi amaçlanmıştır.
- *Doktora Adayları:* Yükseköğretim kurumları doktora programlarını kurumsal strateji ve politikalarla ilişkilendirmelidir. Aynı zamanda doktora ve araştırmacı adayları da kariyer fırsatlarını belirleme konusunda çaba göstermelidir.
- *Sosyal Boyut:* Öğrencilere sunulan hizmetlerin yeterli olması, esnek öğrenim yollarının oluşturulması, erişimin kolaylaşması ve her düzeyde eşit fırsata dayalı katılımın sağlanması sürecin sosyal boyutunu oluşturmaktadır.
- *Küresel Boyutta Avrupa Yükseköğretim Alanı:* Çalışmalar, bireylerin ve kurumların AYA hakkında bilgi sahibi olması, alanın çekiciliğinin

[58] E4 Grubu içerisinde ENQA, EUA, EURASHE ve Avrupa Öğrenciler Birliği (ESU-The European Students' Union) yer almaktadır.

[59] E4 Grubu örgütleri, Bergen (2005) ve Londra'da (2007) eğitim bakanlarının talebi üzerine öğrenci hareketliliğini teşvik etmek ve Avrupa yükseköğrenim kalitesini artırmak amacıyla EQAR'ı kurmuştur (ENQA Secretariat, 2013).

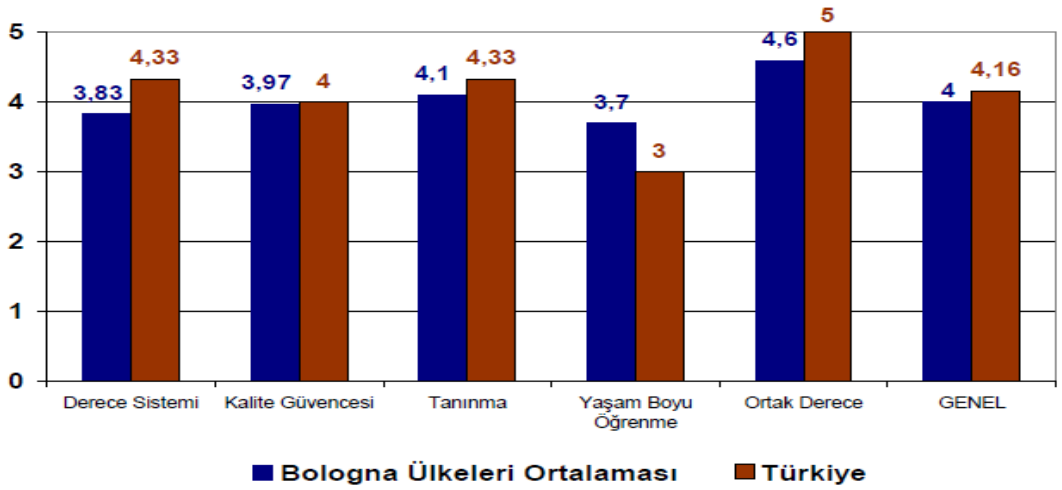
sağlanması, rekabet edilebilirliğin desteklenmesi, iş birliğinin güçlendirilmesi ve tanımanın geliştirilmesi gibi temel politika alanları üzerine yoğunlaşmalıdır.

Aktarılan ilerlemeler ışığında Kongre'de belirlenen 2009 yılı için öncelikli alanlar kısaca şu başlıklar altında toparlanabilir (London Communiqué, 2007):

- Hareketlilik,
- Sosyal boyut,
- Veri toplama,
- İstihdam,
- Küresel boyutta AYA ve
- Durum değerlendirmesi.

İlerleme kaydedilen alanlar ile öncelikli alanlara ilişkin görüş ve önerilere yer verildikten sonra bu dönemde Bologna Süreci üyelerinin dolayısıyla Türkiye'nin konular üzerinde gelişim düzeylerinin incelenmesi önemlidir.

Grafik 2: 2007 Londra Stocktaking (Durum Değerlendirme) Raporu Verilerine Göre Türkiye'nin Bologna Süreci Çalışma Konularındaki Gelişim Düzeyinin Bologna Ülkeleri Ortalaması İle Karşılaştırılması



Kaynak: Güçlü Yavuzcan, H. (2008), "Bologna Süreci'nin Türkiye'de Uygulanması", *Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesi 2007-2008 Sonuç Raporu,* (Ed: Kerim Edinsel), Haziran 2008, s.13.

Grafik 2 incelendiğinde süreçte belirlenen "yaşamboyu öğrenme ve ortak derece" olarak iki yeni alan göze çarpmaktadır. Türkiye'nin "yaşamboyu öğrenme" alanı hariç diğer alanlarda Bologna ülkeleri ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. "Ortak derecelerin oluşturulması ve denkliği" için Türkiye'nin 5 puan ile "mükemmel" seviyede olduğu söylenebilirken; Bologna ülkelerinin de 4,6 puan ile sistemi büyük oranda uyguladığı görülmektedir. Genel itibariyle değerlendirildiğinde; Bologna ülkelerinin ortalaması 4 iken, Türkiye'nin puanı 4,16'dır. Bu bakımdan Türkiye, 2005 Bergen Durum Değerlendirmesi Raporu'nda yer alan "derece sistemi, kalite güvencesi ve tanınma" alanlarında Bologna ortalamasının altında bir değere sahipken; iki yıl içerisinde önemli bir gelişme kaydettiği görülmektedir. Bologna ülkelerinin genel ortalaması 2005 yılına göre sabit kalırken (4 puan), Türkiye'nin puanı gözle görülür bir artış göstermiştir.

2.2.2.6. 28-29 Nisan 2009 tarihli Leuven ve Louvain-la-Neuve Deklarasyonu

"Bologna Süreci 2020-Yeni On Yılda Avrupa Yükseköğretim Alanı" başlıklı bildiri ile Leuven'de altıncı kez bir araya gelen 46 Bologna ülkesi gelecek on yılda Alan'ın önceliklerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Deklarasyon'da gelecek on yıl için yükseköğretimin öncelikleri şu şekilde belirtilmiştir (Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009):

- *Sosyal Boyut: Eşit Erişim:* Eğitime erişimde fırsat eşitliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Üye ülkeler, gelecek on yılın sonunda temsil edilmeyen grupların yükseköğretime katılımlarının arttırılması için gerçekleşecek ölçülebilir hedefler belirleyeceklerdir.
- *Yaşam Boyu Öğrenme:* Yaşam boyu öğrenmenin sağlanması adına 2012 yılına kadar ulusal çerçevelerin, "Avrupa Yükseköğretim Alanı için Yeterlilikler Çerçevesi" ile uyumluluğunun belgelendirilmesi süreci tamamlanmalıdır.

- *İstihdam Edilebilirlik:* Öğrencilerin iş piyasası ve sosyal ortaklarla iş birliği içerisinde ihtiyaç duyulan nitelik ve yeterlilikte yetiştirilmesi sağlanmalıdır. Bununla birlikte sahip olunan vasıflı iş gücü de korunmalıdır.
- *Öğrenci Merkezli Öğrenme ve Yükseköğretim Kurumunun Öğretme Görevi:* Kalitenin arttırılması ve esnekliğin sağlanması adına müfredatın değiştirilmesi önemlidir. Öğrenci merkezli eğitim ve bireysel öğrenmenin desteklenmesi gereklidir. Bu bakımdan yükseköğretim kurumlarının programlarında öğrenci merkezli bir sistemin sağlanması adına güncelleme yapması gerekmektedir.
- *Eğitim, Araştırma ve Yenilik:* Araştırma faaliyetlerinin desteklenmesi bakımından doktora programları ile disiplinler arası programların geliştirilmesi sağlanmalıdır.
- *Uluslararası Açıklık:* Küresel çapta rekabet edilebilirliği sağlamak için dünyanın farklı bölgeleriyle iş birliği sürecinin tamamlanması gerekmektedir. Kurumlar eğitimlerini Avrupa standartları ve ilkelerine uygun olarak yürütmelidir.
- *Hareketlilik:* 2020'ye kadar Alan'a üye 46 ülkede yer alan mezunların en az %20'sinin yurtdışında bir süre eğitim veya staj amaçlı bulunmuş olması hedeflenmiştir. Alan'da öğrenci akışını dengelemek ve yüksek kaliteli öğretim üyesi ve araştırmacıları çekmek adına gerekli koşulların desteklenmesi gerekliliği vurgulanmıştır.
- *Veri Toplama:* Her ülke hedeflerine ne derece ulaşıldığını izlemeye yardımcı olması bakımından geliştirilmiş ve zenginleştirilmiş bir veri koleksiyonu oluşturmalıdır.
- *Çok Boyutlu Şeffaflık Araçları:* Kurumlar hakkında daha detaylı bilgi sağlanması adına çeşitli araçlar geliştirilmelidir. Bu araçlar, kalite güvencesi ve tanıma ilkeleri ile yakından ilişkili olmalıdır. Aynı zamanda uygun göstergeler ile karşılaştırılabilir bilgiye sahip olması gerekmektedir.

- *Finansman:* Özerk yükseköğretim kurumları, kamusal sorumluluk çerçevesinde sürdürülebilir gelişimin ve eşit erişimin garantilenmesi adına devlet kaynaklı finansmanını sürdürmelidir.

2.2.2.7. 12 Mart 2010 tarihli Budapeşte-Viyana ve 26-27 Nisan 2012 tarihli Bükreş Deklarasyonu

Bologna Süreci'nin temelini oluşturan "2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı Oluşturmak" hedefine yönelik olarak 12 Mart 2010 tarihinde Budapeşte-Viyana Kongresi gerçekleştirilmiştir. Alan içerisinde son olarak katılan Kazakistan ile toplam 47 üye yer almaktadır (EACEA/Eurydice, 2012: 15).

AYA, Bologna Süreci'nin onuncu yıl dönümü çerçevesinde bu Kongre'de resmi olarak başlatılmıştır. 1999 yılındaki kuruluşundan bu yana Bologna Süreci'nin temel hedefi olan AYA, Avrupa'da karşılaştırılabilir, uyumlu ve tutarlı bir yükseköğretim sistemi sağlamak adına atılan büyük bir adımdır (EACEA/Eurydice, 2012: 183).

Kongre'de kurumlar, Leuven ve Louvain-la-Neuve Deklarasyonu'nda gelecek on yıl için öngörülen takvime ve belirlenen amaçlara uygun bir şekilde uyacaklarını taahhüt etmişlerdir. Bu bakımdan takvimi yürütmek amacıyla Romanya'nın ev sahipliğinde 26-27 Nisan 2012 tarihinde Bükreş'te toplanmak üzere karar alınmıştır (Budapest-Vienna Declaration, 2010).

Bükreş Kongresi ise, Bologna Süreci'nin 47 üyesi ile 26-27 Nisan 2012 tarihinde gerçekleştirilmiştir. "Sahip Olduğumuz Potansiyeli En İyi Şekilde Kullanmak: Avrupa Yükseköğretim Alanı'nı Güçlendirmek" başlıklı bildiride görüşülen konular ve alınan kararlar şu şekildedir (Bucharest Communiqué, 2012):

- *Gelecek İçin Yükseköğretime Yatırım Yapmak:* Mümkün olan en fazla kaynağın yükseköğretime tahsis edilmesi sağlanacaktır.

- *Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın Dünü, Bugünü ve Yarını:* Bütünleştirilmiş AYA vizyonu ulaşılabilir hale gelmiştir. Değişimin sürekliliğini sağlamak adına daha fazla çaba gösterilmesi gerekmektedir. Tüm eylem başlıkları için yeterlilikler çerçevesinin uygulanması ve belirlenen politikalarda tutarlılığın sağlanması önemlidir.
- *Herkes İçin Kaliteli Yükseköğretim Sağlamak:* Yükseköğretimde sosyal boyutu geliştirmek, eşitsizlikleri azaltmak ve esnek öğrenme yollarının oluşturulması için gerekli öğrenci destek hizmetleri sağlanacaktır. Öğrenciler, öğrenme süreçlerinin aktif katılımcıları olarak birincil rol oynayacaktır. Her aşamada öğrencilerin ve personelin sürece katılımları desteklenecektir. Bununla birlikte EQAR'ın dış değerlendirmesi büyük önem arz etmektedir. Kalite güvence ajanslarını EQAR'a üye olmaları için teşvik etmek gerekmektedir. Böylece EQAR tarafından tescilli ajansların kalite güvencesine yönelik sonuçlarının tanınması hedeflenmektedir. Belirlenen ortak hedeflere ulaşabilmek için uygun finansman araçları geliştirilmelidir.
- *Avrupa'nın İhtiyaçlarına Hizmet Etmek Üzere İstihdam Edebilirliği Güçlendirmek:* Mezunların yenilikçi beceri ve yetkinliklerini toplumun ve iş dünyasının ihtiyaçlarına cevap verebilecek güncel bilgiyle birleştirebilmeyi hedeflemektedir.
- *Daha İyi Öğrenme İçin Hareketliliği Güçlendirmek:* Öğrencilerin eşit erişim ve hareketliliğinin sağlaması adına ulusal kredi ve hibeler, AYA çevresinde taşınabilecek ve böylece yeterli mali desteğin sağlanması hususunda çaba gösterilecektir. İş birliği ve hareketliliğin önündeki engelleri ortadan kaldırmak üzere ortak program ve derecelerle ilgili uygulamalar gözden geçirilecektir. Bununla birlikte Bakanlar, 2007 yılında "Küresel Boyutta AYA" stratejisinde ortaya koyulan AYA hedef ve ilkelerini stratejik önceliklerle uyumlu olarak küresel bir anlayışla incelemeyi taahhüt etmektedir.
- *Siyasi Hedeflere Destek Olmak Üzere Veri Toplama ve Şeffaflık:* Gönüllü akran öğrenme sistemi geliştirilecektir. Bu sistem, Avrupa

yükseköğretiminin karşılaştığı zorlukların üstesinden gelecek dinamik bir yol olarak görülmektedir. "AYA Akran Öğrenme Girişimi", talep eden ülkelerin Bologna reformlarının uygulama düzeyini değerlendirecektir.

2.2.2.8. 14-15 Mayıs 2015 tarihli Erivan ve 24-25 Mayıs 2018 tarihli Paris Deklarasyonu

14-15 Mayıs 2015 tarihinde Erivan'da gerçekleştirilen Kongre'de AYA, 2010 yılı itibariyle 47 üye ile sürece devam ederken Belarus'un da katılımıyla toplam 48 üyeye sahip olmuştur.

Erivan Kongresi'nde Bologna reformları ile öğrencilerin niteliklerini ve çalışma sürelerini tanıyarak AYA içerisinde hareket etmelerini sağlamak için ilerleme kaydedildiği; çalışma programlarının mezunların Avrupa iş gücü piyasasına girmeleri adına bilgi, beceri ve yeterlilikler sağladığı ve akademisyenlerin ortak öğretim ve araştırma programlarında iş birliği yaptığına değinilmiştir. Yapısal bir iş birliği modeli olarak AYA'nın uluslararası bağlamda giderek daha aktif hale gelmeye başladığına değinilerek yükseköğretim sistemlerinin sürekli iyileştirilmesi için daha fazla katılım sağlanması gerekliliği belirtilmiştir (Yerevan Communiqué, 2015a).

Gelecek yıllar için üyelerin aşağıda değinilen her biri eşit derecede önemli hedefleri takip etmeleri gerekliliği dile getirilmiştir (Yerevan Communiqué, 2015a):

- AYA'nın temel görevi, eğitim-öğretim ilişkisini ve kaliteyi arttırmaktır.
- AYA'nın temel hedefi ise, mezunların çalışma yaşamları boyunca hızla değişen iş gücü piyasalarında istihdam edilebilirliklerini artırmaktır.

- AYA için temel amaç, demografik değişiklikler ve göçler nedeniyle nüfusun daha fazla çeşitlenmesi sonucu, sistemleri daha kapsayıcı hale getirmektir.
- AYA'nın uzun vadede başarılı olabilmesi için, ortak bir derece yapısı ve kredi sistemi, ortak kalite güvence standart ve ilkeleri, ortak program ve dereceler için iş birliği ile hareketliliğin arttırılması önemli reformlar olarak görülmektedir.

Deklarasyon'da alınan politika tedbirleri ise şunlardır (Yerevan Communiqué, 2015a):

- AYA'da kalite güvencesi için yeniden düzenlenmiş standartlar ve ilkeler (ESG),
- Ortak programların kalite güvencesi için Avrupa yaklaşımı,
- Bir resmi AYA belgesi olarak yeniden düzenlenmiş AKTS Kullanıcı Kılavuzu (ECTS Users' Guide).

Bununla birlikte Erivan Deklarasyonu'nda 4. Bologna Politika Forumu (The Fourth Bologna Policy Forum) kabul edilmiştir. Forumda, bölgelerin ve ülkelerin farklı politik, ekonomik ve kültürel tabiatının yanı sıra yükseköğretim sistemlerinin çeşitliliği de dikkate alınarak AYA ve MENAAS (ME: Middle East; NA: North Africa; AS: Asia - Orta Doğu, Kuzey Afrika, Asya) ülkeleri arasında iş birliğinin sürdürülmesine ve güçlendirilmesine ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Yükseköğretimin bugün karşılaşılan zorluklara cevap vermeye hazır hale gelmesini sağlamak önemlidir. Bu sebeple Forum, AYA ve MENAAS ülkeleri arasındaki iş birliğini güçlendirmeye odaklanmıştır. Dolayısıyla iş birliğinin sağlanmasında aşağıda belirtilen konulara öncelik verileceği ifade edilmiştir (Yerevan Communiqué, 2015b):

- AYA ve MENAAS yeterlilikler çerçeveleri de dâhil tüm ulusal yeterlilikler çerçevelerini uyumlu hale getirmek ve geliştirmek,
- Kalite güvencesinde iş birliğini geliştirmek ve katılımcı ülkelerden gelen kalite güvence ajanslarını EQAR'a dâhil olmaya çabalamak,

- Yeterliliklerin karşılıklı tanınmasını geliştirmek,
- AKTS/ECTS'yi ve yeniden düzenlenen AKTS/ECTS Kullanıcı Kılavuzu'nu dikkate alarak kredi transfer sistemini geliştirmede ve uygulamada iş birliği içerisinde olmak.

Tüm bu gelişmeler göstermektedir ki AYA, zorlukların üstesinden gelmek için ortak hedefleri takip ederek ve dünyadaki ortaklarla diyaloğa girerek Avrupa iş birliği ve değişimi yoluyla fırsatlarını en üst düzeye çıkarmalıdır. 1999 yılından itibaren inşa edilen bu yapıyı sağlamlaştırmalı ve yeni vizyonlar üretmelidir (Yerevan Communiqué, 2015a).

Son Bakanlar Zirvesi ise, 24-25 Mayıs 2018 tarihlerinde Paris'te gerçekleşmiştir. Zirvede yayımlanan rapora göre, Türkiye'nin "yeterlilikler çerçevesi, AKTS/ECTS ve diploma eki" konularında 5 üzerinden 5 tam puan alarak önemli düzeyde yol kat ettiği görülmektedir. Bu bakımdan Bologna Süreci'ne dâhil birçok Avrupa ülkesinin önünde yer alması uluslararasılaşma adına gerçekleştirdiği önemli bir adımdır (YÖK, 2018c: 12).

2.3. Bologna Süreci'nde Belirlenen Eylem Başlıkları

Bologna Süreci'nde oluşturulan eylem başlıkları, sürecin "Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı oluşturma" amacına uygun bir şekilde ilerleyebilmesi için yükseköğretim kurumlarında yapılması gereken çalışmaları belirlemektedir. Bu kapsamda daha önce değinildiği üzere Bologna, Prag ve Berlin Deklarasyonlarında oluşturulan ve diğer deklarasyonlarda gelişimleri kaydedilen eylem başlıkları ayrıca değerlendirilecektir.

2.3.1. Kolay Anlaşılabilir ve Karşılaştırılabilir Bir Akademik Derece Sistemi

Yükseköğretim açısından yeterlilik, bir eğitim kademesini başarı ile tamamlayan bir kişinin neleri bileceğinin, neleri yapabileceğinin ve nelere yetkin olacağının "bilgi, beceri ve yetkinlik" başlıkları altında ifade edilmesidir. Yeterlilikler Çerçevesi, bunları organize eden ve sınıflandıran bir yapıdır. Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi ise, 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 yeterliliklerin belirli bir düzen içerisinde derecelerinin verilebileceği bir sistemdir (Erdil vd., 2008: 24).

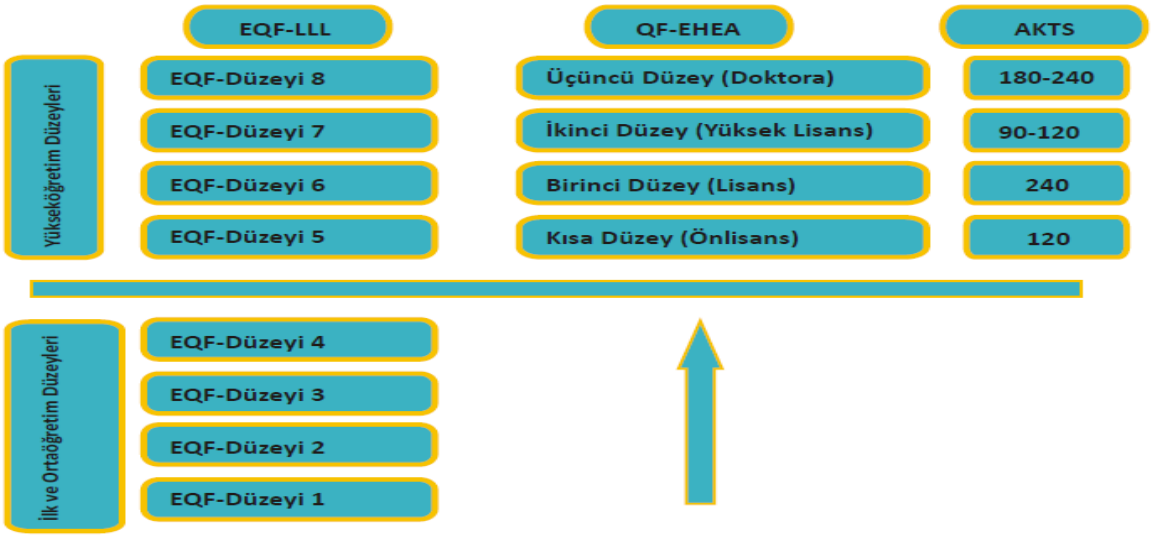
Avrupa'da yükseköğretimde iki ayrı yeterlilikler çerçevesi bulunmaktadır. Çerçevelerden ilki, 2005 yılında Bergen'de hazırlanan "Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi (QF-EHEA - The Overarching Framework for Qualifications of EHEA)" ve diğeri 22 Nisan 2008 tarihinde Avrupa Parlamentosu ve AB Konseyi tarafından yayınlanan tavsiye kararı ile kabul edilen "Avrupa Yaşamboyu Öğrenim Yeterlilikler Çerçevesi (EQF-LLL - European Qualifications Framework for Lifelong Learning)"dir. Bu iki çerçeve arasındaki en belirgin fark, kapsadıkları düzeylerle ilgilidir. QF-EHEA, yalnızca yükseköğretim düzeylerini (ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora) kapsarken, EQF-LLL, ilköğretimden başlayarak eğitimin tüm düzeylerini kapsamaktadır (YÖK, 2010a: 20).

QF-EHEA'da, kısa düzeyin yanı sıra üç temel düzey, Dublin tanımlayıcıları[60] ile tasvir edilmiştir. QF-EHEA'da, kısa düzey ile birinci, ikinci ve üçüncü düzeyler, kredi aralıkları ile betimlenmektedir. Kısa düzey (ön lisans)

[60] 23 Mart 2004 tarihinde Dublin'deki JQI (Joint Quality Initiative-Ortak Kalite Girişimi) toplantısı ile belirlenen tanımlayıcıların 2005 Berlin Deklarasyonu'nda yol gösterici nitelikte olacağı önerilmiştir (JQI Report, 2004). Dublin tanımlayıcıları, 2005 yılında AYA Yeterlilikler Çerçevesi olarak kabul edilen derece ya da seviye tanımlayıcılarıdır. Bir seviye tanımlayıcısı bilgi ve anlama, bildiğini ve anladığını uygulama, yargıda bulunma, iletişim ve hayatboyu öğrenme becerileri gibi unsurları içermektedir (European Commission, 2015).

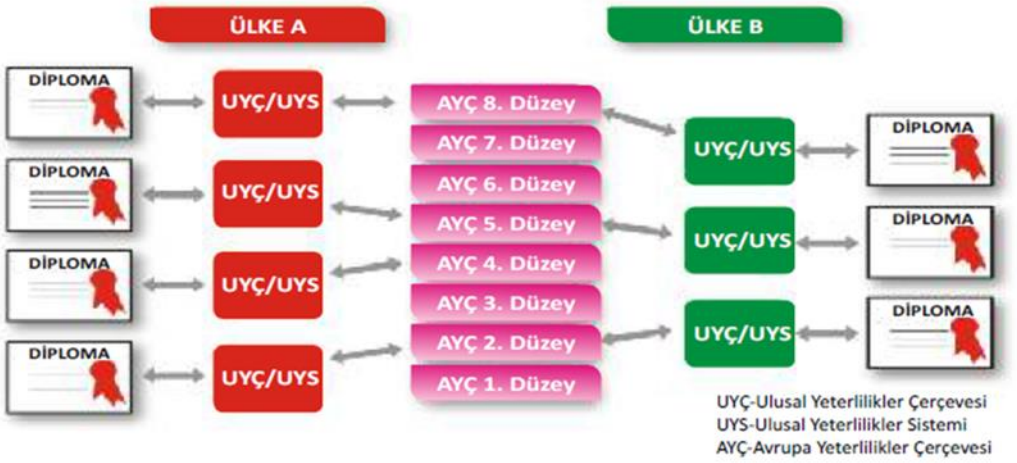
yeterlilikleri genellikle yaklaşık olarak 120 AKTS/ECTS kredisidir. Birinci kademe (lisans) yeterlilikleri, genellikle 180 ya da 240 AKTS/ECTS kredisidir. İkinci kademe (yüksek lisans) yeterlilikleri, genellikle 90 ya da 120 AKTS/ECTS (minimum 60 AKTS/ECTS) kredisidir. Üçüncü kademede (doktora) ise, AKTS/ECTS kullanımı çeşitlilik göstermektedir (European Commission, 2015).

EQF-LLL (European Qualifications Framework for Lifelong Learning-Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi) için sekiz kademe tanımlanmıştır. İlk dört kademe, ilk ve ortaöğretim ile ilgilidir. Yükseköğretimle ilgili düzeylerin ilki olan beşinci düzey ön lisans derecesini (kısa dönem); altıncı düzey lisans derecesini (birinci kademe); yedinci düzey yüksek lisans derecesini (ikinci kademe) ve sekizinci düzey doktora derecesini (üçüncü kademe) tanımlamaktadır. Bu bakımdan Bologna Süreci'nde yükseköğretim "üç kademe"ye ayrılmıştır. Lisans derecesi, 3 ya da 4 yıldan oluşmaktadır. Yüksek lisans derecesi, 1-2 yıl süreli ve doktora derecesi 3-4 yıldan oluşmaktadır. Bunlara ek olarak birinci kademenin içinde ya da onunla ilişkilendirilmiş ön lisans derecesi (kısa dönem) tarif edilmiştir (YÖK, 2010a: 64-65). Her bir seviye, eğitim ve kariyer yollarının çeşitliliği ile elde edilmektedir. Öğrenme kazanımları; "bilgi, beceri ve yetkinlik" olmak üzere üç kategoride belirtilmiştir. Bunlar, herhangi bir kredi aralığı belirtmeksizin ulusal yeterlilikler sistemlerini, çerçevelerini ve düzeylerini karşılaştırmada yardımcı olan ortak bir referans çerçeve sağlamak amacıyla yeterlilik seviyelerini tanımlamaktadır (European Commission, 2015).



Şekil 5: Avrupa Yeterlilikler Çerçeveleri Karşılaştırmaları

Kaynak: YÖK, 2010a: 22.



Şekil 6: Ulusal Yeterlilikler Çerçevelerinin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile İlişkilendirilmesi

Kaynak: YÖK, 2010a: 20.

Bologna Süreci lisans, yüksek lisans ve doktora programlarından oluşan üç aşamalı derece yapısına sahip yükseköğretim sistemi oluşturulmasını hedeflemektedir. Derece yapılarının her ülkede farklılık gösterdiği düşünüldüğünde AYA'ya üye ülkelerin kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir ortak bir akademik derece sistemi uygulaması gerekli görülmüştür.

2005 yılında Bergen'de gerçekleştirilen ve ulusal yeterlilikler çerçevelerinin oluşturulmasını karara bağlayan toplantı sonrasında Türk yükseköğretiminde ulusal yeterlikler çerçevesi oluşturulmasına yönelik ilk adımlar atılmıştır (YÖK, 2010a: 22). 26 Mayıs 2006 tarihinde YÖK kararı ile "Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi Komisyonu" oluşturulmuştur. Komisyonun; YÖK üyesi, rektör, YÖDEK başkanı ve Türk Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV) mütevelli heyeti başkanından oluşan dört üyesi bulunmaktadır. Komisyon, gerektiğinde ilgili paydaşlarla görüşülmek üzere alt kurullar oluşturabilir (Ertepınar, 2006). Komisyonun ilk üyeleri 4 Şubat 2008 tarihine kadar çalışmalarını sürdürmüştür. Komisyon yükseköğretimin önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere her düzeyini, asgari düzeyde kazanılması gereken bilgileri dikkate alarak kavrananları uygulama ve yeterliliklere göre tanımlamıştır. Bu kapsamda öğrenim çıktılarından oluşan Türk Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi taslağı ilgili paydaşların görüşlerine sunulmuştur. 2006 yılında başlatılmış olan Ulusal Yeterlikler Çerçevesi'nin hazırlanması ve onaylanmasının 2009 yılına kadar tamamlanması öngörülmüştür. Çerçevenin 2012 yılı sonunda tamamlanması planlanmıştır (YÖK, 2010a: 22-27).

Tablo 9: Derece Sisteminin Uygulanması Bakımından Ülkelerin Durum Değerlendirmesi (2009-2012)

Derece Sistemi	Yıllar	Mükemmel (5 puan)	Çok İyi (4 puan)	İyi (3 puan)	Orta (2 puan)	Yetersiz (1 puan)
Birinci ve ikinci aşamanın uygulanması	2009	31	10	3	3	1
	2012	26	13	2	4	2
Sonraki aşamaya erişim	2009	42	2	4	0	0
	2012	37	9	1	0	0
Ulusal yeterlilikler çerçeveleri uygulaması	2009	6	6	21	6	9
	2012	10	13	18	2	4

Kaynak: Rauhvargers, A., Deane, C. and Pauwels, W. (2009), "Bologna Process Stocktaking Report 2009", Report from Working Groups Appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve 28-29 April 2009, s.30.; EACEA/Eurydice (2012), "The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report", Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), April 2012, s.32-45.

Tablo 9 incelendiğinde Yükseköğretimde Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi oluşturulması ve uygulanması bakımından ülkelerin 2009 yılından 2012 yılına kadar yaklaşık iki kat gelişme gösterdikleri görülmektedir. 2009 yılında "mükemmel ve çok iyi" seviyesinde bulunan ülke sayısı toplam 12 iken, 2012 yılında bu rakam 23'e yükselmiştir. Birinci (lisans) ve ikinci (yüksek lisans) aşamaların uygulanması bakımından ise, 2009 yılında "mükemmel ve çok iyi" seviyesinde bulunan ülke sayısı toplam 41 iken, 2012 yılında bu rakam 39'dur. Dereceler arasında geçişin sağlanması bakımından "mükemmel ve çok iyi" aşamasında bulunan ülke sayısı toplam 44 iken, 2012 yılında bu rakam 46 olmuştur. Ayrıca bu noktada "orta ve yetersiz" seviyesinde bulunan ülke yoktur. 2005 Bergen Stocktaking ve 2007 Londra Stocktaking raporlarında belirtilen verilere göre derece sisteminin uygulanması 3,83 ortalama ile "orta ve çok iyi" seviyeleri arasında bir değere sahiptir. Nitekim 2012 yılı itibari ile ülkelerin önemli derecede yol kat ettiği söylenebilir.

2.3.2. Kredi Sisteminin Oluşturulması-AKTS/ECTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi-The European Credit Transfer and Accumulation System)

AKTS/ECTS, 1989 yılında Erasmus Programı'nın bir parçası olarak başlatılmıştır. İlk olarak sadece bir kredi transfer sistemi olarak kullanılırken; daha sonra bir kredi biriktirme sistemi haline gelmiştir. AKTS/ECTS, çalışmaları daha şeffaf hale getirmek ve böylece yükseköğrenimin kalitesini arttırmaya yardımcı olmak için AYA içerisinde kullanılan bir araçtır. AKTS/ECTS öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerinin şeffaflığı ilkesine dayanan, kredi birikiminin ve transferinin sağlanması adına kullanılan öğrenci merkezli bir sistemdir. 60 AKTS/ECTS kredisi, tam zamanlı bir akademik yılın veya eşdeğerinin öğrenme çıktılarına ve ilgili iş yüküne dayalı öğrenme hacmini ifade eder. Amacı, kredilerin tanınması yoluyla çalışma programları ve öğrenme kazanımlarının bir başka Avrupa üniversitesinde tanınmasını sağlamaktır. Böylece öğrenci hareketliliğinin planlanmasını, sunulmasını ve değerlendirilmesini kolaylaştırır (European Union, 2015: 6-10). AKTS/ECTS kredisi, bir dersi başarıyla tamamlayabilmek için öğrencinin yapması gereken çalışmaların tamamını kapsayan ve iş yükünü temel alan bir değerdir. Bu değer aynı zamanda her dersin, bir akademik yılın tam zamanlı olarak tamamlanması için gereken toplam çalışma yükünün ne kadarlık bölümüne denk geldiğini de göstermektedir (YÖK, 2010a: 43).

Tablo 10: TYYÇ Düzeyleri İçin Toplam Kredi (AKTS/ECTS) ve Öğrenci Çalışma Yükü Aralıkları

TYYÇ Düzeyleri	Süre (Yıl)	Toplam AKTS Kredisi (Yıl x 60 AKTS)	Toplam Öğrenci Çalışma Yükü (Saat) (1 AKTS = 25-30 saat)
8. Düzey (Doktora)	3-4	180-240	4.500-5.400 6.000-7.200
7. Düzey (Yüksek Lisans)	1,5-2	90-120	2.250-2.700 3.000-3.600
6. Düzey (Lisans)	4	240	6.000-7.200
5. Düzey (Ön Lisans)	2	120	3.000-3.600

Kaynak: YÖK (2010b), "Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi", http://tyyc.yok.gov.tr/, erişim tarihi: 18.06.2019.
*Bir akademik eğitim-öğretim yılı 60 AKTS ve 1500-1800 saat iş yükü esas alınarak hesaplanmıştır.

Bir akademik yıl için AKTS/ECTS kredisi 60 olarak belirlenmiştir. Bu krediye denk olarak 1500-1800 saat arasında öğrenci iş yükü öngörülmüştür. 1 AKTS/ECTS, 25-30 saat çalışma karşılığı olarak belirlenmektedir.

AKTS/ECTS aynı zamanda AYA içerisinde yer alan diğer hedeflere de hizmet etmektedir (European Union, 2015: 14):

- Önceki öğrenmenin ve deneyimin tanınmasını kolaylaştırır ve yaşam boyu öğrenmeye daha geniş bir katılım gösterilmesini teşvik eder.
- Eğitim programları ve toplumsal gereksinimler arasında daha yakın bir bağlantı kurar. Çalışma dünyasının ve daha geniş bir toplumun katılımıyla tüm paydaşlar arasında etkileşimi geliştirir.
- Bir kurum veya ülke içinde, kurumdan kuruma, ülkeden ülkeye ve farklı eğitim sektörleri ile tanınma ve kredi transferi yoluyla öğrenme bağlamları arasında hareketliliği kolaylaştırır.

Bu bakımdan amacının sadece tanınmayı kolaylaştırmak ve şeffaflığı sağlamak olmadığı görülmektedir. AKTS/ECTS'nin doğru bir şekilde tanıtılması ve kullanılması için hem kamu kurumlarının hem de öğrenci kuruluşları gibi diğer paydaşların da birincil sorumluluğu bulunmaktadır (Almqvist ve Vukasovic, 2005: 217).

Türkiye'de ise AKTS/ECTS, AB eğitim ve gençlik programlarına resmi olarak 2003 yılında katılmaya başlanması ile Erasmus Programı'nda yer alan öğrenci hareketliliği için bir kredi transfer sistemi olarak kullanılmıştır. 11 Mart 2005 tarihli YÖK Kararı ile Türkiye'deki tüm yükseköğretim kurumlarında 2005-2006 akademik yılı sonu itibariyle zorunlu hale gelmiştir (Ertepınar, 2006).

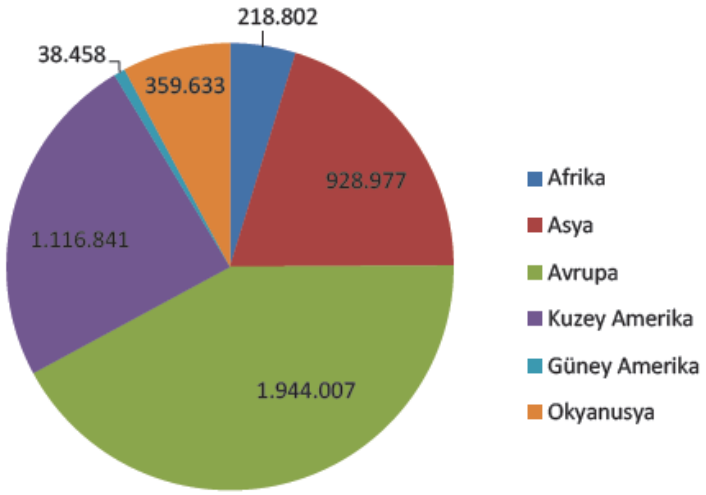
2.3.3. Uluslararasılaşma ve Hareketliliğin Teşvik Edilmesi

Hareketlilik, AYA'nın Avrupa hedeflerini ve Avrupa Araştırma Alanı'nın Avrupa kimliğini teşvik edebilecek, bireylerin eğitim ve kişisel gelişim hedeflerini artırabilecek ve tek bir pazarın oluşturulmasını destekleyebilecek mekanizmalardan biri olarak ele alınması açısından oldukça önemli görülmektedir. 28-29 Nisan 2009 tarihli Leuven ve Louvain-la-Neuve Kongresi'nde "Bologna Süreci 2020-Yeni On Yılda Avrupa Yükseköğretim Alanı" başlıklı bildiri ile tüm üye ülkelere hareketliliğin artırılması ile hareketliliğin kalitesinin geliştirilmesi ve şekil ve alanlarının çeşitlendirilmesi için çağrı yapılmıştır. Burada 2020'ye kadar Alan'a üye 46 ülkede yer alan mezunların en az %20'sinin yurtdışında bir süre eğitim veya staj amaçlı bulunmuş olması hedeflenmiştir (Sursock ve Smidt, 2010: 75). Ancak mevcut veriler göstermektedir ki, Bologna ülkelerinin çoğunluğunun AYA içindeki hareketlilik oranı %10'dan daha azdır. Bologna ülkelerinin yarısından fazlası ise %5'in altında değerlere sahiptir (EACEA/Eurydice, 2012: 13).

AYA genelinde uluslararasılaşma eğilimi günden güne artmaktadır. Bununla birlikte, hareketlilik akışı ve uluslararasılaşma faaliyetlerine katılım düzeyi ülkeden ülkeye önemli ölçüde değişmektedir. Öğrenci hareketliliğindeki ilerlemeyi

desteklemek ve izlemek adına hedeflerin gerçekleşmesinde kayda değer bir artış gözlenmiştir (EACEA/Eurydice, 2018: 16). Öğrenci hareketliliğinde iki tür hareketten söz edilebilir. İlki kısa dönemli/yatay hareketlilik, bir öğrenim programına kayıtlıyken belirli bir süre için yurtdışında öğrenim görmek şeklindedir. İkincisi ise, tam derece/dikey hareketlilik, öğrencilerin bir öğrenim derecesi elde ettikten sonra öğrenimine bir başka ülkedeki kurumda devam etmeleridir (Sursock ve Smidt, 2010: 75). Uluslararasılaşma faaliyetlerinin odak noktası genellikle öğrenci hareketliliği olmasına rağmen, akademik personelin hareketliliği ile ilgili hedeflere de önem verilmiştir. Özellikle Erivan Deklarasyonu'nda, personel hareketliliğini iyileştirme adına ortak öğretim ve araştırma programlarında iş birliği yapmaları belirtilmiştir. Giden ve gelen personel için hareketlilik hedefleri, öğrenci hareketliliği hedeflerinden daha azdır. Bununla birlikte, tüm AYA ülkelerinin neredeyse yarısı, uluslararasılaşma ve personel hareketliliğini desteklemek için belirli eylemlerde hedefler koyduğunu bildirmektedir. Örneğin, sayısal hedefler belirlemek yerine finansal destek sağlayarak hareketliliğin arttırması vurgulanmaktadır (EACEA/Eurydice, 2018: 274-277).

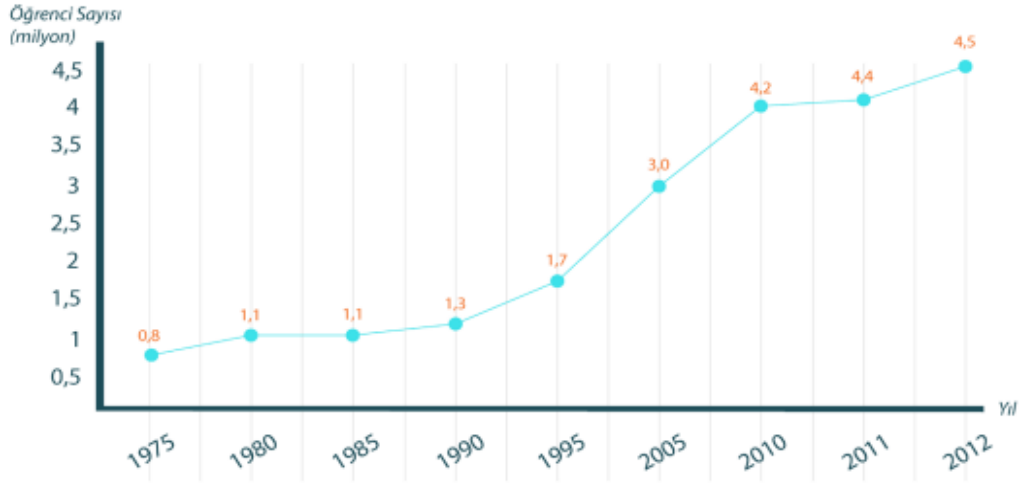
Grafik 3: Uluslararası Öğrencilerin Coğrafi Dağılımı (2014)



Kaynak: Seggie, F. N. & Ergin, H. (2018), *Yükseköğretimin Uluslararasılaşmasına Güncel Bir Bakış Türkiye'de Uluslararası Akademisyenler,* SETA Yayınları, 1. Baskı, 2018, İstanbul.

Uluslararası öğrencilerin 2014 yılına ait dağılımı incelendiğinde en yüksek oranın 1.9 milyonu aşan seviyede Avrupa'da olduğu görülmektedir. Avrupa'nın ardından Kuzey Amerika ve Asya gelmektedir. Uluslararası öğrencilerin yoğun olduğu bölgeler AYA'yı kapsar niteliktedir. Bu bakımdan Bologna Süreci'nde belirlenen hedeflerin dağılıma büyük ölçüde katkı sağladığı söylenebilir.

Grafik 4: Dünya Yükseköğretiminde Uluslararası Öğrenci Sayısı (1975-2012)



Kaynak: OECD, 2015: 360.

Uluslararası öğrencilerin sayısının yıllar itibariyle artış gösterdiği görülmektedir. Genç nüfus yoğunluğunun yüksek olduğu gelişmekte olan ülkelerden, gelişmiş ülkelere yönelik artan yükseköğrenim talebi karşısında gelişmiş ülkelerin yükseköğretim sistemleri, öğrenci hareketliliğine giderek daha açık hale gelmektedir. Örneğin, dünyada yükseköğrenim gören yabancı öğrencilerin sayısı son 20 yılda üç katına çıkmıştır. Yabancı öğrencilerin en yoğun olduğu ülkeler Avrupa ülkeleridir. Ancak, bu öğrencilerin yaklaşık yarısı, AB üyesi ülkelerin Socrates/Erasmus programlarından yararlanarak, bir üye ülkeden diğerine giden öğrencilerden oluşmaktadır (YÖK, 2007: 15). OECD'ye göre; 2013 yılında dünyadaki tüm uluslararası öğrencilerin %19'u ABD'yi, %10'u İngiltere'yi, %6'sı Avustralya'yı, %6'sı Fransa'yı, %5'i Almanya'yı tercih etmektedir. Türkiye'nin tercih edilme oranı ise %1'dir. Dünyadaki uluslararası öğrencilerin; %53'ü Asya'dan, %25'i Avrupa'dan, %8'i Afrika'dan, %5'i Latin Amerika ve Karayipler'den, %3'ü Kuzey

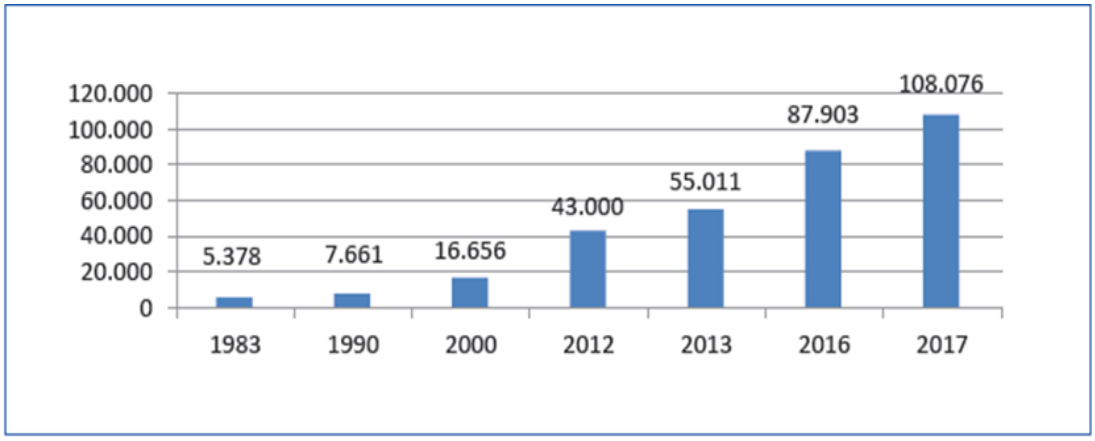
Amerika'dan ve %1'i ise Okyanusya'dan eğitim amacıyla başka bir ülkeye gitmektedir (YÖK, 2017: 10-11).

2017 yılında otuzuncu yılını geride bırakan Erasmus+ öğrenci ve personel hareketlilik programı, AYA içerisindeki üniversiteler arasında öğrenci ve akademik/idari personelin dolaşımını sağlamaktadır. Aynı kıtadaki farklı ülkelerde öğrenim veya çalışmalarını sürdüren Avrupalı öğrenci ve personel birbirleriyle akademik ve mesleki iş birliğini gerçekleştirme fırsatı bulmaktadır. Bu Program, her yıl birçok öğrenciye eğitim gördükleri üniversiteden farklı bir yerde eğitim alma imkânı tanımaktadır. Bologna Süreci ile Erasmus programları yaygınlaştırılmakta, akademik müfredatlar birbirine yakın hale getirilmekte ve kredi sistemlerinin eş değerliliği sağlanmaktadır. Dolayısıyla amaç, değişen ihtiyaçları karşılamak adına farklı hedeflerin belirlenmesi ve uygulanmasını sağlamaktır. Bu nedenledir ki Bologna Süreci'ne AB üyesi ülkelerin yanı sıra AB üyesi olmayan ülkeler de dâhil edilmiştir (Seggie ve Ergin, 2018: 30).

Erasmus+ Programı, eğitim, gençlik ve spor alanlarında yeni ihtiyaçlara yönelik Avrupa 2020 Stratejisi hedeflerine uygun olarak farklı sektörler arasında iş birliğini teşvik eden daha etkili araçlar sunmayı amaçlamaktadır. Yükseköğretim alanı özelinde ise; yükseköğretimde kaliteyi artırmayı, yükseköğretim kurumlarının birbirleri ve iş dünyası ile iş birliğini güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Ulusal Ajans, 2012).

Türk yükseköğretim sistemi de son yıllarda uluslararasılaşma alanında dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak büyük bir gelişme göstermiştir. Türk yükseköğretim sisteminin uluslararası çekim merkezi haline gelebilmesi için bu alanda izlenen politikalarla uluslararasılaşmanın dinamikleri güçlü tutulmaya çalışılmaktadır. Daha fazla ülkeden yoğun bir şekilde öğrenci ve öğretim elemanı kazanabilmesi adına çeşitli stratejiler geliştirilmektedir (YÖK, 2017: 15).

Grafik 5: Türk Yükseköğretiminde Uluslararası Öğrenci Sayısı (1983-2017)



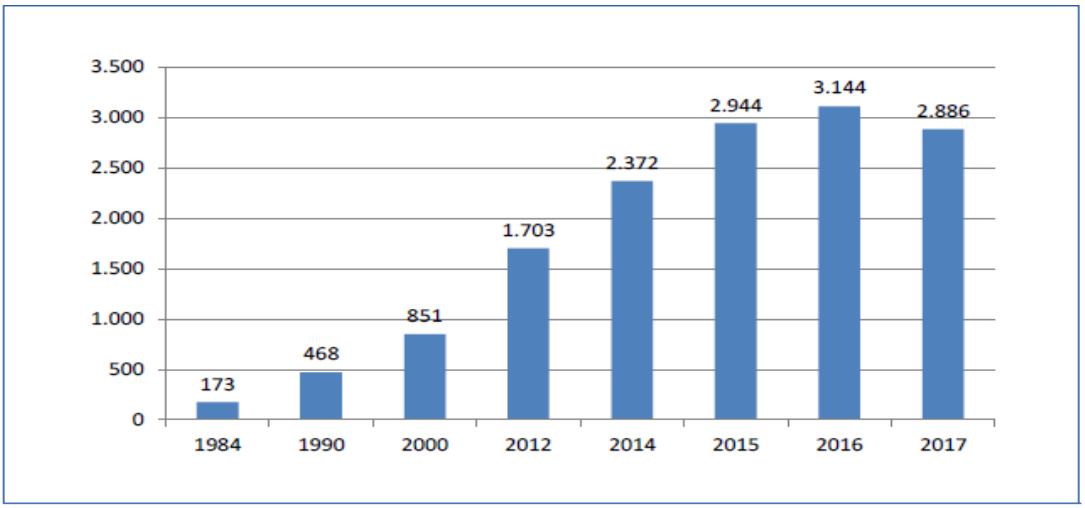
Kaynak: Seggie, F. N. & Ergin, H. (2018), *Yükseköğretimin Uluslararasılaşmasına Güncel Bir Bakış Türkiye'de Uluslararası Akademisyenler,* SETA Yayınları, 1. Baskı, 2018, İstanbul.

Grafik 5 incelendiğinde; yükseköğrenim görmek üzere Türkiye'de bulunan uluslararası öğrencilerin sayısında kayda değer bir artış bulunmaktadır. 1983 yılında Türk yükseköğretiminde 5.378 olan uluslararası öğrenci sayısı, 2017 yılına gelindiğinde 108.076'ya yükselmiştir. 2017-2018 yılı itibariyle uluslararası öğrenci sayısı 81.783'ü erkek, 43.355'i kız olmak kaydı ile toplam 125.138'dir. Son 5 yıl içerisinde uluslararası öğrenci sayısının yaklaşık üç kat artmış olduğu söylenebilir. 2018 yılına ait toplam öğrenci sayısı, 7.560.371 olarak kayıtlara geçmiştir. Bu bakımdan 2018 yılında toplam öğrenciler içinde uluslararası öğrencilerin oranı %1,6 olarak hesaplanmaktadır. YÖK (2019h), Türkiye'de en çok öğrencisi bulunan 5 ülkeyi ise; Suriye (20.701), Azerbaycan (17.088), Türkmenistan (12.247), İran (6.418) ve Afganistan (5.826) olarak belirtmektedir.

Bu artışın sağlanmasında Erasmus+, Mevlana Değişim Programı, Proje Tabanlı Uluslararası Değişim Programı ve Uluslararası Öğrencilere Yönelik İş Garantili Burs Programı gibi projelerin uygulanmasının katkısı yadsınamaz. Ayrıca yükseköğretim kurumlarında Türkiye yükseköğretim yeterlilikleri ve kalite güvencesi uygulamalarının yaygınlaştırılması, kalite kültürü bilincinin artırılması, AKTS/ECTS ve diploma eki uygulamalarının içselleştirilmesi ve önceki öğrenmelerin tanınması gibi konularda AYA çerçevesinde iyi uygulama örnekleri ve

öneriler sağlayan TURQUAS Projesi de bu artışa katkı sağlayacaktır (YÖK, 2017: 15).

Grafik 6: Türk Yükseköğretiminde Uluslararası Akademisyen Sayısı (1984-2017)



Kaynak: Seggie, F. N. & Ergin, H. (2018), *Yükseköğretimin Uluslararasılaşmasına Güncel Bir Bakış Türkiye'de Uluslararası Akademisyenler,* SETA Yayınları, 1. Baskı, 2018, İstanbul.

Grafik 6 incelendiğinde; yükseköğrenim görmek üzere Türkiye'de bulunan uluslararası akademisyenlerin sayısı 1984 yılında 173 iken, 2017 yılına gelindiğinde 2.886'ya yükselmiştir. Türkiye'de 2017-2018 yılı içerisinde toplam uluslararası akademisyen sayısı 3.213 olarak tespit edilmiştir. 2018 yılına ait toplam akademisyen sayısı 158.097 olarak kayıtlara geçmiştir. Bu bakımdan 2018 yılında toplam akademisyenler içinde uluslararası akademisyenlerin oranı %2 olarak hesaplanmaktadır. Bu oranın aynı seviyelerde seyretmesinin sebebi; 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 34'üncü ve 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Kanunu'nun 16'ncı maddesine göre; yükseköğretim kurumlarında sözleşme ile istihdam edilecek yabancı uyruklu öğretim elemanı sayısının dolu öğretim elemanı kadrosu sayısının %2'sini geçememesinden kaynaklıdır (Seggie ve Ergin, 2018: 64). YÖK (2019h), Türkiye'de en çok akademisyeni bulunan 5 ülkeyi ise, ABD (353), Suriye (331), İran (305), Azerbaycan (295) ve Birleşik Krallık (192) olarak belirtmektedir.

2.3.4. Derecelerin Tanınması

Avrupa Konseyi ve UNESCO tarafından onaylanan Lizbon Tanıma Sözleşmesi, 11 Nisan 1997 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Bu Sözleşme, Avrupa Bölgesinde bir başka ülkeden alınmış olan derece ve öğrenim sürelerinin tanınmasına ilişkin usulleri belirlemektedir.[61] Diploma ve derecelerin tanınmasına ilişkin olarak bu Sözleşme'nin imzalanması, yükseköğretimle ilgili yeterliliklerin tanınması ve engellerin kaldırılarak hareketliliğin arttırılmaya çalışılması önemli bir gelişmedir (YÖK, 2010a: 41).

Paris Communique Appendix IV (2018)'de belirtildiği üzere, diploma eki Avrupa Konseyi, Avrupa Komisyonu ve UNESCO tarafından ortaklaşa geliştirilmiştir. Diploma ekinin amacı; diploma, derece, sertifika gibi niteliklerin akademik ve profesyonel olarak tanınmasını ve uluslararası şeffaflığı geliştirmek için yeterli bağımsız verilerin elde edilmesini sağlamaktır. Ek, sekiz bölümden oluşmakta ve her bölümde bilgi verilmektedir. Bilginin bulunmadığı yerde, bunun sebebi açıkça belirtilmelidir. Bölümler şu başlıklardan oluşmaktadır:

- Yeterlilik sahibini tanımlayan bilgi,
- Niteliği belirleyen bilgi,
- Yeterlilik düzeyi bilgisi,
- Yeterliliğin işlevi hakkında bilgi,
- Ek bilgi,
- Ek belgelendirme ve
- Ulusal yükseköğretim sistemi bilgisi.[62]

[61] Sözleşmeyi imzalayan ülkeler ve ayrıntılı bilgi için bkz., Council of Europe (2018), "Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region", Details of Treaty No.165, France, https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/165 erişim tarihi: 21.05.2019.

[62] Diploma eki şablonu için bkz., Paris Communique Appendix IV (2018), "The Diploma Supplement Template", http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_AppendixIV_952782.pdf, erişim tarihi: 21.05.2019.

Dünya üzerinde 2016 ve 2017 yıllarına ilişkin olarak yapılan başvuru ve verilen denklik sayısı incelendiğinde 2016 yılında yapılan başvuru sayısı 6.475 ve verilen denklik sayısı 4.967'dir. 2017 yılında yapılan başvuru sayısı ise 7.818 ve verilen denklik sayısı 5.725 olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte 2016 yılında verilen denklik sayısının en fazla olduğu ülke 1.168 ile %24 oranında bir değere sahip olan ABD'dir. 2017 yılında ise ABD ve Birleşik Krallık 1.521 ile %28 oranında denkliğin en fazla verildiği ülkeler olarak yer almaktadır (YÖK, 2018a: 16-17). Bu bakımdan bir yıl içerisinde hem başvurularda hem de verilen denklik sayılarında artış söz konusudur. Bu durumun gerçekleşmesinde artan üniversite sayısı ve buna bağlı olarak artan öğrenci sayısının etkisi olduğu söylenebilir.

Türkiye, Lizbon Tanıma Sözleşmesi'ni 1 Aralık 2004 tarihinde imzalamış ve Sözleşme 01.03.2007 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Bununla birlikte Sözleşme ile ulusal mevzuat arasındaki uyuşmazlıkları gidermek amacıyla Sözleşme'ye uyumlu biçimde "Yurtdışı Yükseköğretim Diplomaları Denklik Yönetmeliği" 26519 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak 11 Mayıs 2007 tarihinde yürürlüğe girmiştir.[63] 11 Mart 2005 tarihli YÖK toplantısında diploma eki, YÖK tarafından onaylanarak 2005-2006 öğretim yılı itibariyle yükseköğretim kurumlarından mezun olacak öğrencilerin talebi üzerine diplomalarına ek olarak verilmesi kararlaştırılmıştır. Verilen diploma ekinin ilk nüshası ücretsizdir. AB'de yaygın olarak kullanılan İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinden birinde düzenlenmektedir. Tüm bunlara ek olarak Türkiye'de üniversitelerin kredi ve not sistemlerini AKTS/ECTS prensiplerine uyumlaştırma çalışmalarını yoğunlaştırdığı görülmektedir (YÖK, 2019c).

[63] Tanıma ve denklik işlemlerine ilişkin süreç 05.12.2017 tarihli ve 30261 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "Yurtdışı Yükseköğretim Diplomaları Tanıma ve Denklik Yönetmeliği" hükümlerine göre işlemektedir (YÖK, 2018a: 15).

Tablo 11: Derecelerin ve Öğrenim Sürelerinin Tanınması Bakımından Ülkelerin Durum Değerlendirmesi (2009-2012)

Derecelerin ve öğrenim sürelerinin tanınması	Yıllar	Mükemmel (5 puan)	Çok İyi (4 puan)	İyi (3 puan)	Orta (2 puan)	Yetersiz (1 puan)
Diploma Eki uygulaması aşaması	2009	26	9	11	0*	2*
	2012	25	14	5	3	0
Lizbon Tanıma Sözleşmesi ilkeleri uygulaması	2009	35	2	5	1	5
AKTS/ECTS uygulama aşaması	2009	21	18	7	2	0
	2012	23	11	10	3	0
Önceki öğrenmenin tanınması	2009	19	4	9	10	6
	2012	13	7	11	4	12

Kaynak: Rauhvargers, A., Deane, C. and Pauwels, W. (2009), "Bologna Process Stocktaking Report 2009", Report from Working Groups Appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve 28-29 April 2009, s.66.; EACEA/Eurydice (2012), "The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report", Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), April 2012. s.47-53-144. *"Orta ve yetersiz" seviyelerinde yer alan ülkelerin sayıları için 2012 yılı raporunda 2009 yılına ait verilerin tam tersi olacak şekilde (sırasıyla 2 ve 0) yer verilmiştir. Bu açıdan tablo 2009 yılı raporu baz alınarak oluşturulmuştur.

Tablo 11 incelendiğinde; 2009 yılı itibariyle Lizbon Tanıma Sözleşmesi'nde oluşturulan ilkelerin benimsenmesi ve uygulanmasını hayata geçiren ülkelerin sayısı "mükemmel ve çok iyi" düzeylerinde toplam 37'dir. İlkeleri hayata geçirme konusunda ise "yetersiz" olan 5 ülke bulunmaktadır. Kolay anlaşılır ve birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma veya dereceleri oluşturmak adına atılan adımlardan biri olarak "diploma eki" uygulaması için 2009 yılında "mükemmel ve çok iyi" seviyelerinde yer alan ülkeler toplam 35 iken; bu sayı 2012 yılında 39'a yükselmiştir. Bu doğrultuda 2012 yılında "yetersiz" seviyede ülke bulunmamaktadır. AKTS/ECTS uygulamasını hayata geçiren ülkeler 2009 yılında "mükemmel ve çok iyi" seviyelerinde toplam 39 iken; bu sayı 2012 yılında 34 ülke olarak görülmektedir. Hem 2009 hem de 2012 yılında "yetersiz" seviyede ülke bulunmamaktadır. Öğrencinin önceki öğrenmelerinin tanınması açısından ise, 2009 yılından 2012 yılına kadar "yetersiz" seviyesinde yer alan ülkelerin iki katına çıktığı görülmektedir.

Ülkeler derecelerin ve öğrenim sürelerinin tanınması bakımından incelendiğinde önceki öğrenmelerin tanınmasına ilişkin yapılan çalışmaların yoğunlaşması gerekliliği vurgulanabilir. Bununla birlikte 2005 Bergen Stocktaking ve 2007 Londra Stocktaking raporlarında belirtilen verilere göre "derecelerin ve öğrenim sürelerinin tanınması" uygulaması 4,1 ortalama ile "çok iyi" seviyesinde bir değere sahiptir. Nitekim 2012 yılı itibari ile ülkelerin önemli derecede ilerlediği söylenebilir.

Karşılaştırılabilir bir derece yapısının oluşmasına katkı sağlayan AKTS/ECTS gibi diploma eki de mezunların bir sonraki dereceye daha esnek bir biçimde geçmesini ve iş gücü piyasasına daha kolay erişimini sağlayacaktır. Bu belge, öğrencilerin kurumlara, işverenlere ve dünyaya neyi başardıklarını sistematik olarak aktaran değerli bir araç olarak Bologna Süreci'ndeki yerini almıştır (Bekhradnia, 2004: 30).

2.3.5. Yükseköğretim Kurumları ve Öğrencilerin Aktif Katılımı

Süreç içerisinde ve sürecin başarısının temelinde bahsi geçen bir diğer konu ise, kurumların ve en önemli aktörlerinden biri olan öğrencilerin sürece aktif katılımının sağlanmasıdır.

Avrupa yükseköğretim kurumları, hem sosyal bütünlüğü hem de kaliteyi sağlama zorunlulukları ve öğrenci merkezli eğitim yapıları ile uluslararası eğilimlere ve Avrupa politikalarına yanıt olarak derin ve önemli boyutlarda değişmektedir. (Sursock ve Smidt, 2010: 10).

Sürecin uyguladığı diğer araçların yanında öğrenci merkezli öğrenmenin sağlanması yaşam boyu öğrenmeye, katılımı genişletmeye ve kurumsal kalite kültürünün oluşturulmasına katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra AYA'nın rekabetçiliği ve uluslararasılaşması ile hareketliliğin teşvikine yönelik amaçların gerçekleştirilmesinde de yardımcı olacaktır. Süreç, tam ve yarı zamanlı öğrenciler, uluslararası öğrenciler ve yaşam boyu öğrenenler ile farklı türdeki öğrenci profilinin

de rekabetçi bir avantaj oluşturduğu gerçeğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla AYA'nın gerçekleştirilmesine yönelik yapılan bu çalışma, Avrupa yükseköğreniminde yer alan öğrenciler için farkındalığı arttırmıştır (Sursock ve Smidt, 2010: 31). Öğrenci merkezli eğitime yönelmede en büyük faktörün "eğitimde aktiflik" ilkesini hayata geçirme faaliyeti olduğu söylenebilir. Böylece katılımcı öğrenmenin geliştirilmesi ve bilginin öğrenci tarafından yapılandırılarak kalıcı hale getirilmesi sağlanabilir (Özpolat, 2013: 8)

Sursock ve Smidt (2010: 32)'e göre; öğrenci merkezli eğitim ile öğretmenin rolünün azalacağı düşüncesi yanlıştır. Bu eğitim türü ile hem öğrencinin hem de öğretmenin rolü değişmektedir. Öğretmen merkezli eğitim, öğretmenin gerekli bilgileri öğrenciye sunmasına dayanırken; öğrenci merkezli eğitimde öğrenci sürecin bir parçası haline gelmektedir. Bu bakımdan öğrenci daha önce yalnızca hazır bilgileri alırken, bu sistem ile sorgulayan, düşünen ve yön veren bir rol üstlenmektedir.

2.3.6. Sosyal Boyut ve Yaşam Boyu Öğrenme

Öğrencilerin yükseköğretimin tam üyesi olduklarına vurgu yapan 2001 tarihli Prag Deklarasyonu, sosyal boyutun da hesaba katılması gerekliliğinin vurgulandığı ilk belgedir. Bu bakımdan 2007 tarihli Londra Deklarasyonu'nda temsil edilmeyen gruplara (örneğin kadınlar, göçmenler vb.) yönelik olarak hizmetlerin yeterli dereceye ulaşması ve eşit erişimin sağlanması gerekliliği dile getirilmiştir. 2009 tarihli Leuven Deklarasyonu ile de eşit fırsata dayalı katılımın arttırılmasına vurgu yapılmış ve belirtilen gruplara yönelik olarak gelecek on yılın sonunda gerçekleşecek ölçülebilir hedefler saptanmıştır.

Bakanlar, yükseköğretime katılanların toplam nüfusu temsil etmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu noktadaki önemli bir gösterge, katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin değerlendirilmesi olmuştur. Bologna Süreci'nin ilk on yılı (2000-2010), kadınların erkeklerden çok daha fazla yükseköğretime kaydolduğunu

göstermektedir. Kadınlar eğitim, veterinerlik ve sağlık bilimleri gibi alanlarda yoğunlaşırken; erkekler daha çok bilgisayar, mühendislik ve ulaşım hizmetlerinde yer almaktadır. Bir yükseköğretim sisteminin adil olarak nitelendirilmesi için toplam nüfus içerisinde göçmenlerin oranlarına bakmak da önemli bir göstergedir. Bu bakımdan hemen hemen tüm ülkelerde, göçmenlerin yükseköğretime katılım oranları, göçmen olmayanlardan daha az olmuştur (EACEA/Eurydice, 2012: 73-75).

Yükseköğretim programlarının bazıları ise; toplumun tamamı tarafından temsil edilmeyen grupları çoğunlukla, etnik grup veya göçmenlik durumu, cinsiyet, coğrafi bölge (kırsal/kentsel yerleşim alanları) ve yaş gibi çeşitli ölçütleri temel alarak tanımlamaktadır. Maddi destek programları, özel giriş/kabul koşulları ile rehberlik ve danışmanlık hizmetleri gibi çeşitli politika eylemleri ile bu grupları hedeflerine dâhil etmektedir (EACEA/Eurydice, 2012: 81). Genel itibariyle incelendiğinde, yükseköğretime katılımın ölçülmesine yönelik yapılan çalışmalar, AYA bünyesinde bulunan tüm ülkelerde "herkes için eşit erişim" amacının henüz gerçekleşmediğini ortaya koymaktadır. (EACEA/Eurydice, 2012: 75).

Bununla birlikte Avrupa yükseköğretim kurumlarının %78'inin engelli öğrencilere yönelik bir politikaya sahip olduğu görülmektedir. Kurumların %69'unda sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler ve %60'ında yarı zamanlı öğrenciler için politikalar bulunmaktadır. Bu doğrultuda kurumların %30'undan çok daha azı etnik gruplara ve göçmenlere yönelik politikalar düzenlemiştir. Bu oranlar sırasıyla % 28 ve %22'dir (Sursock ve Smidt, 2010: 70).

Yaşam boyu öğrenme kavramı da sosyal boyut kavramı gibi ilk olarak 2001 tarihli Prag Deklarasyonu'nda AYA içerisine dâhil edilmiştir. Burada bakanlar, yaşam boyu öğrenme kavramını hızla değişen bilgi, iletişim araç ve yöntemlerine uyumlu vatandaşlar oluşturmak, toplumun her kesimine fırsat eşitliği sunmak ve rekabet edilebilirliği güçlendirmek adına önemli bir strateji olarak açıklamışlardır.

Bu açıdan geleneksel öğrenme modeli ile yaşam boyu öğrenme modeli arasındaki belirgin farklar sunulmuştur:

Tablo 12: Geleneksel ve Yaşam Boyu Öğrenme Modellerinin Özellikleri

Geleneksel öğrenme	**Yaşam boyu öğrenme**
Öğreten, bilginin kaynağıdır.	Eğitici-öğretici bilgi kaynakları için rehberdir.
Öğrenenler bilgiyi öğretenden alır.	İnsanlar yaparak öğrenir.
Öğrenenler kendi başlarına çalışır.	İnsanlar grup içinde ve birbirinden öğrenir.
Öğrenciler yönlendirme altında öğrendikleri çalışmalar konusunda bir takım testlere tabi tutulur ve bir sonraki öğrenmeye erişimlerine izin verilmez.	Değerlendirme, öğrenme stratejilerine rehberlik etmek ve gelecekteki öğrenme yollarını tespit etmek için yapılır.
Bütün öğrenenler aynı şeyi yapar.	Eğitici-öğretici, bireyselleştirilmiş öğrenme planları geliştirir.
Öğretenler başlangıçta bir eğitim alır. Bu eğitime ek olarak hizmet içi eğitim alınabilir.	Eğitici-öğretici, yaşam boyu öğrenendir. Başlangıçtaki eğitim ve devam eden mesleki uzmanlık gelişimi birbiriyle bağlantılı olacaktır.
Bir diğerinden daha iyi öğrenenler fark edilir ve bu kişilere ileri eğitim için fırsat verilir.	İnsanlar, yaşam boyu öğrenme fırsatlarına erişim imkânına sahiptir.

Kaynak: World Bank, 2003: 29.

Yaşam boyu öğrenmenin yükseköğretim düzeyinde uygulanması adına gerekli görülen başlıklar ise şu şekilde belirtilmiştir (Titrek vd., 2013: 1121):

- Yükseköğretime erişimin genişletilmesi,
- Daha esnek, öğrenci merkezli hizmet sunulması,
- Yaygın eğitim ve enformel öğrenmeyi de içeren önceki öğrenmelerin ölçülmesi ve belgelendirilmesi,
- Tecrübeye ve okul dışı öğrenmelere dayalı yeterliliklerin formel öğretimde derece denkliğinin tanınmasına yönelik düzenlemelerin yapılması,
- Konuya ilişkin ulusal yeterlilik çerçevelerinin geliştirilmesi,
- Eğitim programlarının geliştirilmesi adına faaliyette bulunan paydaşlar ile iş birliğini geliştirmesidir.

Türkiye'de ise ilk olarak MEB'in koordinasyonunda ve Başbakanlık Yüksek Planlama Kurulu tarafından "2009-2013 Dönemi Yaşam Boyu Öğrenme Strateji Belgesi" hazırlanmıştır. Bu belge ile yaşam boyu öğrenme sistemi oluşturulmuş, 16 öncelik ve 75 tedbir belirlenmiştir (Toprak ve Erdoğan, 2012: 86). Keza Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında da belirtildiği üzere; hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde bireylerin kişilik ve kabiliyetlerini geliştiren, iş gücü piyasasıyla uyumunu güçlendiren, fırsat eşitliğine dayalı, kalite odaklı dönüşüm sürdürüleceğine vurgu yapılmıştır.

Daha önce Tablo 11'de belirtildiği üzere "önceki öğrenmelerin tanınması" hususunda 2009 ve 2012 yılları karşılaştırıldığında bu süre zarfında yeterli ölçüde gelişimin sağlanamadığı görülmektedir. Bu bakımdan "yetersiz" seviyesinde yer alan ülkelerin 2009 yılında 6 iken; 2012 yılında 12'ye çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda önceki öğrenmelerin tanınmasına ilişkin yapılan çalışmaların yoğunlaşması gerekliliğinin altı çizilmelidir.

2.3.7. Mezunların İstihdam Edilebilirliği

İstihdam edilebilirlik, tüm Bologna aktörleri tarafından Bologna Süreci'nin önemli bir hedefi olarak görülmeye devam etmektedir. Ülkelerin çoğu istihdam edilebilirliği üç aşamalı sistemin uygulanmasının önemli bir yönü olarak görmektedir. Kurumlarda istihdam edilebilirliğe verilen öncelik, ulusal ve kültürel aktörlere bağlı olarak değişmektedir. Üç aşamalı sistemi Avrupa genelinde tanıtmanın temel amaçlarından biri, iş gücü piyasası tarafından kabul edilecek birinci aşama niteliklerini geliştirmektir. Bununla birlikte yüksek lisans derecesini kabul etmek, hem öğrencilere hem de işverenlere sağlayacağı faydalar bakımından büyük önem arz etmektedir. Mezun iş gücü piyasası ağırlıklı olarak ulusal olmakla birlikte, uluslararasılaşmanın artması ile daha küresel bir yapı kazanmaktadır. Buna rağmen mezunların istihdam edilebilirliği sürecinin başlangıç aşamasında olduğu söylenebilir. 2010 yılı verilerine göre; işverenlerle yakın iş birliği içerisinde olduğunu belirten yükseköğretim kurumlarının sayısında düşüş olduğu

görülmektedir. 2003 ve 2007 yıllarında işverenlerle iş birliği içinde olan kurumların sayısı %30 iken, 2010 yılında %24'e düşmüştür. Lisansüstü istihdamın takibinin ise sistematik olarak yapılmadığı gözlenmiştir (Sursock ve Smidt, 2010: 38-39).

2.3.8. Kalite Güvencesi Sistemi

Bologna sistemi içerisinde yer alan eylem başlıklarından biri olarak kalite güvencesi sisteminin çalışma alanının ana konusu olması nedeniyle Avrupa boyutu içerisinde ortaya çıkma sürecine ayrıntılı olarak yer verilecektir.

2.3.8.1. Kalite Güvencesi Sisteminin Kavramsal Açıdan İncelenmesi

Kalite, 1980'ler itibariyle en hızlı gelişen rekabet araçlarından biri olmuştur. Rekabet edilebilirlik arttıkça müşteri talepleri ve dolayısıyla kalite büyük önem kazanmıştır. İşletmelerin varlıklarını sürdürebilmeleri için kalitenin sağlanması zorunlu hale gelmiştir (Yılmaz, 2003: 25). Böyle bir ortamda kalite, artık kurumların kayıtsız kalamayacağı bir süreç olarak varlığını korumaya devam edecektir.

Kalite sistemi, aslında işletme yönetim sisteminin bir alt birimi olarak düşünülmektedir. Çünkü işletme yönetim sistemi içerisindeki bu sistem bir ürün veya hizmet için kurulmaktadır. İşletmenin birden fazla ürünü varsa her biri için ayrı sistemler oluşturulmaktadır. Kalite sisteminin temeli müşteri tatminidir. Müşteri beklentileri her üründe farklı olacağı için kalite sistemi de farklı olacaktır. Temelde müşteri beklentilerini karşılamak amacıyla kurulan bu sisteme "kalite güvence sistemi" denilmektedir (Gencel, 2001: 185).

Sistemin yükseköğretime aktarılmasıyla kalite, belirli bir yapının, kuruluşun, programın ya da disiplinin belirli standartları sağlamasıyla ilgili bir süreç olarak mevcut konumunu elde etmiştir. Aynı zamanda yükseköğretim yapılanması içinde bu kavram, eğitim modelinin durumsal şartları, kurumsal görev ve hedeflerle

de ilgili olan çok boyutlu ve dinamik bir boyuta sahiptir. Bu sebeple, yükseköğretimde yer alan farklı yararlanıcı ve paydaşların çeşitli çıkar anlayışları (öğrenci/üniversite disiplini/iş piyasası/toplum/devletin belirlediği kalite gereklilikleri); kalitenin referansları (girdiler, süreçler, çıktılar, misyonlar, amaçlar, vb.); akademik dünyanın değerlendirmeye değer nitelik ve özellikleri ile yükseköğretimin gelişimindeki tarihsel döneme bağlı olarak kalite farklı anlamlar kazanabilmektedir (Özer vd., 2011: 60).

Kalite güvencesi sisteminin yetkin bir şekilde kurulup işletilebilmesi için üst yönetim tarafından oluşturulan politikalar ve hedeflerin bir kalite yönetimini gerekli kılması ve desteklemesi gerekmektedir. Kurumlar, iç denetimler aracılığı ile kurulan sistemin etkinliğini izlemeli ve gerekli önlemleri almalıdır (Efil, 2010: 163). Yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesi sistemlerinde kurumsal iç denetime ek olarak bağımsız dış aktörlerin de sürece katılması söz konusudur (Özer vd., 2010: 11). ENQA (2008: 7)'ye göre, dış kalite güvencesi farklı biçimlerde olabilir. Örneğin; bir dersin değerlendirilmesi, bir programın değerlendirilmesi, bir kurumun değerlendirilmesi, bir temanın değerlendirilmesi, denetim, akreditasyon süreci ve karşılaştırma değerlendirmenin gerçekleşmesinde kullanılabilir.

Özer vd., (2010: 34-35), kalite güvencesi sisteminin oluşturulmasında iç denetimin yanında ulusal yükseköğretim politikasının da önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu politika, hem ulusal denetimde hangi kalite güvence prosedürlerine ağırlık verileceğinin belirlenmesi, hem de yükseköğretim kurumlarının iç kalite güvence sistemlerini nasıl oluşturmaları gerektiğinin belirlenmesi açısından en önemli bileşendir. Kurumlarda kalite güvence sisteminin kurulabilmesi için öncelikle "kalite politikası"nın oluşturulması gereklidir. Çünkü hedeflenen kaliteye ulaşabilmek, kalite politikasının belirlenmesine bağlıdır (Gencel, 2001: 181).

2.3.8.2. Kalite Güvencesi Konusunda Avrupa İşbirliğinin Teşvik Edilmesi

Avrupa'da yükseköğretimin kalite güvencesi, 2002 yılından bu yana önemli ölçüde gelişmiş ve Bologna Süreci'nden giderek daha fazla etkilenmiştir. 2005 yılında düzenlenen Bergen Deklarasyonu'nda ilk adım, Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvence İlke ve Standartları ile Avrupa Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'nin kabul edilmesiyle atılmıştır (ENQA, 2008: 6). 2007 Londra Kongresi'nde Avrupa dışındaki diğer kıtalara ulaşma konusunda bir strateji belirlenerek EQAR'ın kurulmasına karar verilmiştir (Küçükcan ve Gür, 2009: 82). Bununla birlikte AYA içerisinde 2007 yılından itibaren üye 45 ülkenin ulusal ajanslarının değerlendirilmeye başlanması ve 2010 yılına kadar bu ajansların akredite edilmesi ile bir çatı altında toplanması kararı alınmıştır. Bu kararın alınmasındaki amaç ise, üye ülkelerde aynı kalite ölçütleri değerlendirme ve denetleme süreçlerinin kullanılmasını sağlamaktır. Böylece yükseköğretimde uluslararası öğrenci hareketliliği sağlanacak, eğitim sürelerinin ve diplomaların tanınması ile saydamlık geniş ölçüde arttırılacak ve bu konularda karşılaşılan sorunlar aşılacaktır (YÖK, 2007: 24)

Kalite güvencesi alanında deneyimlerin paylaşılması ile 1999 yılında düzenlenen Bologna Deklarasyonu'nda kurulması planlanan ENQA, "Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Ağı" olarak 2000 yılında kurulmuştur. Kasım 2004'te ise, Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Birliği'ne dönüştürülmüştür (ENQA, 2019).

2005 yılında ise, ESG; Avrupa Öğrenciler Birliği (ESU-The European Students' Union), EUA ve EURASHE'nin iş birliği ile ENQA tarafından hazırlanan bir önerinin ardından yükseköğretimden sorumlu bakanlar tarafından kabul edilmiştir. 2005 yılından bu yana kalite güvencesi ile birlikte yeterlilik çerçeveleri, tanınma ve öğrenme çıktılarının kullanımının teşvik edilmesi gibi diğer Bologna eylem başlıklarında da önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Tüm bu kavramlar, öğrenci

merkezli öğrenme ve öğretmeye doğru bir paradigma değişimine katkıda bulunmaktadır. Bu değişen bağlam göz önüne alındığında, 2012 yılında "kapsamları ile birlikte anlaşılırlığını, uygulanabilirliğini ve kullanışlılığını artırabilmek" amacıyla ESG'nin yeniden gözden geçirilmesi için çalışmalar başlatılmıştır. E4 Grubu, EI (Uluslararası Eğitim-Education International), BUSINESSEUROPE (Avrupa Ticaret Konfederasyonu-The Confederation of European Business) ve EQAR'nın iş birliği ile hazırlanmıştır. ESG, Mayıs 2015'te AYA'da yükseköğretimden sorumlu bakanlar tarafından kabul edilmiştir (ESG, 2015: 5).

Yükseköğretim araştırma ve yenilikçilik, sosyal uyum, ekonomik büyüme ve küresel rekabetçiliği desteklemede önemli bir rol oynamaktadır. Avrupa toplumlarının giderek daha fazla bilgiye sahip olma arzusu göz önüne alındığında, yükseköğretim sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmanın temel bir bileşeni olarak görülmektedir. Aynı zamanda, beceri ve yeterliliklere yönelik artan talep, yükseköğretimin yeni araçlarla cevap vermesini gerektirir. Bu bakımdan ESG'nin temel amacı, sınır ötesinde ve tüm paydaşlar arasında eğitimin ve öğretimin kalite güvencesinin ortak anlayışına katkı sağlamaktır. ESG, kurumlar ve kalite güvence ajansları tarafından yükseköğretimde iç ve dış kalite güvence sistemleri için referans belge olarak kullanılmaktadır. Ayrıca, ESG ile uyumlu olarak kurulan kalite güvence ajanslarının kaydından sorumlu EQAR tarafından da kullanılmaktadır (ESG, 2015: 6).

ESG, temelde yükseköğretim içerisinde iç ve dış kalite güvencesini sağlamak için uygulanan bir dizi standart ve ilkelerdir. ESG, yükseköğretimde öğrenme ortamlarını ve başarıyı sağlamak adına rehber niteliğinde bir belgedir. ESG, şeffaflığı ve karşılıklı güveni desteklemeye katkıda bulunan yeterlilikler çerçevelerini, AKTS/ECTS ve diploma eklerini de içermekte ve daha geniş bir bağlamda değerlendirilmesi gerekmektedir (ESG, 2015: 6).

ESG, AYA'da kalite güvencesi için dört temel prensip belirlemiştir. Bunlardan ilki; yükseköğretim kurumlarının kalitelerinin sağlanması ve güvence altına alınmasında öncelikli sorumluluğa sahip olmalarıdır. İkincisi; kalite güvencesi, yükseköğretim sistemlerinin, kurumlarının, programların ve öğrencilerin çeşitliliğine karşılık vermektedir. Üçüncüsü; kalite güvencesi, kalite kültürünün gelişimini desteklemektedir. Dördüncü ve son prensip ise; kalite güvencesi, hem öğrencilerin ve diğer tüm paydaşların hem de toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate almaktadır (ESG, 2015: 8).

Kalite güvencesi için standartlar i) iç kalite güvencesi, ii) dış kalite güvencesi ve iii) kalite güvence ajansları olmak üzere üç bölüme ayrılmaktadır. Hepsi birlikte Avrupa kalite güvence çerçevesinin temelini oluşturmaktadır. Dış kalite güvencesi, iç kalite güvencesi standartlarını tanımakta ve böylece kurumlar tarafından yürütülen iç faaliyetlerin dış kalite güvencesiyle doğrudan ilgili olması sağlanmaktadır. Güvencelerin sağlanmasına yönelik değerlendirmeler ise, ajanslar sayesinde yapılmaktadır. Bu nedenle bu üç bölüm özünde birbiriyle tamamen ilişkili alanlardır (ESG, 2015: 7).

Tüm gelişmiş ülkeler 1980'li yıllardan başlayarak yükseköğretimde kalite güvencesini sağlamak için bir "Ulusal Kalite Güvence Ajansı" kurmuştur.[64] Ajanslar genel itibariyle devlet tarafından finanse edilmektedir. Ancak nihayetinde devletten bağımsız özerk kurumlar olarak çalışırlar (YÖK, 2007: 22). Bu bakımdan ajanslar, faaliyet alanlarında özerk olmaları sebebiyle raporlarında yer alan tavsiye ve sonuçların da yükseköğretim kurumları, bakanlıklar veya diğer paydaşlar gibi üçüncü taraflardan etkilenemeyeceği ölçüde bağımsız olmalıdır (ENQA, 2008: 57).

[64] Ajansların ayrıntılı listesi için bkz., https://enqa.eu/index.php/enqa-agencies/members/full-members/, erişim tarihi: 19.07.2019.

Yükseköğretimde ajansların görevleri ise genel itibariyle aşağıdaki gibidir (YÖK, 2007: 23):

- Kalite güvencesi bilincini oluşturmak,
- Kurumların iç değerlendirmelerini incelemek ve değerlendirmek,
- Kurumların güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek, sorunların giderilmesi için öneriler sunmak ve gelişmeleri izlemek,
- Kamuoyunu ve ilgili yurtdışı kurumlarını bilgilendirmek, saydamlığı sağlamaktır.

Ülkenin politika belirleyicileri ulusal yükseköğretim kurumlarını, kalite değerlendirmesinin karşılaştırılabilir avantajını kullanarak uluslararası yükseköğretim pazarına taşımayı amaçlamaktadır. Bu gelişmeler de son yıllarda kalite güvencesinin yaygınlaşmasına neden olmuştur. Ülkeler kalite güvence mekanizmalarını uygulamaya koyarken köklü üniversite geleneğine sahip ülkeler mevcut kalite mekanizmaları ve prosedürlerinde revizyonlar yapmaya devam etmektedirler. Konu, halen tüm yükseköğretim kurumları, politika belirleyiciler ve kalite güvencesi ajansları açısından tartışma konusu olmayı sürdürmektedir (Özer vd., 2010: 27).

2.3.8.3. Avrupa Üniversiteler Birliği ve Dış Değerlendirme Süreci

Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA), 31 Mart 2001 tarihinde Salamanca Kongresi'nde rektörler tarafından alınan bir kararla Avrupa'da yükseköğretim kurumlarını temsilen kurulmuştur (EUA, 2001). Birliğin amacı, Avrupa yükseköğretim kurumları ile araştırma kurumları arasında ortak bir etkileşim yaratmak, finansal kaynakları arttırmak ve yerleşik bir kalite kültürü oluşturmaktır (Arslan ve Bahadır, 2007: 226).

Avrupa Üniversiteler Birliği, bu amacını gerçekleştirmek için üç konu üzerinde fikir birliğine varmıştır (EUA, 2001):

- Avrupa yükseköğretim ve araştırma kimliği, öğrenmenin temeli olarak araştırmaya, bir sosyal fayda olarak eğitime ve kurumsal özerkliğin ortak değerlerine bağlıdır.
- Avrupa yükseköğretim yapıları, yükseköğrenimin bilgi toplumundaki rolünü pekiştirmek amacıyla yaygın kabul görmüş normlar ile uyumlu olmalıdır.
- Avrupa ve Avrupa'nın ötesinde tüm paydaşların farkındalığını arttırmak için AYA'nın yakınlaşması ve araştırma ağlarının uyumu şarttır.

Avrupa Üniversiteler Birliği'nin Avrupa yükseköğretim ve araştırma eğilimleri hakkında bilgi veren toplantı, konferans ve çalıştaylar düzenlemek, Avrupa düzeyinde ortak uygulamaları vurgulamak ve teşvik etmek için çeşitli yayınlar sunmak ve kurumların Avrupa boyutunu geliştirmek için üniversiteleri farklı projelere dâhil ederek uzmanlık programları aracılığıyla desteklemek gibi çeşitli faaliyetleri bulunmaktadır (EUA, 2001). Birliğin söz konusu faaliyetlerini yürütmek adına kullandığı en etkili araçlardan biri, Kurumsal Değerlendirme Programı (IEP) olmuştur.

Kurumsal Değerlendirme Programı, yükseköğretim kurumlarının prosedürleri ve süreçlerini uluslararası düzeyde kıyaslamalı olarak incelemeye imkân veren çok yönlü bir değerlendirme sürecidir. Program, tecrübeli ve bilgili Avrupalı yükseköğretim liderleri tarafından yönetilmektedir. Sürecin amacı, katılımcı kurumların iç ve dış çevrelerini de dikkate almak suretiyle stratejik yönetimlerinin ve iç kalite kültürlerinin yayılması için destek vermektir (EUA, 2006: 2). Program, yükseköğretim kurumlarının stratejik hedeflerini belirleme ve bu hedeflere ulaşma kapasitesini geliştirmeyi amaçlamakla birlikte; kurumların kendi gelişim potansiyelini daha iyi anlamalarını ve daha etkili uygulama stratejileri belirlemelerini sağlamaktadır. Kurumun değerlendirme süreci, dört ana hususu içerecek şekilde gerçekleşmektedir (EUA, 2005: 7):

- *"Kurum ne yapmaya çalışıyor?"* sorusu ile kurumun misyon ve hedeflerine ilişkin içinde bulunduğu genel durumunun ifade edilmesi beklenmektedir.
- *"Kurum misyon ve hedeflerine nasıl ulaşmaya çalışıyor?"* sorusu ile kurumun organizasyonel yapı ve süreçleri ile izlediği politikaların belirtilmesi beklenmektedir.
- *"Kurum misyon ve hedeflerine ulaştığını nasıl anlıyor?"* sorusu ile kurumun tanımladığı kalite güvencesi sistemini ve izlediği yöntemleri dile getirilmesi beklenmektedir.
- *"Kurum ilerlemek için nasıl değişiyor?"* sorusu ile kurumun değişim kapasitesini ölçmek adına sürekli iyileştirme faaliyetlerini belirtmesi beklenmektedir.

Kurumsal Değerlendirme Programı sürecinde kurumlar, hazırlamış oldukları öz değerlendirme raporlarını değerlendirme takımına sunmaktadır. Rektör/rektör yardımcıları ile bir üniversite profesörü veya akademik sekreterden oluşan değerlendirme takımı, kurumların hazırlamış olduğu öz değerlendirmeleri Avrupa boyutu ve uluslararası bir bakış açısı ile değerlendirmektedir. Bu değerlendirmelerin akranlar tarafından gerçekleştirilmesi önemlidir. Ayrıca programın, tüm ulusal ajanslardan bağımsız ve kâr amacı gütmeden üniversitelerin yararına çalışması gerekmektedir (EUA, 2006: 3). Kurumsal yapıyı ve değişimi güçlendirme amacını güderek kurumları hesap verilebilirliğe hazırlayan Kurumsal Değerlendirme Programı ile kurumlara belirli tarihler çerçevesinde ön ziyaret ve saha ziyareti gerçekleştirilmektedir. Bu ziyaretler sonucunda kurumların güçlü ve iyileşmeye açık yönleri tanınmaktadır. Öz değerlendirme raporunun incelenmesi ve ziyaretlerin gerçekleşmesi sonucunda değerlendirme takımı kurumlara sürece ilişkin hazırladığı raporu iletmektedir. Bu rapor ile kurumların güçlü yönlerini koruması; gelişmeye açık yönlerini ise, geri bildirimler kapsamında gerçekleştirilen iyileştirme eylem planları oluşturmak suretiyle iyileştirilmesi beklenmektedir. Değerlendirme takımı, faaliyetlerin takibini gerçekleştirmek için kurumlardan bir yıl sonra kendisine bir ilerleme raporu göndermelerini istemektedir. Böylece kurumlar hem bağımsız bir

kuruluş tarafından izlenmekte hem de kendi faaliyet alanlarına yönelik tespitlerde bulunmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. TÜRK YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA KALİTE VE KALİTE GÜVENCESİ SİSTEMİNİN GELİŞİMİ: KURUMSAL DIŞ DEĞERLENDİRME SÜRECİNE KATILAN TRAKYA BÖLGE ÜNİVERSİTELERİNİN İNCELENMESİ

3.1. Türk Yükseköğretiminde Kalite Güvencesi Sisteminin Kurumsal Yapısı

Çalışmanın bu bölümünde ilk olarak Türk yükseköğretiminin denetim aracı niteliğinde bir işleve sahip olan YÖK'ün kurulması ile birlikte yaşadığı dönüşüme yer verilecektir. Daha sonra ise, kurumsallaşmış bir yapı olarak Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) ve bağımsız bir yapı olarak Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) dönemine değinilecektir.

3.1.1. 1981-2005 Yılları Arasında Kalite Güvencesi Sistemi: Yükseköğretim Denetleme Kurulu Dönemi

Ortaçağ Dönemi'nde toplumun ruhban ve aristokrat sınıfının sosyal ve kültürel alt yapısını oluşturan üniversiteler, zamanla yöresel ve bölgesel ekonomiler için yetişmiş insan gücü sağlama misyonunu benimsemiştir. Artık üniversitelerden küresel ekonomi için de insan yetiştirmeleri beklenmektedir. Böylece kurumlar stratejilerini bu misyonları bütünüyle göz önüne alarak sürekli gözden geçirmeye başlamıştır (Ertepınar, 2011: 18). Giderek bir sektör yapılanmasına bürünen üniversitelere talebin artması; merkezi planlama, koordinasyon ve denetleme ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Bu ihtiyacı gidermek üzere, Batılı ülkelerin hemen hemen tümünde merkezi ara kuruluşlar[65] oluşturulmuştur. Türkiye'de de 1981 yılında kurulan YÖK'e bağlı Denetleme Kurulu, yükseköğrenim alanı için eğitim planlamasından sorumlu olmuştur (Balyer ve Hesapçıoğlu, 2008: 60).

[65] Örneğin; ABD üniversitelerinde mütevelli heyeti (Board of Trustees, Board of Governors), Almanya'da eyaletler, Fransa'da Yüksek Eğitim Konseyi, İngiltere'de mütevelli heyeti (Yöneticiler Kurulu) gibi yapılanmalar bulunmaktadır (Küçükcan ve Gür, 2009: 96-106).

1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile üniversitelerin yönetsel ve akademik yapılarında köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Bunlardan biri de yönetsel özerkliklerin kaldırılması ve devletin denetim gücünü arttırması olmuştur (Başar, 1997: 39). YÖK'ün üniversiteler üzerindeki yetki ve görevlerinin artması ile piyasa süreç ve dinamiklerine açık; fakat merkeziyetçi bir sistemin temelleri atılmıştır. Bu bakımdan üniversitelere işleyiş ve kalite konusunda söz hakkı vermeyen bir sistem oluşturulduğu söylenebilir. Bu dönemde talebin artması ile yeni ve özel üniversitelerin kurulduğu ve rekabete açıldığı görülmektedir. Çünkü bu yapılanma, hem talep fazlalığı sorununu aşmak hem de aşırı mali yükü hafifletmek için bir çözüm yolu olarak düşünülmüştür. Bu dönemde üniversitelerdeki yönetim ve denetim sistemi tamamen merkezi otoritenin talepleriyle şekillenmekte ve eğitimin toplumsal boyutu göz ardı edilmektedir (Gül ve Gül, 2014: 56). Bu talepler neticesinde üniversiteler yükseköğretimde kalite güvencesi, yeterlilikler çerçevesi, yeterliliklerin tanınması gibi konularda adım atmaya başlamış, fakat ulusal bir yapılanma oluşturamamıştır (Ertepınar, 2011: 19).

Kurumların tanımlı bir kalite güvencesi sisteminin bulunmadığı 1981-2005 yılları arasında Denetleme Kurulu, 2547 sayılı Kanun'un 8. maddesinde belirtildiği üzere "yükseköğretim kurumlarının bağlı birimlerini, öğretim elemanlarını ve bunların faaliyetlerini" YÖK adına denetlemektedir. Böylece akademik ve idari çalışmalar, 2547 sayılı Kanun ve buna ilişkin mevzuata göre yürütülmüştür. Denetleme Kurulu'nun denetim sırasında kurumlardan istediği bilgi ve veriler, YÖK'ün tanımladığı formlarda sunulmuştur. Böylece kurumlar şeffaf bir şekilde "iç denetime" tabi tutulmuş, fakat değerlendirmeler kamuoyu ile paylaşılmamıştır (Ayvaz, vd., 2016: 4).

3.1.2. 2005-2015 Yılları Arasında Kalite Güvencesi Sistemi: YÖDEK Dönemi

YÖK, kurumların eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin değerlendirilmesi, bağımsız dış değerlendirme süreci kapsamında kalite düzeylerinin geliştirilmesi ve tanınması konusunda çalışmalar yapmak üzere YÖDEK'i kurmuştur. YÖDEK'in kuruluşuna ilişkin esaslar, 2547 sayılı Kanun'un 7. ve 65. maddelerine dayanılarak hazırlanan 20.09.2005 tarihli "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği"nde belirtilmiştir. Komisyonun belirtilen temel görevleri ise şunlardır:

- Yükseköğretim kurumları tarafından hazırlanan yıllık değerlendirme raporlarını incelemek ve inceletmek,
- YÖK tarafından yükseköğretim kurumlarında akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarını yürütebilecek bağımsız kurumlara "Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi"nin verilebilmesi için usul ve esasları belirlemek,
- Kurumlardan gelen değerlendirme başvurularını incelemek ve onay için YÖK'e sunmak,
- Uluslararası düzeyde Kalite Değerlendirme Tescil Belgesine sahip, bağımsız uluslararası kurumların tescil belgelerinin YÖK tarafından tanınması için usul ve esasları belirlemek,
- Yükseköğretim kurumlarının akademik değerlendirme, kalite geliştirme ve kalite düzeylerinin onaylanması ve tanınması çalışmaları ile ilgili yapılacak her türlü düzenlemede YÖK'e destek vermek.

Yeni düzenleme ile yükseköğretim kurumlarının akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarını sistematik bir şekilde yürütebilmeleri için gerekli süreçleri tanımlanmıştır. Belirlenen süreçler dört başlık altında sıralanmıştır. Bunlar (YÖDEK Rehberi, 2007: 11);

- Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Süreci
- Stratejik Planlama Süreci
- Kurumsal Değerlendirme Süreci ve
- Periyodik İyileştirme ve İzleme Sürecidir.

Kurumların bu süreçleri dikkate alarak kendi kurumsal temelleri üzerinde stratejik yapılanmalarını oluşturmaları beklenmektedir. Ayrıca bu çerçevede kalite düzeylerini geliştirme çalışmalarını yürütmeleri öngörülmektedir. Bu Yönetmelik çerçevesinde her yükseköğretim kurumu kendi içinde akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarından sorumlu Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulunu (ADEK) oluşturmuştur. Kurulların görevleri arasında;

- Kurumun stratejik planı ve hedefleri doğrultusunda, akademik ve idari hizmetlerin değerlendirilmesi ile kalitesinin geliştirilmesi adına yapılacak her türlü çalışmayı yürütmek,
- Kurumda iç değerlendirme çalışmalarını yürütmek,
- Kurumun dış değerlendirme sürecine dâhil olması durumunda gerekli desteği vermek,
- Komisyonun belirleyeceği usul ve esaslar doğrultusunda çalışmaları yürütmek,
- Komisyon kararlarını akademik birimlerde duyurmak ve uygulamalarını takip etmek bulunmaktadır.

Belirtildiği üzere kurumlar içinde akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmaları bu Kurullar vasıtası ile yürütülmektedir. Kurullar, kurumun akademik birimleri ve araştırma merkezlerinin her türlü eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalitesi ve kalite geliştirme çalışmalarını belirten iç değerlendirme raporunu hazırlamaktadır. Her kurum, iç değerlendirme raporlarını her yıl düzenli olarak YÖK'e iletmektedir.

Bununla birlikte kurum uygun gördüğü takdirde iç değerlendirme süreci sona erdikten sonra Kalite Değerlendirme Tescil Belgesine sahip bağımsız bir kuruluş ile birlikte dış değerlendirme sürecini yönetebilmekte ve sürecin sonunda "kalite belgesi"ni alabilmektedir (YÖDEK, 2007: 17-18). Sahip olunan kalite belgesinin geçerlilik süresi ise beş yıldır. Kurumda yapılan iç ve dış değerlendirme sonucunda ortaya çıkan gelişmeye açık alanların iyileştirilebilmesi için kurumun akademik birimleri tarafından iyileştirme eylem planları hazırlanmaktadır.

Bununla birlikte Bologna Süreci kapsamında üniversitelerde 20.11.2008 tarihli YÖK Genel Kurul kararına göre "Bologna Eşgüdüm Komisyonu (BEK)" oluşturulmuştur. Bu süreçte ADEK ve BEK birbirini tamamlayan yapılanmalar olmuştur (Ayvaz, vd., 2016: 4). Son olarak, YÖDEK ENQA'ye üyelik başvurusunda bulunmuş ve başvuru 15 Haziran 2007 tarihinde ENQA Kurulunca kabul edilmiştir.[66]

3.1.3. 2015 Yılı İle Gelen Yeni Bir Kuruluş: YÖKAK

Türkiye'de ne 1981 yılında kurulan Denetleme Kurulu ne de 2005 yılında kurulan YÖDEK bağımsız bir niteliğe sahiptir. Bağımsız bir kalite kurulunun olmaması, Avrupa yükseköğretim alanında da eleştirilmiştir. "2014 sonrası Yeni YÖK" çalışmaları kapsamında YÖK, yükseköğretim kurumlarının dış değerlendirmesinin gerçekleştirilmesi, program akreditasyonlarını yapacak kurumların yetkilendirilmesi ve eğitime ilişkin kararların bağımsız bir gözle değerlendirmesi kapsamında "kalite merkezli büyümeyi" birinci hedef olarak belirtmiştir. Bu doğrultuda 23 Temmuz 2015 tarihinde yayımlanan "Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği" ile ilk etapta YÖK'e bağlı olarak kurulan "YÖKAK", 1 Temmuz 2017 tarihli Kanun ile idari ve mali açıdan bağımsız bir yapı haline getirilmiştir (YÖK, 2018c: 6). Yönetmelik ile YÖKAK'ın çalışma usul ve esasları, iç ve dış değerlendirme süreçlerinin kapsamı ve kalite değerlendirme tescil belgesinin alınmasına ilişkin süreçler ayrıntılı olarak belirlenmiştir. Kamu tüzel

[66] YÖDEK, "ENQA Üyeliği", http://www.yodek.org.tr/?, erişim tarihi: 25.06.2019.

kişiliği bulunmakla birlikte aynı zamanda idari ve mali özerkliğe de sahip olan Kurul, kalite standartlarını değerlendirmesinin yanı sıra kuruma iç ve dış kalite güvencesi sunmakta ve akreditasyon süreçlerini yürütmektedir. Kalite güvencesi sisteminin kurulmasında temel amaç, kurumun iç değerlendirilmesi süreci sona erdiğinde bu konuları kapsayan bir dış değerlendirme sürecinden geçmesine öncülük etmektir. Yönetmelik, YÖKAK'ın görevlerini şu şekilde belirtmiştir:

- Yükseköğretimde kalite güvencesi ve akreditasyon sürecinin politika ve stratejilerini tanımlamak ve YÖK Genel Kurulunun onayına sunmak,
- Kurumların iç kalite güvence sistemlerinin kurulmasını desteklemek ve kurumlara rehberlik etmek,
- Ulusal ve uluslararası düzeyde yükseköğretim kalite güvence sistemleri ile ilgili çalışmaları izlemek ve ortak çalışmalarda bulunmak,
- Dış değerlendirme ve akreditasyon sürecinde uygulanacak ilkeleri, kalite göstergelerini ve kuralları belirlemek,
- Kurumların hazırlamış olduğu iç değerlendirme raporları ve dış değerlendirme sürecinin gerçekleşmesi sonrası dış değerlendirme raporlarını değerlendirerek kalite iyileştirmelerine yönelik tavsiye/önerileri içerecek şekilde nihai raporu düzenlemek,
- Dış kalite değerlendirmesi ve akreditasyon alanlarında faaliyet göstermek amacıyla tescil almak üzere YÖK'e müracaat eden özel hukuk tüzel kişilerinin tescil müracaatlarını değerlendirerek YÖK Genel Kuruluna görüş vermek,
- Kalite kültürünün geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için eğitim, toplantı, çalıştay ve benzeri faaliyetlerde bulunmaktır.

Yükseköğretim kurumları, kendi bünyelerinde iç ve dış değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarını gerçekleştirmek üzere bir Kalite Komisyonu oluşturur. Yönetmelik, Kalite Komisyonunun görevlerini kısaca şu şekilde ifade etmiştir:

- Kurumun stratejik planı ve hedefleri doğrultusunda, eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin değerlendirilmesi ve

kalitesinin geliştirilmesi ile ilgili kurumun iç ve dış kalite güvencesi sistemini kurmak,

- Bu kapsamda yapılacak çalışmaları YÖKAK tarafından belirlenen usul ve esaslar doğrultusunda yürütmek,
- İç değerlendirme çalışmalarını yürütmek ve kurumsal değerlendirme çalışmalarının sonuçlarını içeren yıllık kurumsal değerlendirme raporunu hazırlamak,
- Dış değerlendirme sürecinde YÖKAK ile dış değerlendirici kurumlara her türlü desteği vermek ve hazırlıkları yapmaktır.

Kurumların kurumsal dış değerlendirme süreci belirlenen takvim doğrultusunda en az beş yılda bir olmak üzere YÖKAK tarafından yürütülmektedir. Dış değerlendirme iki şekilde yapılabilmektedir: i) YÖKAK tarafından tanınan ya da görevlendirilen dış değerlendiriciler ve ii) YÖKAK tarafından Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi yetkisi almış bağımsız kurumlar tarafından gerçekleştirilebilmektedir.

Bununla birlikte YÖKAK, ENQA'ye üyelik başvurusunda bulunmuş ve başvuru 21 Şubat 2019 tarihinde ENQA Kurulunca kabul edilmiştir.[67]

YÖKAK'ın gerçekleştirmiş olduğu dış değerlendirme sürecinde 2016 yılında 20; 2017 yılında 50; 2018 yılında 45 ve 2019 yılında 45 üniversite[68] olmak üzere toplamda 160 üniversite değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu doğrultuda kurumların dış değerlendirme sürecine giden yolda kalite güvencesi sisteminin uygulama araçları aktarılacaktır.

[67] YÖKAK (2019a), "YÖKAK, Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Birliği (ENQA)'ne Üye Oldu", http://yokak.gov.tr/yokak-avrupa-yuksekogretimde-kalite-guvencesi-birligi-enqa-ne-uye-oldu-52, erişim tarihi: 25.06.2019.

[68] Çalışmanın uygulama alanı içerisinde yer alan dört üniversiteden Trakya Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi 2017 yılında, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi 2018 yılında ve Kırklareli Üniversitesi 2019 yılında dış değerlendirme kapsamına alınmıştır.

3.2. Kalite Güvencesi Sisteminin Uygulama Araçları

Bir kurumda kalite güvencesi sisteminin kurumsal bir yapı haline gelmesi ve uygulanması adına bir takım araçlar kullanılmaktadır. Bu araçlar kalitenin sağlanması için kurumların yol haritalarını belirler ve amaca giden yolda önemli bir kılavuz niteliğindedir. Çalışma kapsamında üniversitelerin uygulama örneklerinin açıklanması amacıyla kullanılan araçlar; "Kurum İç Değerlendirme Raporu, Kurumsal Geri Bildirim Raporu, Stratejik Plan ve Akreditasyon" olmak üzere dört başlık altında belirlenmiştir.

3.2.1. Kurum İç Değerlendirme Raporu (KİDR)

Kurum İç Değerlendirme Raporu (KİDR), temel olarak kurumların güçlü ve gelişmeye açık yönlerini tanıması adına yıllık olarak düzenlediği bir rapordur. Bu rapor ile kurum kalite güvencesi kültürünün yaygınlaştırılması ve iyileştirme süreçlerine katkı sağlanmaktadır. YÖKAK, kurumlara yönelik olarak yaptığı ilk değerlendirmesini kurumun her yıl hazırladığı bu rapor üzerinden dış değerlendirme sürecinde esas alınmak suretiyle gerçekleştirmektedir. Bu bakımdan Kurul, kurumlara dış değerlendirme sürecini beş yıl içinde en az bir defa gerçekleştirmek üzere saha ziyaretinde bulunmaktadır. Kurumların öz değerlendirme çalışmalarını esas alan kalite kültürünün kurumlarda içselleştirilmesi ve bu sayede paydaşlarla iş birliği ve iletişimin sağlanmasına yönelik olarak hazırlanan bu rapor, kurumun dış değerlendirme sürecinden en üst düzeyde fayda görmesine katkı sağlayacaktır. Rapor'un içeriği "kuruma ilişkin bilgiler, kalite güvencesi sistemi, eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme/toplumsal katkı ve yönetim sistemi" olarak beş gruba ayrılmıştır. Bununla birlikte raporda kuruma ilişkin her yıl düzenlenen tüm detayların "kanıtlar ve iyileştirme çalışmaları" altında belirtilmiş olması gerekmektedir. Bu durum kurumun uzun vadede mevcut durumunu ve performansını bütünüyle görmesine imkân sağlayacaktır. Raporun paydaş katılımının sağlanması ve tüm paydaşların sürekli eğitim çalışmaları ile desteklenmesi sayesinde katılımcı bir yaklaşım ile hazırlanması beklenmektedir.

Kurumsal Dış Değerlendirme Kılavuzu, KİDR ile kurumlara gerçekleştiren ön değerlendirme sürecinin iki amacının bulunduğunu belirtmektedir. Bunlar (2017: 7);

- Değerlendirme takımının ön ziyaret ve saha ziyareti sırasında kurum hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmasını ve saha ziyaretine hazır hale gelmesini sağlamak,
- Ziyaret öncesinde veya sırasında ziyaret aşamasında kurumdan istenecek ek bilgi ve belgeler için bir plan oluşturmaktır.

Bu kapsamda üniversiteler KİDR'yi ilk olarak 2016 yılında hazırlamaya başlamıştır. 2016 yılı raporu ile 2015 yılına ait öz değerlendirmelerini düzenlemiş ve bu yıldan itibaren her yıl hazırlamak suretiyle en son raporlarını 2019 Mart ayı itibariyle teslim etmişlerdir. Çalışma kapsamında ele alınan üniversiteler içerisinde Trakya Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi dış değerlendirme programına dâhil olmak adına beyanlarını 2017 yılında sunmuştur. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi 2018 ve Kırklareli Üniversitesi ise 2019 yılında program kapsamına alınmıştır.

3.2.2. Kurumsal Geri Bildirim Raporu (KGBR)

Kurumsal Geri Bildirim Raporu (KGBR), değerlendirme takımının değerlendirme süreci kapsamında kurumun kalite güvencesi sistemini, yürütülen eğitim-öğretim, araştırma ve geliştirme ile toplumsal katkı sağlamaya yönelik olarak gerçekleştirdiği faaliyetlerini ve kurumun kurumsal karar alma sürecini niteliksel ve niceliksel olarak değerlendirdiği rapordur. KİDR, kurumdan talep edilen bilgi ve belgeler, kurum ön ziyareti sırasında yapılan görüşmeler, saha ziyaretinde ziyaret edilen kurumlarda incelenen belgeler ve edinilen bilgiler ışığında taslak KGBR değerlendirme takımı tarafından kuruma iletilmek üzere hazırlanmaktadır. Aynı zamanda rapor, kurum tarafından kaliteyi sağlamak adına gerçekleştirmiş olduğu tüm çalışmalar göz önüne alınmak suretiyle oluşturulmaktadır. Kurumlara örnekleme yöntemi ile saha ziyaretinde bulunulmasının ardından "güçlü" ve "iyileşmeye açık yönleri" detaylı bir şekilde bildirilmektedir. Bu bağlamda Kurul, kurumlardan bir

sonraki yıl KİDR'de kısa vadede iyileştirebileceği noktaları tamamlamasını ve uzun vadede gerçekleştireceği iyileştirmeler için de gerekli alt yapının tasarlanmış olmasını beklemektedir.

Bu kapsamda dış değerlendirme programı sonrası YÖKAK değerlendirme takımı tarafından üniversitelere taslak KGBR 21 gün içerisinde sunulmaktadır. Takım, varsa kurumun geri bildirimlerini 21 gün içerisinde takım başkanına iletmelerini talep etmektedir. Nihai KGBR, YÖKAK tarafından onaylanır ve kurumlara iletilir. Tüm ziyaretler Kurumsal Dış Değerlendirme Kılavuzu'nda belirtildiği üzere belirli bir takvim çerçevesinde gerçekleşmektedir.

Çalışma kapsamında Trakya Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesine KGBR, 2017 yılı itibariyle sunulmuştur. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesine 2018 ve Kırklareli Üniversitesine ise, 2019 yılı itibariyle raporları iletilmiştir.

3.2.3. Stratejik Planlama

Stratejik planlama, bir kuruluşun bulunduğu mevcut konumu ile ulaşmayı arzu ettiği durum arasındaki süreci ifade etmektedir. Bu bakımdan kuruluşun plan kapsamında amaçlarını, hedeflerini ve bu amaçlara ulaşmak için kullandığı yöntemlerini belirlemiş olması gerekmektedir. Planlar geleceğe yönelik olarak hazırlanır. Kuruluş bütçesi de belirlenen amaç ve hedefleri gerçekleştirecek şekilde hazırlanmalıdır. Bunun için kaynak dağılımında bazı amaç ve hedefler önceliklendirilebilir. Kuruluş bütçesinin stratejik planları şekillendirmesine izin verilmemesi, aksine stratejik planların bütçeyi yönlendirmesi gerekmektedir (DPT, 2006: 7-8).

Türkiye'de 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nun 9. maddesi gereğince *"Kamu idareleri; kalkınma planları, programlar, ilgili mevzuat ve benimsedikleri temel ilkeler çerçevesinde geleceğe ilişkin misyon ve vizyonlarını oluşturmak, stratejik amaçlar ve ölçülebilir hedefler saptamak, performanslarını önceden belirlenmiş olan göstergeler doğrultusunda ölçmek ve bu sürecin izleme ve değerlendirmesini yapmak amacıyla katılımcı yöntemlerle stratejik plan hazırlarlar"* hükmü çerçevesinde kamu idarelerinin kullanacağı yöntemlerin temel çerçevesi çizilmiştir.

Stratejik plan kapsamında üniversitelerden aşağıda belirtilen dört soruya yanıt vermeleri ve bu sayede mevcut durumunu ve geleceğe yönelik beklentilerini tespit etmeleri beklenmektedir:

- *"Neredeyiz?"* sorusuna verilen cevap, kurumun gerçekleştirdiği hizmetlerde bağlı bulunduğu mevzuatın incelenmesini, faaliyet alanlarının ve hizmetlerinin belirlenmesini, hizmet ettiği iç ve dış paydaşlarının tespitini ve kurumun güçlü ve zayıf yönleri ile dış çevreden kaynaklanan fırsat ve tehditlerini belirteceği analizleri içermektedir.
- *"Nereye ulaşmak istiyoruz?"* sorusuna verilen cevap, kurumun var oluş sebebinin belirtildiği "misyon" ve geleceğe yönelik olarak başarmak istediği idealini kapsayan "vizyon" bildirimini içermektedir. Aynı zamanda alınan kararlarda kurumun bağlı kalacağı temel değerlerin belirtilmesi gerekmektedir. Kurumun ulaşmak istediği yeri yansıtmasını sağlayan amaç, hedef ve göstergelerin belirlenmesi ile strateji geliştirme süreci tamamlanmış olacaktır.

Stratejik plan içerisinde oluşturulan amaçlar, *"üniversitenin hizmetlerine ilişkin politikaların uygulanmasıyla elde edilecek sonuçların kavramsal ifadesi"* olarak tanımlanmaktadır. Elde edilecek sonuçlar kurumun mevcut durumunun analiz edilmesi suretiyle ortaya çıkan sorunların çözümü ile paydaş ihtiyaçlarının karşılanmasına yöneliktir. Amaçlar, "eğitim, araştırma, girişimcilik ve toplumsal katkı" ana faaliyet alanlarını kapsayacak şekilde belirlenmelidir. Belirlenen

amaçların sayısı en az iki, en fazla beş olmalıdır. Bu amaçlardan bir tanesinin ise, mutlaka kurumsal kapasitenin geliştirilmesine yönelik olması beklenmektedir.

Hedefler ise, *"amaçların gerçekleştirilmesine yönelik öngörülen çıktı ve sonuçların tanımlanmış bir zaman dilimi içerisinde nitelik ve nicelik olarak ifadesi"* şeklinde belirtilmiştir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere genel itibariyle hedefler miktar ve zaman cinsinden ifade edilebilir olmalıdır. Hedeflerin sayısının her bir amaca yönelik olarak en az iki, en fazla beş olması beklenmektedir. Bu sayede plan etkin bir şekilde uygulanabilecektir. Son olarak her hedef en az bir, en fazla beş performans göstergesiyle birlikte sunulmalıdır.

- *"Gitmek istediğimiz yere nasıl ulaşabiliriz?"* sorusuna verilen cevap, kurumun belirlediği hedef ve performans göstergelerinin uygulamasını sağlamak üzere öncelikli faaliyet ve projeleri içermektedir. Amaç ve hedefler belirlendikten sonra bu amaçlara ulaşabilmek için stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda stratejik plan döneminin tamamını kapsayacak nitelikte yıllık olarak her hedefe ilişkin toplam tahmini maliyete yer verilmektedir.
- *"Başarımızı nasıl takip eder ve değerlendiririz?"* sorusuna verilen cevap, kurumun amaç ve hedefleri kapsamında hazırladığı göstergeleri içermektedir. Göstergeler, izleme ve değerlendirme toplantıları, faaliyet raporları ve iç denetim yolu ile takip edilmektedir.

Kamu kuruluşlarının farklı türde kamusal hizmet üretmesinden kaynaklanan yapıları üniversiteler, belediyeler ve kamu sermayeli işletmeler için farklı stratejik plan hazırlama rehberinin düzenlenmesi gerekliliğini doğurmuştur. Bu sebeple çalışma kapsamında mevcut 2018 yılı "Üniversiteler İçin Stratejik Planlama Rehberi" temel kılavuz olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda üniversitelerde uygulanmakta olan stratejik planlama süreci üniversitelerin orta ve uzun vadede önceliklerinin belirlenmesi, kaynakların stratejik önceliklere göre dağıtılması, bütçe hazırlama ve uygulama sürecinde mali disiplinin sağlanması ile kaynakların etkin

kullanılıp kullanılmadığının izlenmesi üzerine kurulmuş ve geliştirilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2018: 1-2).

3.2.4. Akreditasyon

Akreditasyon, yükseköğretim programlarında ilgili meslek ya da disiplinler açısından bulunması gereken asgari düzeydir (Ergüder vd., 2006: 17). YÖK (2018: 17)'e göre akreditasyon, akademik ve alana özgü önceden belirlenmiş standartların bir yükseköğretim programı ve yükseköğretim kurumu tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçen değerlendirme aracı olarak tanımlanmaktadır. Akreditasyon aynı zamanda bir dış kalite güvence süreci olarak nitelendirilebilir. Bu bağlamda akreditasyon sisteminin temel amacı, yükseköğretim kurumlarının vermiş olduğu diploma ve unvanların karşılaştırılabilmesinin sağlanması ile kurumların birbirlerini tanıma sürecini kolaylaştırmak olarak aktarılabilir. Akreditasyon da KİDR, KGBR ve stratejik planlar gibi kalitenin ve hesap verebilirliğin bir aracıdır.

Yükseköğretimde akreditasyon sürecinin altı temel unsuru bulunmaktadır (Gencel, 2001: 196):

- Eğitim programlarının kalitesi ile ilgili ulusal beklentileri karşılayacak standartlar,
- Standartları karşılamak üzere çalışma yöntemlerini açıklayan ve standartları karşılamada ne ölçüde başarılı olunduğunu gösteren birimin kendi değerlendirmelerini içeren iç değerlendirme,
- İç değerlendirme raporlarının incelenmesi sonrası birimlere gerçekleştirilen ziyaretler,
- Ziyareti gerçekleştiren değerlendirme takımının birimin akreditasyonla ilgili standartları ne ölçüde karşıladığı hakkında değerlendirmeleri ve önerileri,
- Ziyaret sonrası önemli bir bilginin dikkate alınmadığının tespit edilmesi veya yeni bir bilginin çıkması halinde birim üst yöneticisi tarafından yazılan cevap,

- Ziyaret sonucu elde edilen kanıtlara dayalı olarak yetkili merciin verdiği karardan oluşmaktadır.

Türkiye'de ilk akreditasyon çalışmaları 1994 yılında ODTÜ'ye bağlı iki mühendislik bölümü programlarının[69] Mühendislik ve Teknoloji Programları Akreditasyon Kurulu (ABET-Accreditation Board for Engineering and Technology/USA) tarafından akredite edilmesi ile başlamıştır (Birand, 2006). Kalite ve akreditasyon sürecinin dönüm noktası ise, Türkiye'nin 2001 yılında Bologna Süreci'ne dâhil olması ile gerçekleşmiştir. Bu bakımdan 2002 yılında YÖK tarafından mühendislik alanında akreditasyon çalışmalarını gerçekleştirmek üzere "Mühendislik Değerlendirme Kurulu (MÜDEK) yetkilendirilmiştir. MÜDEK kurulmadan önce Türkiye'de dört üniversitenin toplam 42 mühendislik programı ABET tarafından akredite edilmiştir (Ayvaz, vd., 2016: 7).[70]

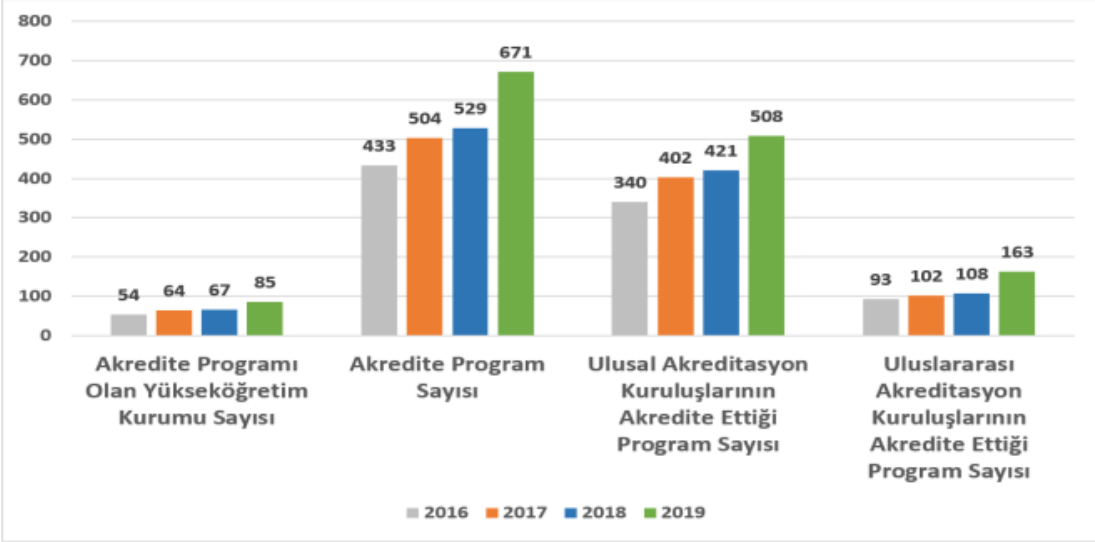
Türkiye'de 2005 yılında YÖDEK'in kurulması ve "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği"nin yayımlanması ile üniversitelerde kalite kurulları oluşturulmuştur. Ancak kalite kurullarının oluşumu, kalite kültüründe ciddi bir dönüşüme neden olmamıştır. Bununla birlikte Türkiye'de uluslararası akreditasyon kuruluşlarının tanınması ve ulusal akreditasyon kuruluşlarının yetkilendirilmesi YÖKAK tarafından

[69] Üniversite, ABET'e 1993 yılında başvuru yapmış ve aynı yıl değerlendirme kapsamına alınmıştır. Değerlendirme kapsamına alınan programlar, kimya mühendisliği ve maden mühendisliği bölümleridir (Birand, 2006).

[70] Türkiye'de YÖKAK'ın tanıdığı ve Kalite Değerlendirme Tescil Belgesini vermiş olduğu 11 ulusal akreditasyon kuruluşu şunlardır: Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK), Tıp Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (TEPDAD), Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Akreditasyon Derneği (FEDEK), Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD), Veteriner Hekimliği Eğitim Kurumları ve Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (VEDEK), Türk Psikologlar Derneği (TPD), Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (HEPDAK), İletişim Araştırmaları Derneği-İletişim Eğitimi Değerlendirme Akreditasyon Kurulu (İLAD-İLEDAK), Sağlık Bilimleri Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (SABAK), Turizm Akademisyenleri Derneği-Turizm Eğitimi Değerlendirme ve Akreditasyon Kurulu (TUADER-TURAK), Eczacılık Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (ECZAKDER). Ayrıntılı bilgi için bkz., YÖKAK (2019b), "YÖKAK'tan 11 Ulusal Akreditasyon Kuruluşuna Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi", http://yokak.gov.tr/yokak-tan-11-ulusal-akreditasyon-kurulusuna-kalite-degerlendirme-tescil-belgesi-53, erişim tarihi: 30.06.2019.

gerçekleştirilmektedir (YÖKAK, 2019c).[71] YÖKAK ayrıca, üç uluslararası akreditasyon kuruluşunu tanımıştır.[72]

Grafik 7: Türk Yükseköğretim Kurumlarında 2016-2019 Yılları Arasında Akredite Program Verileri



Kaynak: YÖKAK (2019e), *Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporu,* Temmuz 2019, Ankara.

Genel itibariyle değerlendirildiğinde dört yıllık Kurumsal Dış Değerlendirme Programı döneminde akredite programa sahip yükseköğretim kurumu sayısı ve ulusal/uluslararası kuruluşların akredite ettiği program sayısında yıllar itibariyle istikrarlı bir artış görülmektedir. En fazla akredite programa mühendislik alanı sahiptir. Mühendislik programları arasında akredite olan programların oranı yaklaşık olarak %34,7'dir. Akredite program sayıları bakımından en zayıf alan ise,

[71] 2016 yılından itibaren Kurul'un yetkilendirdiği/tanıdığı akreditasyon kuruluşlarının listesine ve akredite ettiği programlara "YKS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu"nda yer verilmiştir (YÖKAK, 2019c).

[72] Türkiye'de faaliyet gösteren uluslararası dış değerlendirme ve akreditasyon kuruluşlarının tanınması kapsamında başvuran; Agency for Quality Assurance-Almanya (AQAS), Association to Advance Collegiate Schools of Business-ABD (AACSB) ve Foundation for International Business Administration Accreditation-Almanya (FIBAA) YÖKAK tarafından beş yıl süreyle tanınmıştır. Ayrıntılı bilgi için bkz., YÖKAK (2019d), "YÖKAK'tan Uluslararası Kalite Ajansları ile İşbirliği", http://yokak.gov.tr/yokak-tan-uluslararasi-kalite-ajanslari-ile-isbirligi-43, erişim tarihi: 25.06.2019. Kuruluşların yetkilendirilmesi ve tanınmasına ilişkin belirlenen ölçütler için bkz.,YÖKAK (2018), *Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Kuruluşlarının Yetkilendirilmesi ve Tanınmasına İlişkin Kılavuz,* http://yokak.gov.tr/Common/Docs/AkreditasyonK%C4%B1lavuz1.0/Yetkilendirilme%20ve%20Tan%C4%B1nma%20K%C4%B1lavuzu_01_01_2019.pdf, erişim tarihi: 25.06.2019.

sosyal bilimlerdir. Bununla birlikte fakülte düzeyinde akredite olan Tıp Fakültelerinde ise bu oran %39,7'dir (YÖKAK, 2019e: 69).

3.3. Trakya Bölge Üniversitelerinin Dış Değerlendirme Sürecinin Raporlar Üzerinden İncelenmesi[73]

Kalite güvencesi sisteminin uygulanmasına yönelik olarak aktarılan araçlar kısaca dört başlık altında açıklanmıştır. Bu açıdan çalışma kapsamında kalitenin sağlanması adına üniversitelerin belirtilen araçları sistem içerisinde nasıl uyguladığına değinilecek ve kurumların stratejik plan ve raporları karşılaştırılarak benzer ve farklı uygulamalarına dikkat çekilecektir.

3.3.1. Trakya Bölge Üniversiteleri Hakkında Genel Bilgiler

Kurumsal dış değerlendirme sürecine ilişkin bilgiler aktarılmadan önce ilk olarak kurumlar hakkında genel bilgilere yer verilecektir. Daha sonra ise, her kurumun hâlihazırda raporları karşılaştırma yöntemi ile aktarılacaktır.

3.3.1.1. Trakya Üniversitesi Hakkında Genel Bilgiler

Çalışma kapsamında ele alınan dört devlet üniversitesinden ilki Trakya Üniversitesidir. Üniversitenin temelleri 1974 yılında İstanbul Üniversitesi bünyesinde Edirne Tıp Fakültesinin kurulması ile atılmıştır. Edirne, Çanakkale, Tekirdağ ve Kırklareli olmak üzere dört ili kapsayacak şekilde 41 sayılı KHK'nin 19. maddesi ile Trakya Üniversitesi 20 Temmuz 1982 tarihinde kurulmuştur.[74] Trakya

[73] Kurumlar, raporlarda yer alan "i) kalite güvencesi sistemi, ii) eğitim-öğretim, iii) araştırma, geliştirme ve toplumsal katkı ve iv) yönetim sistemi" başlıkları olmak üzere dört konu üzerinden değerlendirilecektir.

[74] Dört ilde toplam 3 fakülte, 1 akademi ve 4 yüksekokul faaliyete geçmiştir. 3 Temmuz 1992 tarihinde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 17 Mart 2006 tarihinde Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi ve 29 Mayıs 2007 tarihinde Kırklareli Üniversitesinin kurulması ile bünyesindeki bazı fakülte ve yüksekokullar belirtilen üç yeni yapılanmaya aktarılmıştır. Bu bağlamda 2007 yılına kadar bir bölge üniversitesi olarak varlığını sürdüren Trakya Üniversitesi, 3 yeni üniversitenin bünyesinden

Üniversitesinin ilk stratejik planı 2008-2012 dönemini ve ikinci stratejik planı 2013-2017 dönemini kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Kurum üçüncü dönem stratejik plan çalışmalarına 17 Ekim 2016 tarihinde başlamış ve plan 2017 yılında tamamlanmıştır (Trakya Üniversitesi 2018-2022 Stratejik Planı, 6). 2018-2022 Dönemi Stratejik Planı'nda kurum misyon, vizyon, temel değerleri ile stratejik hedeflerini ayrı ayrı düzenlemiştir.[75] Plan'da aktarılan stratejik alanlar "eğitim, araştırma, girişimcilik, hizmet ve kurumsal gelişme" olarak beş başlık altında incelenmiştir. En fazla amaç sayısı araştırma alanına ayrılmakla birlikte Plan, toplam 9 amaçtan oluşmaktadır. Plan'ın stratejik hedef sayısı ise 27'dir. Yer alan amaç ve hedefler EK-1'de belirtilmiştir.

Trakya Üniversitesi, 2015 yılından itibaren her yıl düzenli olarak KİDR'yi hazırlamaktadır. 2017 Mayıs ayı itibariyle dış değerlendirme kapsamına alınmak üzere raporunu YÖKAK'a sunmuştur. Böylece kurumsal dış değerlendirme süreci kapsamında 2 Ekim 2017 tarihinde Trakya Üniversitesine ön ziyaret gerçekleşmiştir. Saha ziyareti ise, 31 Ekim-3 Kasım 2017 tarihleri arasında yapılmıştır. YÖKAK tarafından hazırlanan Kurumsal Dış Değerlendirme Kılavuzu'na göre (2017: 10), kurumun ziyaret edilen akademik ve idari birimlerinin seçiminde "kurumun yapısına göre temel alanların homojen olarak örneklemde yer alması" ile "öğrenci ve çalışan sayısı açısından büyüklüğü" hususlarına dikkat edilmesi gereklidir. Bu bakımdan Trakya Üniversitesinde ziyaret edilen kurumlar belirtilen ölçeğe uygun olarak seçilmiştir. Aynı zamanda ziyaret sırasında tüm iç paydaşların sürece katılımı sağlanmıştır. Hem KİDR'nin hem de Stratejik Plan ile diğer mevzuatların dikkate alındığı saha ziyaretinden sonra Değerlendirme Takımı, 29 Aralık 2017 tarihinde kuruma KGBR'yi iletmiştir.

---

ayrılması ile birlikte yalnızca Edirne il merkezini ve 4 ilçeyi kapsayacak biçimde yeniden yapılandırılmıştır.

[75] Ayrıntılı bilgi için bkz., Trakya Üniversitesi 2018-2022 Stratejik Planı.

3.3.1.2. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Hakkında Genel Bilgiler

Trakya Üniversitesi bünyesinde yer alan Çanakkale Eğitim Fakültesi, Çanakkale Meslek Yüksekokulu ve Biga Meslek Yüksekokulu 3 Temmuz 1992 tarihinde 3837 sayılı Kanun ile kurulan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesine aktarılmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinin ilk stratejik planı 2008-2012 dönemini ve ikinci stratejik planı 2015-2019 dönemini kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Kurum üçüncü dönem stratejik plan çalışmalarına 27 Ocak 2016 tarihinde başlamıştır. Fakat üniversite içerisinde yer alan terör örgütü üyelerinin plan çalışmalarının ilerlemesi için gerekli çaba ve hassasiyeti göstermemesi üzerine çalışmalar ancak 26 Ağustos 2017 tarihinde tamamlanabilmiştir. Bu gecikmede 15 Temmuz 2016 tarihinde tüm ülkeyi derinden etkileyen darbe girişiminin etkisi büyüktür. Böylece yeni yönetim tarafından mevcut beş yıllık Stratejik Plan'ın (2015-2019) 2018 yılında güncellenmesi kararı alınmıştır (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi 2018-2022 Stratejik Planı, 11). 2018-2022 Dönemi Stratejik Planı'nda kurum misyon, vizyon, temel değerleri ile stratejik hedeflerini ayrı ayrı düzenlemiştir.[76] Plan'da stratejik amaç ve hedefler, stratejik alanlara ayrılmaksızın ifade edilen beş genel amaç altında incelenmiştir. Amaçlar içerisinde Trakya Üniversitesinde olduğu gibi stratejik alanlar bulunmazken; girişimci, kaliteli, katılımcı üniversite olmak, sağlık hizmetlerini geliştirmek ve kurum kültürünü sağlamak Plan'ın vurgulamış olduğu stratejik amaçların çerçevesini çizmektedir. Bununla birlikte toplam stratejik hedef sayısı ise 21'dir. Yer alan amaç ve hedefler EK-2'de belirtilmiştir.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 2015 yılından itibaren her yıl düzenli olarak KİDR'yi hazırlamaktadır. Kurum 2016 yılına ait raporunu 2017 yılı Nisan ayı itibariyle YÖKAK'a sunmuş ve YÖKAK tarafından 2017 yılı Kurumsal Dış Değerlendirme Programı'na dâhil edilmiştir. Böylece kurumsal dış değerlendirme süreci kapsamında 13 Ekim 2017 tarihinde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesine

[76] Ayrıntılı bilgi için bkz., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi 2018-2022 Stratejik Planı.

ön ziyaret gerçekleşmiştir. Saha ziyareti ise 05-08 Kasım 2017 tarihleri arasında yapılmıştır. Belirtilen tarihler arasında ziyaret edilen kurumlar ise, Kurumsal Dış Değerlendirme Kılavuzu'nda belirtilen ölçeğe uygun olarak seçilmiştir. Ziyaret boyunca tüm iç paydaşların sürece katılımı sağlanmıştır. Hem KİDR'nin hem de Stratejik Plan ile diğer mevzuatların dikkate alındığı saha ziyaretinden sonra Değerlendirme Takımı 05-08 Kasım 2017 tarihinde kuruma KGBR'yi iletmiştir.

3.3.1.3. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Hakkında Genel Bilgiler

Çalışma kapsamında değerlendirilecek olan bir diğer kurum ise, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesidir. 28 Mart 1983 tarihli ve 2809 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilat Kanunu'nun 5467 sayılı ve 01.03.2006 tarihli Kanun'a eklenen ek madde 62 gereğince kurulmuştur.[77] Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesinin ilk stratejik planı 2010-2014 dönemi için hazırlanmış ve uygulamaya konmuştur. Kurumun hâlihazırda uygulanmakta olan 2015-2019 dönemini kapsayan ikinci dönem stratejik plan çalışmaları Temmuz 2014 itibariyle tamamlanmıştır (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi 2015-2019 Stratejik Planı, 10). 2015-2019 Dönemi Stratejik Planı'nda kurum misyon, vizyon, temel değerleri ile stratejik hedefleri ayrı ayrı düzenlemiştir.[78] Plan'da amaçlar, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Stratejik Planı'na benzer şekilde stratejik alanlara ayrılmaksızın dört genel stratejik amaç altında ifade edilmiştir. Amaçlar içerisinde eğitim ve öğretim kalitesinin ve kurumsallaşmanın geliştirilmesi, bilimsel çalışmaların ve paydaşlarla ilişkilerin arttırılmasına vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte toplam stratejik hedef sayısı ise 16'dır. Yer alan amaç ve hedefler EK-3'te belirtilmiştir.

[77] Trakya Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı iken bağlantısı değiştirilen; Tekirdağ Ziraat Fakültesi, Çorlu Mühendislik Fakültesi, Tekirdağ Sağlık Yüksekokulu, Tekirdağ Meslek Yüksekokulu, Çorlu Meslek Yüksekokulu, Çerkezköy Meslek Yüksekokulu, Hayrabolu Meslek Yüksekokulu, Malkara Meslek Yüksekokulu, Marmara Ereğlisi Meslek Yüksekokulu, Muratlı Meslek Yüksekokulu, Saray Meslek Yüksekokulu ve Şarköy Meslek Yüksekokulu yeni kurulan üniversiteye aktarılmıştır.
[78] Ayrıntılı bilgi için bkz., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi 2015-2019 Stratejik Planı.

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, 2015 yılından itibaren her yıl düzenli olarak KİDR'yi hazırlamaktadır. Kurum 2017 yılına ait raporunu 2018 yılı itibariyle YÖKAK'a sunmuş ve YÖKAK tarafından 2018 yılı Kurumsal Dış Değerlendirme Programı'na dâhil edilmiştir. Böylece kurumsal dış değerlendirme süreci kapsamında 2 Kasım 2018 tarihinde Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesine ön ziyaret gerçekleşmiştir. Saha ziyareti ise 18-21 Kasım 2018 tarihleri arasında yapılmıştır. Belirtilen tarihler arasında ziyaret edilen kurumlar ise, Kurumsal Dış Değerlendirme Kılavuzu'nda belirtilen ölçeğe uygun olarak seçilmiştir. Bu süreçte tüm iç paydaşların katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Hem KİDR'nin hem de Stratejik Plan ile diğer mevzuatların dikkate alındığı saha ziyaretinden sonra Değerlendirme Takımı 20 Şubat 2019 tarihinde kuruma KGBR'yi iletmiştir.

3.3.1.4. Kırklareli Üniversitesi Hakkında Genel Bilgiler

Dördüncü ve son kurum olarak belirlenen Kırklareli Üniversitesi ise, 29.05.2007 tarihli 2809 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilat Kanunu'nun 5662 sayılı Kanun'a eklenen ek madde 83 gereğince kurulmuştur.[79] Kırklareli Üniversitesi ilk stratejik planını 2013-2017 dönemi için hazırlamış ve uygulamaya koymuştur. Kurum hâlihazırda uygulanmakta olan ikinci dönem stratejik plan çalışmalarını Ağustos 2016'da başlatmayı planlamış, 15 Temmuz 2016 tarihinde meydana gelen darbe girişimi nedeniyle çalışmalar 21 Eylül 2016 tarihi itibariyle başlayabilmiştir. Plan, 2018-2022 dönemini kapsayacak şekilde hazırlanmıştır (Kırklareli Üniversitesi 2018-2022 Stratejik Planı, 16). 2018-2022 Dönemi Stratejik Planı'nda kurum misyon, vizyon, temel değerleri ile stratejik hedefleri ayrı ayrı düzenlemiştir.[80] Plan'da amaçlar, Trakya Üniversitesi Stratejik Planı'na benzer şekilde stratejik alanlara ayrılmıştır. Bu alanlar "kurumsal yapı ve tanınırlık, eğitim-öğretim ve bilimsel araştırma ve kaynak geliştirme" olarak üç başlık altında ifade edilmiştir. Bu

[79] Daha önce Trakya Üniversitesine bağlı olarak hizmet veren Teknik Eğitim Fakültesi, Sağlık Yüksekokulu, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Babaeski Meslek Yüksekokulu, Lüleburgaz Meslek Yüksekokulu, Pınarhisar Meslek Yüksekokulu, Vize Meslek Yüksekokulu ve Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Kırklareli Üniversitesine aktarılmıştır.

[80] Ayrıntılı bilgi için bkz., Kırklareli Üniversitesi 2018-2022 Stratejik Planı.

bakımdan toplam stratejik hedef sayısı ise 18'dir. Yer alan amaç ve hedefler EK-4'te belirtilmiştir.

Kırklareli Üniversitesi, 2015 yılından itibaren her yıl düzenli olarak KİDR'yi hazırlamaktadır. Kurum 2018 yılına ait raporunu 2019 yılı itibariyle YÖKAK'a sunmuş ve YÖKAK tarafından 2019 yılı Kurumsal Dış Değerlendirme Programı'na dâhil edilmiştir. Böylece kurumsal dış değerlendirme süreci kapsamında 14 Mayıs 2019 tarihinde Kırklareli Üniversitesine ön ziyaret gerçekleşmiştir. Saha ziyareti ise 16-19 Haziran 2019 tarihleri arasında yapılmıştır. Belirtilen tarihler arasında ziyaret edilen kurumlar, Kurumsal Dış Değerlendirme Kılavuzu'nda belirtilen ölçeğe uygun olarak seçilmiştir. Bu aşamada tüm iç paydaşların katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Kuruma Değerlendirme Takımı tarafından KGBR henüz iletilmemiştir.

3.3.2. Trakya Bölge Üniversitelerinin Kurum İç Değerlendirme Raporlarında Belirtilen Alanlara İlişkin Bulgu ve Öneriler

Bu bölümde kurumlar, 2015 yılından itibaren her yıl düzenli olarak hazırladıkları KİDR içerisinde yer alan "kalite güvencesi sistemi, eğitim-öğretim, araştırma, geliştirme ve toplumsal katkı ve yönetim sistemi" üzerinden değerlendirilecektir. Bu değerlendirmeler yapılırken kuruma ait stratejik plan, faaliyet raporu ve yönetmelik gibi diğer belgeler de dikkate alınacaktır. Ayrıca kurumların internet sayfaları üzerinde tespit edilen bir takım hususlara yer verilmekle birlikte dış değerlendirme sürecinden geçmeleri dolayısıyla KGBR da inceleme kapsamına alınacaktır.

3.3.2.1. Üniversitelerin Kalite Güvencesi Sistemi Alanına İlişkin Bulgu ve Öneriler

Kalite güvencesi sistemi, kurumların stratejik yönetim sürecinin bir parçası olarak kalite güvencesi politikalarını belirlemesi gerekliliği üzerine yapılan çalışmaları içermektedir. Raporun bu kısmında kurumlardan kalite güvencesi politikalarını hayata geçirmek üzere stratejilerini nasıl belirlediğine, uyguladığına, izlediğine ve ne ölçüde iyileştirebildiğine ilişkin yöntemlerini aktarması beklenmektedir.

Stratejik Plan:

Üniversiteler daha önce belirtildiği üzere stratejik planlarında misyon, vizyon ve stratejik hedeflerini belirlemiştir. Aynı zamanda kurumun öncelik ve tercihleri misyon, vizyon ve hedefleri ile uyumlu hale getirilmiştir. Bu süreçte üniversitelerin birimleri kendi misyon ve vizyonlarını da ayrı ayrı belirlemiş ve bunlar tüm paydaşlara internet sitesi üzerinden duyurulmuştur. Bununla birlikte yalnızca Trakya Üniversitesi, kurumun "misyon ve vizyonunda yıllar içerisinde meydana gelen değişimi" internet sayfası üzerinden ilan etmiştir.[81]

Trakya Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, kurum stratejik planı dışında tüm birimlerden stratejik planlarını hazırlamalarını istemiştir. Buna yönelik olarak kurumların bazı birimleri plan çalışmalarını tamamlamış, diğer birimler ise, birim stratejik plan hazırlama çalışmalarını sürdürmektedir.

Kurumlar, kalite yönetim sisteminin etkinliğini gözden geçirmek ve iyileştirme fırsatlarını tespit etmek için düzenli olarak faaliyetlerini izlediklerini belirtmektedir. Ayrıca kurumlar kalite kültürünün benimsenmesi ve yayılmasına yönelik olarak düzenli bir şekilde akademik ve idari personel ile öğrenci memnuniyet anketlerini uygulamaktadır. Trakya Üniversitesinde stratejik yönetim ile kalite uygulamalarını entegre etmek ve sürekliliğini güvence altına almak amacıyla "Kalite

[81] Ayrıntılı bilgi için bkz., https://bys.trakya.edu.tr/file/open/21484343, erişim tarihi: 15.06.2019.

ve Strateji Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi" kurulmuştur. Bu Merkez, stratejik planların hazırlanması, performans göstergelerinin takibi ve kurum iç değerlendirme raporunun yazılmasına destek vermekte ve böylece kalite kültürünün kurum içinde benimsenmesine katkı sağlamaktadır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, kalite politikası ve kültürünün kurum içerisinde hangi düzeyde benimsendiğini ve kuruma yayılımını ölçmek adına "stratejik plan değerlendirme anketi" uygulamaktadır.[82] Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, kalite yönetiminde sürekliliği, verilen oryantasyon eğitimleri ile sağladığını dile getirmektedir. Kırklareli Üniversitesi, süreç yaklaşımına dayalı olarak girdi-çıktı ve süreçlerini "Kaplumbağa Şemaları" ile gerçekleştirdiğini belirtmektedir.[83]

Kalite güvencesi sistemine katkı sağlamaları bakımından kurumların "iç ve dış paydaşları", mevcut stratejik planlarında belirlenmiştir. Kurumlar, planlarında yer vermeleri gereken "paydaş analizi"ni gerçekleştirmiştir. Aynı zamanda paydaşların üniversite faaliyetlerini etkileme gücü ile bu faaliyetlerinden etkilenme derecesini belirleme adına paydaş önceliklendirmesini yapmış olmaları beklenmektedir. Kurumlar stratejik planlarında paydaş analizine yer vermekle birlikte yalnızca Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinin paydaş önceliklendirmesini yapmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Performans Göstergeleri:

Kurumların stratejik planları ile uyumlu olarak belirlediği performans göstergeleri mevcuttur. Bu bakımdan Trakya Üniversitesi, 2018-2022 Stratejik Planı'nda 189 adet; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 2018-2022 Stratejik Planı'nda 121 adet; Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, 2015-2019 Stratejik Planı'nda 78 adet ve Kırklareli Üniversitesi, 2018-2022 Stratejik Planı'nda 57 adet performans göstergesi belirlemiştir. Bu üniversiteler içerisinde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, performans göstergelerini "ilgili birimlerden alınan yıllık faaliyet

[82] Ayrıntılı bilgi için bkz., http://kalite.comu.edu.tr/anketler.html, erişim tarihi: 16.06.2019.
[83]Kırklareli Üniversitesi "Kaplumbağa Şemaları" için bkz., http://kalite.klu.edu.tr/dosyalar/birimler/kalite/dosyalar/dosya_ve_belgeler/kalite_dokumantasyon/surecler-kaplumbaga_semalari/, erişim tarihi: 16.06.2019.

raporları ve kalite raporları ile stratejik planların değerlendirilmesi için yapılan anketler" üzerinden izlemekte olduğunu belirtirken; diğer üç üniversite göstergelerini "yazılım sistemi" üzerinden takip etmektedir. Kurumlar, toplanan veriler çerçevesinde raporlar hazırlayarak kamuoyunu bilgilendirmektedir.

İzlenen performans göstergeleri içerisinde Trakya Üniversitesi ve Kırklareli Üniversitesinin "anahtar performans göstergeleri"ni belirlemediği tespit edilmiştir. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi raporunda anahtar performans göstergesi olarak "eğitim-öğretim ve araştırma" alanlarını belirlediğini dile getirmiştir. Fakat bu alanlar kurumların temel faaliyet alanları olmaları sebebiyle "bir gösterge" kapsamında değerlendirilememektedir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ise, beş alana yönelik olarak 21 adet anahtar performans göstergesi belirlemiştir. Bu alanlar eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, uluslararasılaşma, toplumsal katkı ve yönetim sistemidir (bkz., EK-5). Belirlenen göstergeler, kurumun stratejik planı içerisinde yer verdiği göstergelerin hemen hemen aynısıdır. Oysa kurumdan beklenen bu göstergeleri içerecek şekilde, amaç ve hedefleri bütünüyle kapsar nitelikte göstergeler belirlemektir. Kurum stratejik planı içerisinde "Stratejik Amaç 4: Sağlık Hizmetlerinin Geliştirilmesi" başlığı altında yer verilen hedeflerden ilki; "ÇOMÜ Araştırma ve Uygulama Hastanesi ile bölgenin ihtiyaçlarını karşılar hale getirmek" olarak belirlenmiştir. Bu hedef içerisinde bulunan performans göstergelerinin birleştirilmesi suretiyle anahtar performans göstergesi oluşturulabilir. Örneğin, *hekim/hemşire başına düşen hasta sayısı* bu kapsamda değerlendirilebilir.

Misyon Farklılaşması:

Misyon farklılaşması odaklı yaklaşıma yönelik olarak Trakya Üniversitesi raporunda, 2019 yılında *Balkanlar* konusunda bölgesel kalkınma odaklı misyon farklılaşması ve ihtisaslaşma kapsamında "uluslararası öğrenci ve sağlık turizmi" alanında pilot üniversite olarak YÖK nezdinde aday olmak için başvuruda bulunacağını belirtmiştir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ise, "astrofizik, arkeoloji, tarih ve turizm" başta olmak üzere birçok alanda bölgenin en iyi üniversitesi olmak isteğini ve özellikle "Balkanları en iyi çalışan ve araştıran"

üniversite olma konusu üzerinde yoğunlaştığını dile getirmiştir. Kurumun farklılaşma ve ihtisaslaşma konusunda "birçok" alanda değil, belirli alanlarda uzmanlaşması işleyişin kolaylaşması bakımından daha uygun olacaktır. Aynı zamanda Kurumun "en iyi" vurgusu, diğer kurumlar tarafından eleştirel gözle yaklaşılmasına sebep olacaktır. Bununla birlikte Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, "eğitim ve araştırma" alanında misyon farklılaşması odaklı bir yaklaşım benimsediğini belirtmiştir. Fakat "eğitim ve araştırma", üniversitelerin tamamına yönelik temel faaliyet alanlarıdır. Bu sebeple bu alanların "ihtisaslaşma" kapsamında değerlendirilmesi mümkün değildir. Üniversitelerin misyon farklılaşmasına gidebilmesi için bölgesel odaklı ve ihtisaslaşma üzerine özel alanlar belirlemesi gerekmektedir.

Kalite Politikası:

Kurumların "kalite politikası" eğitim-öğretim, araştırma ve idari süreçleri kapsayacak şekilde tanımlanmıştır. Kurumlar kalite politikalarını kurum çalışanları ile hem yazılı olarak hem de toplantılarda paylaşmakta ve internet sayfalarında ilan etmektedir. Bir kalite politikasının belirlenmesi kadar paydaşlara aktarılması da önemlidir. Bu süreçte Trakya Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Kırklareli Üniversitesi kalite politikasını "tüm birimlerin ana girişinde görünür bir yere astığını" belirtmiştir.[84]

Kalite politikasının benimsendiğini gösteren bir uygulama olarak; Kırklareli Üniversitesi kalite politikasını, hedeflerini ve kalite yönetim sisteminin etkin çalışması için gerekli süreçleri tanımlayan "Kalite El Kitabı"nı hazırlamıştır.[85] Aynı

[84] Trakya Üniversitesi "Kalite Politikası" için bkz., https://www.trakya.edu.tr/pages/kalite-politikamiz, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi "Kalite Politikası" için bkz., http://kalite.comu.edu.tr/dokumanlar.html,
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi "Kalite Politikası" için bkz., http://kalite.nku.edu.tr/kalitepolitikamiz/0/s/11265/15836,
Kırklareli Üniversitesi "Kalite Politikası" için bkz., http://kalite.klu.edu.tr/dosyalar/birimler/kalite/dosyalar/dosya_ve_belgeler/k%C4%B1rklareli_universitesi_kalite_politikas%C4%B1.pdf, erişim tarihi: 15.06.2019.

[85] Ayrıntılı bilgi için bkz., Kırklareli Üniversitesi (2018), *Kalite El Kitabı,* http://kalite.klu.edu.tr/dosyalar/birimler/kalite/dosyalar/dosya_ve_belgeler/kurumsal_kalite_el_kitabi_20.04.2019.pdf, erişim tarihi: 15.06.2019.

zamanda Kırklareli Üniversitesi, "eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yönetim ve organizasyon ile toplumsal gelişime katkı" alanlarında her biri için ayrı ayrı olmak üzere kurumsal politikalarını da belirlemiştir.

Uluslararasılaşma:

Kurumların "uluslararasılaşma" konusunda da bir takım çalışmaları mevcuttur. Üniversitelerin dördü de üyesi oldukları Trakya Üniversiteler Birliği ve Balkan Üniversiteler Birliği bünyesinde yapılan çalışmalara aktif katılım sağlamaktadır. Bu bakımdan bölge üniversiteleri ile de ikili akademik iş birliği anlaşmaları yapılmaktadır. Bununla birlikte Balkan Üniversiteler Birliği daimi sekreterliği Trakya Üniversitesinde bulunmaktadır.

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, uluslararasılaşma konusunda farklı stratejiler izlemektedir. Stratejik Planı'nda yer alan göstergelerden biri, "yabancı uyruklu öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısına oranının arttırılması"dır. Bir diğer gösterge, "değişim hareketliliği protokolü yapılan ulusal ve uluslararası yükseköğretim kurumu sayısının arttırılması"dır. Aynı zamanda Erasmus+ Programı'nda öğrenci ve personel hareketliliğini içeren ikili anlaşmaları bulunmaktadır. 2018 yılında 25 Avrupa ülkesinde 117 farklı yükseköğretim kurumu ile 157 akademik konu alanında Erasmus ikili anlaşmaları yürürlüğe girmiştir.[86] Dolayısıyla değişim programlarına dâhil olan öğrenci ve akademisyen sayısının arttırılması da göstergeler arasındadır. Bununla birlikte kurum, Balkan ülkeleriyle uluslararası ilişkileri güçlendirmek amacıyla Rumeli Araştırmaları Enstitüsü'nü kurmuştur.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Kırklareli Üniversitesi ise, uluslararasılaşma stratejisi konusuna stratejik planlarında göstergeler ile yer vermiştir. Kırklareli Üniversitesi bünyesinde 2018 yılı itibariyle 35 farklı ülkeden gelen öğrenciler yer almaktadır. Kurum aynı zamanda göstergelerinde değişim

[86] Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi anlaşma yapılan ülkeler, üniversiteler ve konu alanları için bkz., http://nakdim.nku.edu.tr/PartnerKurumlar/0/s/3921/4158, erişim tarihi: 16.06.2019.

programları ile giden/gelen öğrenci ve personel hareketliliğini de ölçmektedir. Nitekim Trakya Üniversitesi de stratejik planında konuya ilişkin benzer göstergeler belirlemiştir. Bununla birlikte Trakya Üniversitesi, uluslararasılaşma stratejisini ve bu stratejiyi başarmak üzere anahtar performans göstergelerini 2019 yılı içerisinde belirleyeceğini dile getirmektedir. Kurum, Balkan coğrafyasının sunmuş olduğu olanaklardan daha fazla yarar sağlamak adına Balkan Araştırma Enstitüsü'nü kurmuştur.

Sonuç olarak, kurumların uluslararasılaşma alanına yönelik faaliyetlerinin stratejik planlarında belirledikleri birkaç gösterge ile sınırlı kaldığı ve "uluslararasılaşma politikası"nı henüz belirlemedikleri tespit edilmiştir.

Akreditasyon:

Kurumlar sürekli iyileştirme çalışmaları kapsamında birim bazında ulusal/uluslararası kuruluşlar tarafından "akredite" olma süreçlerini başlatmıştır. Bu bakımdan Trakya Üniversitesinin hazırlamış olduğu kurum iç değerlendirme raporları yıllar itibariyle incelendiğinde akreditasyon çalışmalarını yoğun bir şekilde ilerlettiği görülmüş ve özellikle Balkanların en büyük hastanesi olan Trakya Üniversitesi Hastanesi 2018 yılı itibariyle akredite olmuştur (bkz., EK-6). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde ise Üniversite Merkez Laboratuvarı ile üç program akreditasyon belgesini almış ve bazı birimleri de bu konuda çalışmalarına devam etmektedir.[87] Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, kalite alanında tescillenen ve akreditasyon belgesi alan birimlerini tek bir sayfa altında düzenleyerek tüm paydaşlara ilan etmiştir.[88] Trakya Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde akreditasyona ilişkin haberlere kurumların internet sayfalarında dağınık halde yer verildiği görülmektedir. Kırklareli Üniversitesinde ise, akredite olan birim ve program bulunmazken; ulusal akreditasyon çalışmalarının yürütülmeye başladığı görülmektedir.

[87] Ayrıntılı bilgi için bkz., https://www.comu.edu.tr/haber-19179.html, erişim tarihi: 16.07.2019.
[88] Ayrıntılı bilgi için bkz., http://kalite.nku.edu.tr/AkrediteOlanBirimlerimiz/0/s/11447/16030, erişim tarihi: 16.06.2019.

Kalite Komisyonu:

Kurumlar tarafından kalite güvencesi sisteminin kurulması ve işletilmesi kapsamında Kalite Komisyonunun organizasyon yapısı, yetki, görev ve sorumlulukları ile çalışma usul ve esasları belirlenmiştir.[89] Kurumlar içerisinde yalnızca Trakya Üniversitesi Kalite Komisyonu çalışma takvimini belirlemiş ve internet sayfası üzerinden duyurmuştur.

Komisyon üyelerini belirleyen kurumlar, kurum internet sayfası üzerinde "Kalite" adıyla yeni bir sekme açmış ve tüm faaliyetlerini bu sekme altında paylaşmaktadır. Kurumlar, Kalite Komisyonunun çalışmaları hakkında iç ve dış paydaşların görüşlerini almak amacıyla çeşitli etkinlikler ve toplantılar düzenlemektedir. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Kalite Komisyonu, "Kurum İç Değerlendirme Raporu" hakkında bilgilendirme ve değerlendirme toplantıları için birimlere bizzat ziyaretler gerçekleştirerek akademik ve idari personel ile fikir alışverişinde bulunmuştur.[90] Bununla birlikte kurumlarda kalite yönetimi çalışmalarında tüm birimlerin temsiliyetinin sağlanması için Kalite Komisyonunun yanı sıra danışma kurulları ve kalite alt komisyonları gibi yapılanmalara da yer verilmektedir. Yine her birimin akademik ve idari personelinden oluşan birim kalite temsilcileri/elçileri, birim nezdinde kalite süreçlerini değerlendirerek Kalite Komisyonuna destek vermektedir. Kırklareli Üniversitesinde ise, birimlerde kalite temsilcilerinin oluşturulmadığı tespit edilmiştir.

---

[89]Trakya Üniversitesi Kalite Güvencesi Yönergesi için bkz., https://bys.trakya.edu.tr/file/open/81474116,
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Kalite Güvencesi Komisyonu Çalışma Usul ve Esasları için bkz., https://cdn.comu.edu.tr/cms/kalite/files/137-comu-yonergesi.pdf,
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Kalite Komisyonu Çalışma Usul ve Esaslar Yönergesi için bkz., http://kalite.nku.edu.tr/Dok%C3%BCmanlar/0/s/9852/13810,
Kırklareli Üniversitesi Kalite Komisyonu Çalışma Usul ve Esasları, http://kalite.klu.edu.tr/dosyalar/birimler/kalite/dosyalar/dosya_ve_belgeler/kalite_komisyonu_cal%C4%B1sma_usul_ve_esaslar%C4%B1.pdf, erişim tarihi: 16.06.2019.

[90]Ayrıntılı bilgi için bkz., http://kalite.nku.edu.tr/Ziyaretlerimiz/0/s/10704/14968, erişim tarihi: 16.06.2019.

Trakya Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, çalışmaların tabana yayılması, çalışmalara iç paydaşların katılımının arttırılması ve kalite kültürünün benimsenmesinin sağlanması amacıyla tüm birimlerin her yıl "birim iç değerlendirme raporlarını" hazırlamalarına karar vermiştir. Ayrıca tüm birimlerden internet sayfalarına "Kalite" adıyla yeni bir sekme açmaları ve bu sekme altında "Birim Kalite Komisyonu ve Kalite Temsilcileri", "Birim İç Değerlendirme Raporu" ve "Birim Gösterge Raporu"nu hazırlamaları istenmiştir. Trakya Üniversitesi, 2019 yılı içerisinde YÖKAK'ın üniversitelere yapmış olduğu ziyaretlerin benzer bir şekli olarak kurum içerisinde Kalite Komisyonu tarafından seçilecek birimlere ziyaretler gerçekleştirileceğini belirtmiş ve raporların gerçekçi hazırlanıp hazırlanmadığına ilişkin olarak "akran değerlendirmeleri" yapılacağını dile getirmiştir.

PUKÖ Döngüsü:

Raporlarda yer alan eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme, toplumsal katkı ve idari süreçlerde PUKÖ döngüsünün tamamlanmasına ilişkin bilgiler ise şu şekildedir: Trakya Üniversitesi, PUKÖ döngüsünün özellikle akredite olan ve akreditasyon sürecindeki birimlerde tamamlandığını belirtmiştir. Birimlerden alınan geri bildirimler ile sürekli iyileştirme faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, PUKÖ döngüsünü e-üniversite otomasyonunda otomatik olarak her dönem düzenli bir şekilde uygulanan ders değerlendirme anketleriyle incelemekte ve anketlerin analiz edilmesiyle birim yöneticisi tarafından değerlendirildiğini dile getirmektedir. Anketler, derslerin ve öğretim elemanlarının değerlendirilmesine ilişkin yapılmaktadır. Fakat bu anketler, öğrencilerin ders notlarını öğrenmek için sisteme giriş yaptıkları aşamada karşılarına çıkmaktadır. Notunu öğrenmek isteyen her öğrenci anketi tamamlamak zorundadır. Bu sebeple uygulamanın zorunlu katılımı içerdiği söylenebilir. Oysa anketlere katılım "gönüllülük esasına" dayalı olmalıdır. Kurumun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirmesi beklenmektedir. Kırklareli Üniversitesi ise, özgün bir "Kalite Güvence Sistemi" modeli oluşturmuştur. Bu sistem, sürekli olarak PUKÖ çevrimi uygulayarak Kalite Yönetim Sistemi'nin planlandığı, uygulandığı, ölçüldüğü ve sürekli iyileştirildiği bir model

olarak kullanılacaktır. Geliştirilen sistemin tam olarak 2019 eğitim öğretim yılında uygulanması planlanmaktadır. Son olarak Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, PUKÖ döngüsünün tamamlanma düzeylerini fakülteler, enstitüler ve yüksekokullar için %100; meslek yüksekokulları için %92.30; rektörlüğe bağlı birimler için %83.33; uygulama ve araştırma merkezleri için %26.47 olarak belirtmiştir. Bu oranların hangi açıdan belirlendiği ve detaylı bilgisi KİDR'de belirtilmemektedir. Fakat Üniversitenin yayınlamış olduğu bir toplantı sunumunda[91] bu oranların PUKÖ döngüsünün tamamlanma düzeyini ifade etmediği tespit edilmiştir. Oranlar yalnızca stratejik plana sahip olan akademik ve idari birimlerin sayısını vermektedir. PUKÖ döngüsünün sağlanması adına stratejik planların hazırlanması önemlidir. Fakat salt stratejik planın hazırlanması PUKÖ döngüsünün tamamlanma düzeyini sağlıklı ve yeterli ölçüde vermeyecektir.

Raporlardan aktarılan bilgiler ışığında, PUKÖ döngüsü sisteminin eğitim-öğretim, araştırma, toplumsal katkı ve yönetsel süreçlerin tamamında mükemmel bir şekilde işletilemediği görülmektedir. Dolayısıyla başarılı bir PUKÖ döngüsü, bir üniversitenin faaliyet gösterdiği her alanda uygulanabilir ve ölçülebilir olmalıdır.

Memnuniyet Anketleri:

Daha önce belirtildiği üzere kurumlar alınan kararlarda etkili olabileceğini düşündükleri iç paydaşları için akademik ve idari personel ile öğrenci memnuniyet anketlerini ortak olarak uygulamaktadır. Farklı bir uygulama olarak Trakya Üniversitesi, liderlik ve kurum kültürü anketlerine; Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, liderlik ve yemekhane memnuniyet anketlerine ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi stratejik plan anketlerine yer vermiştir. Kurumlar içerisinde dış paydaşlara yönelik olarak gerçekleştirilen anketler arasında Trakya Üniversitesi "yöre halkı memnuniyet anketi", Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi "mezun memnuniyet anketi" ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi "mezun öğrenci

[91] Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Kalite Güvencesi Çalışmaları İç Paydaş Danışma Kurulu Toplantısı, https://cdn.comu.edu.tr/cms/kalite/files/139-e7-comu-kalite-guvencesi-ic-paydas-toplantisi-0503.pdf, erişim tarihi: 17.06.2019.

memnuniyet anketi ile mezun çalıştıran işverenler memnuniyet anketi" uygulamaktadır.

Bununla birlikte kurumların 2018 yılında anketler aracılığıyla ölçtüğü memnuniyet düzeylerine ilişkin oranlar şu şekilde örneklendirilebilir:

Tablo 13: Kurumların Akademik ve İdari Personel İle Öğrenci Genel Memnuniyet Oranları (%)

Kurumlar	Öğrenci Genel Memnuniyeti (%)	Akademik Personel Genel Memnuniyeti (%)	İdari Personel Genel Memnuniyeti (%)
Trakya Üniversitesi	36,3	81,4	74,4
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	87	89	67
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	67,2	68	63
Kırklareli Üniversitesi	62,2	60,4	64,4*

Kaynak: Kurumların 2018 yılı gösterge raporlarından derlenerek tarafımızca oluşturulmuştur. * Bu oran, kurum gösterge raporunda yer almamaktadır. Kırklareli Üniversitesi (2019), *İç Paydaş Memnuniyeti Araştırma Raporu- İdari Personel Araştırma Raporu*'ndan elde edilmiştir.

Bu bakımdan 2018 yılı için öğrenci genel memnuniyet oranı en düşük olan kurum %36,3 oran ile Trakya Üniversitesidir. Öğrenci genel memnuniyet oranı en yüksek olan kurum ise, %87 oran ile Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesidir. Bu üniversite aynı zamanda %89 oran ile en yüksek akademik personel genel memnuniyet oranına sahiptir. Son olarak idari personel genel memnuniyeti en yüksek kurumun ise %74,4 oran ile Trakya Üniversitesi olduğu görülmektedir. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi ve Kırklareli Üniversitesinin memnununiyet oranları ise ortalama bir değere sahiptir.

Genel itibariyle değerlendirildiğinde kurumlar içerisinde yer alan iç paydaşların kurum hizmet ve faaliyetlerinden memnun olduğu tespit edilmiştir. Fakat kurumların hazırlamış oldukları anket formları dört kurum için de standart bir ölçekte sunulmamaktadır. Aynı zamanda her kurumun öğrenci/personel sayısı farklı olmakla birlikte anketlerin uygulandığı öğrenci/personel sayısı da farklılık göstermektedir. Bu noktada karşılaştırma yöntemi yanıltıcı sonuçlara neden olabilecektir.

Paydaş Katılımı:

İç ve dış paydaşların sürece katılımını gösteren bir uygulama olarak Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 300 kişiden oluşan Kalite Güvencesi İç Paydaş Danışma Kurulu ve 60 kişiden oluşan Kalite Güvencesi Dış Paydaş Danışma Kurulunu oluşturmuştur. Bu iki paydaş kurullarının dışında öğrenci odaklı eğitimin geliştirilmesi, akreditasyon çalışmalarına ve sürekli iyileştirme faaliyetlerine destek vermek üzere "Öğrenci Senatosu" oluşturulmuştur. Kurum, Öğrenci Senatosu içerisinde yer alan temsilcilerin dağılımını ise şu şekilde gerçekleştirmiştir:

Tablo 14: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci Senatosu Temsilcilerinin Dağılımı

GRUP	ÜYE SAYISI	TEMSİLİYET ORANLARI (%)
Öğrenci Konseyi Temsilcileri	9	16,9
Yabancı Öğrenci Temsilcileri	5	9,4
Başarılı Öğrenci Temsilcileri	36	67,9
Engelli Öğrenci Temsilcileri	2	3,7
Öğrenci Değişim Programı Temsilcisi	1	1,8
TOPLAM	**53**	**100**

Kaynak: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi 2018 Yılı Kurum İç Değerlendirme Raporu.

Yine "Öğrenci Senatosu"na sahip bir diğer kurum ise, Trakya Üniversitesidir. Kurum, temsilcilerin dağılımını ise şu şekilde belirlemiştir:

Tablo 15: Trakya Üniversitesi Öğrenci Senatosu Temsilcilerinin Dağılımı

GRUP	ÜYE SAYISI	TEMSİLİYET ORANLARI (%)
Öğrenci Konseyi Temsilcileri	31	40,2
Öğrenci Toplulukları Temsilcileri	7	9,0
Yabancı Öğrenci Temsilcileri	5	6,4
Başarılı Öğrenci Temsilcileri	31	40,2
Engelli Öğrenci Temsilcileri	2	2,5
Öğrenci Değişim Programı Temsilcisi	1	1,2
TOPLAM	**77**	**100**

Kaynak: Trakya Üniversitesi Öğrenci Senatosu Yönergesi.

Senato içerisinde temsilcilerin dağılımına ilişkin olarak ilk göze çarpan husus, özel yaklaşım gerektiren gruplardan "engelli öğrenci temsilcileri"ne yer verilmiş olmasıdır. Bu durum, dikkate değer bir öneme sahipken; "başarılı öğrenci temsilcileri" grubuna yer verilmesi, olumsuz bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Böyle bir ayrıma gidilmiş olmasının öğrenciler arasında eşitsiz bir durum yaratacağı, katılıma ilişkin isteksizlik ve büyük ölçüde motivasyon düşüklüğüne yol açacağı ileri sürülebilir.

Bir diğer husus, 2018 yılsonu itibariyle Trakya Üniversitesi 48.542 öğrenci sayısı ile 102 topluluğa sahipken; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi 48.664 öğrenci sayısı ile 188 topluluğa sahiptir. Gerçekleştirdikleri etkinlikler ile üniversiteye büyük oranda toplumsal katkı sağlayan öğrencilerin Senato içerisinde "öğrenci toplulukları temsilcileri"nin bulunması büyük önem arz edecektir. Nitekim Trakya Üniversitesi Senato'da öğrenci topluluklarının temsilcilerine yer vermişken; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinin de bu durumu göz önünde bulundurması faydalı olabilir.

20.09.2005 tarih ve 25942 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği"nin 5. maddesine göre; öğrenci temsilcilerinin belirlenmesi için yapılacak seçimler, YÖK'ün belirleyeceği bir takvim, süre ve program esas alınarak ilgili yükseköğretim kurumu rektörlüğü tarafından gerçekleştirilmektedir. Fakat YÖK, yönetmeliğin güncellenmesi gerekçesiyle 2018-2019 eğitim-öğretim yılı seçim programını ertelemiştir. Öğrencilerin görev süreleri dolmakla birlikte üyelikleri devam etmektedir.[92] Nitekim kalite süreçlerinin değerlendirilmesinde öğrenci katılımının sağlanması adına oluşturulan temsiliyetin sınırlandırıldığı ve katılımın "gönüllülük esasının" zorunluluğa dönüştürüldüğü görülmektedir.

[92] YÖK'ün 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Öğrenci Konseyi üyelerinin seçim programını ertelemesine ilişkin kararı için bkz., http://egitim.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/347/2018/10/document1.pdf, erişim tarihi: 29.07.2019.

En önemli dış paydaşlardan biri olan mezunlarla ilişkilerin yönetilmesi amacıyla kurumlar, mezunların çalışma/iş yaşamına ilişkin geri bildirimlerini alabilmek adına "Mezun Bilgi Sistemi"ni oluşturmuştur. Fakat mezunların bu sisteme yeterli ilgiyi göstermediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla sistemin beklenen sonucu vermediği söylenebilir. Ayrıca kurumlar, düzenli olarak yapılan "mezunlar buluşma günü etkinlikleri" ile mezunlardan geri bildirim aldıklarını belirtmektedir. Bununla birlikte öğrencilere iş hayatında yol göstermek adına Trakya Üniversitesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi ve Kırklareli Üniversitesi "Kariyer Uygulama ve Araştırma Merkezi" ile rehberlik sağlamaktadır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ise mezunlarla iletişimini "Öğrenci Yaşam, Kariyer ve Mezun İlişkileri Koordinatörlüğü" üzerinden devam ettirmektedir.

Sonuç olarak, hem kurumların kendisi hem de YÖKAK tarafından kalite güvencesi sistemine yönelik güçlü ve iyileşmeye açık yönler belirlenmiştir. Bu bakımdan genel itibariyle KİDR, stratejik planlar, internet sayfaları ve saha ziyaretleri göz önüne alındığında kurumların misyon, vizyon ve hedeflerinin her kurumun tercihini ve önceliğini yansıttığı görülmektedir. Planlarda amaçlar, hedefler, performans göstergeleri, faaliyetler ve sorumlu birimler belirlenmiştir. Belirlenen göstergelerin izleme ve değerlendirmeye ilişkin raporları hazırlanmıştır. Bu kapsamda kurumlarda kalite güvencesi sağlanmaya çalışılmakta ve böylece kurumlar "İç Kontrol Sistemi" ile bu sisteme ilişkin yönergelerini uygulamaktadır. Kurumların üst yönetimlerinde kalite çevrimleri konusunda farkındalık ve sahiplenme mevcutken; iç ve dış paydaşların yeterli ölçüde bilgilendirilmediği tespit edilmiştir. Paydaşların sürece katkı sağlamaları için yürütülen faaliyetlerin büyük ölçüde paylaşılması gerekmektedir. Ancak bu şekilde sürece ilişkin çalışmaların tüm birimlere yayılımı istenilen düzeyde yeterli ve şeffaf olabilecektir.

Bununla birlikte kurumların kalite güvencesi sistemi, eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme ve toplumsal katkı ile yönetim sistemini içine alan süreçte PUKÖ döngüsünün bütünüyle uygulanmaması gelişmeye açık yan olarak değerlendirilmektedir.

Kurumlarda uluslararasılaşma stratejisinin tanımlanmadığı görülmektedir. Trakya Üniversiteler Birliği ve Balkan Üniversiteler Birliğine üye olan bu kurumların uluslararasılaşma stratejisini belirlemiş olması beklenmektedir. Eğitim-öğretim programlarında uluslararasılaşma alanına yönelik olarak belirlenen performans göstergeleri bulunmakla birlikte gerçekleştirilen çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu söylenebilir.

Kurumların kalite politikaları incelendiğinde amaca uygunluk ve standartlara uygunluk hedeflerini içerdiği görülmektedir. Fakat kurumların raporlarında kalite politikaları ile ilişkilendirilen uygunluk hedeflerini açık olarak tanımlamaları gerekmektedir. İstenilen çıktıların elde edilebilmesi ve kalite bilincinin yerleşmesi için kurumların kalite politikalarını tüm birimlerin benimsemesi ve çalışmaların kurumların geneline yansıması önemlidir. Oysa kalite kültürünün raporların hazırlanması ve kararların verilmesi aşamalarında yer alan kişiler dışında içselleştirilemediği görülmektedir. Konuya ilişkin eğitim ve toplantıların her birim için yeterli düzeyde yapıldığını söylemek ise oldukça güçtür. Bununla birlikte eğitim ve toplantıların yapıldığı birimlerde de kalite kültürünün yerleştirilmesindeki etkinliğinin objektif olarak gözden geçirilmesinde fayda vardır.

Kurumların bütçelerini stratejik planları ile ilişkilendirmesi gerekmektedir. Stratejik plan bütçeye uygun olarak değil, bütçe performans sonuçları dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Planlanan ölçüde ve öncelikli hizmet alanlarının belirlenerek kaynak tahsisi yapılması verimliliğin sağlanması adına büyük önem arz etmektedir. Nitekim kurumlar, stratejik planlama ve kalite yönetimi çalışmalarını senkronize eden ölçme ve değerlendirme mekanizması oluşturarak süreci yönetmelidir. Bununla birlikte yıllar itibariyle hedeflenen göstergelerin takibi aşamasında inisiyatifin yine kurumlara bırakılmış olması büyük bir eksikliktir. Planı kontrol eden ve plana uymayan kurumlar hakkında yaptırım düzenleyen bir sistemin varlığı şarttır. Çünkü kurumlarda kalite kültürünün geniş ölçüde benimsenmesi ancak stratejik plana dayalı etkin ve verimli bir yönetim yapılanması oluşturmak suretiyle sağlanacaktır.

Son olarak, kurumların sürece ilişkin uygulamalarını yansıtırken ve uygulamalara ilişkin belge ve kanıtlarını sunarken daha titiz davranmaları gerekmektedir.

3.3.2.2. Üniversitelerin Eğitim-Öğretim Alanına İlişkin Bulgu ve Öneriler

Kurumların eğitim-öğretim süreçlerini değerlendirirken göz önüne aldığı bir takım hususlar bulunmaktadır. Bunlardan biri, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi'nin (TYYÇ) dikkate alınarak programların tasarımı ve izlenmesi; diğeri ise, öğrencileri tanıma ve sertifikalandırılmasının tanımlı süreçlere göre gerçekleşmesidir. Öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme sürecini benimseyen kurumlar bu sürece ilişkin program ve kaynaklarını sunmaktadır.

Programların Tasarımı ve Güncellenmesi:

Kurumların eğitim programları Bologna Süreci kapsamında hazırlanan program ve ders bilgi paketleri ile belirlenmektedir. Program yeterliliklerinin TYYÇ ile uyumu göz önünde bulundurulmaktadır. İlgili diploma programının ders kredileri yine yeterlilikler çerçevesine uygun olarak hazırlanmıştır.[93] Programların eğitim-öğretim müfredatları ulusal, bölgesel ve yerel ihtiyaçlar dikkate alınarak belirlenmekte ve güncellenmektedir. Öğrencilerin iş yükü kredileri de mesleki uygulamalar, stajlar ve değişim programları için tanımlanmakta ve buna yönelik gerekli iyileştirme çalışmaları devam etmektedir. Tasarlanan programların iyileştirmeleri birimlerin stratejik planları, KİDR ve PUKÖ çevrimi kullanılarak güncellenmektedir. Programların tasarlanması ve güncellenmesi çalışmalarında iç ve dış paydaş beklenti ve gereksinimleri tespit edilmektedir. İç ve dış paydaşlar görüşlerini bölümlerin akademik toplantıları ile birlikte faaliyet raporları, bölümler arası gerçekleştirilen toplantılar, anketler, kariyer günleri ve çalıştay gibi yöntemler

[93] YÖK (2010b), "Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi", http://tyyc.yok.gov.tr/, erişim tarihi: 18.06.2019.

çerçevesinde sunmaktadır. Programların eğitim amaçları ve kazanımları, Bologna bilgi paketleri aracılığıyla kamuoyuna açık bir şekilde ilan edilmektedir.

Kurumlar ilgili mevzuatlar çerçevesinde belirli aralıklarla programlarını iç ve dış paydaşlardan gelen görüşler doğrultusunda gözden geçirmekte ve güncellemektedir. Bu bakımdan özellikle öğrencilere yönelik anketler yapılmakta ve mezunların görüşüne ihtiyaç duyulmaktadır. Kurumlar, mezun görüşlerinin alınmasının yanısıra hem mezunların hangi oranda istihdam edildiklerini takip etmek hem de işverenlerin gerekli yeterliliklere sahip kişileri talep etmesi durumunda mezunları önermek adına anketler düzenlemektedir. Bu anketler de programın iyileştirilmesi ve güncellenmesinde kullanılmaktadır.

Konuya ilişkin olarak Trakya Üniversitesi, bazı birimlerinde Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) ve Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) gibi mesleki giriş sınavları sonuçlarını dikkate alarak programların program çıktılarına ulaşıp ulaşmadığını değerlendirmektedir. Aynı zamanda Kurum içerisinde birimler bazında iyileşmeyi sağlamak adına tüm birimler "Birim İç Değerlendirme Raporu"nu hazırlamıştır.

Trakya Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinin talep eden birimlerinde öğrenciye "ders değerlendirme anketleri" online olarak uygulanmaktadır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinin uygulamış olduğu anket aynı zamanda öğretim elemanlarını da içermektedir. Kırklareli Üniversitesi, eğitim-öğretim kalite politikası ve uygulamalarının geliştirilmesi ve yürütülmesi için "Eğitim-Öğretim Kalite Güvence Sistemi"ni geliştirmiştir. İzleme ve iyileştirme çalışmalarını ise, "Eğitim-Öğretimi Değerlendirme Sistemi" üzerinden gerçekleştirmektedir. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi ise, iş dünyası ve diğer paydaşlar arasındaki ilişkileri geliştirmek amacıyla Danışma Kurulunu oluşturmuştur. Böylece ilgili programların dönemlik ve yıllık izlemelerini yapmakta ve iyileştirmeleri gerçekleştirmektedir.

Tüm bunlara ek olarak söylenebilir ki kurumlarda paydaş katkısının nasıl alınacağını düzenleyen tanımlı bir süreç bulunmamaktadır. Bu bakımdan program güncelleme ve iyileştirme çalışmalarına ilişkin sağlanan paydaş katkısı birimler arasında farklılık gösterebilmektedir. Program izleme ve güncelleme çalışmalarının toplumsal katkısına -örneğin mezunların istihdamı- ilişkin verilerin henüz tam anlamıyla oluşmadığı görülmektedir. Kurumların verilere ulaşma yönünde çalışmalarını arttırmaları gerekmektedir.

3+1 ve 7+1 Modeli:

Üniversiteler bazı meslek yüksekokulları programlarında 3+1 program modelini uygulamaya başlamış ve dört dönemin bir dönemi staj/iş yeri uygulama eğitimi olarak kredilendirilmiştir. YÖK (2018c: 24), meslek yüksekokullarında yetişen bireylerin daha çok iş dünyasına yönelmeleri ve sanayi odaklı bir yaklaşım benimsemeleri gerekirken tam tersi bir durum gözlendiğini vurgulamaktadır. Kurumlar, ayrıca 7+1 program modeli için de çalışmalarını sürdürmektedir. 3+1 modeli için önemli ölçüde yol kat eden çalışmaların 7+1 modelinin uygulanması konusunda başarılı olamayacağı söylenebilir. Çünkü 7+1 modelinin uygulanacağı alanlar meslek yüksekokulları değil fakülteler olacaktır. Bu sebeple hem fakültelerde verilen eğitimlerin büyük oranda staj uygulamasını gerektirmemesi hem de öğrenci sayısının fazla olması 7+1 modelinin hayata geçirilmesi konusunda saptanan iki önemli engel olarak görülmektedir. Bununla birlikte kurum içerisinde modele uygun olarak faaliyet gösteren birimlerin programlarında yer verdikleri "zorunlu stajların" AKTS/ECTS kredi değerini taşıması gerekliliği önerilmektedir.

Kurumların uygulamalı eğitimler ve hareketlilik programlarının kredilendirilmesine ilişkin çalışmalarının ise, oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu konuda Trakya Üniversitesi raporunda rutin dışı bir uygulama olarak "Sosyal Sorumluluk Uygulamaları" dersi kapsamında zihinsel engellilerin bakım ve rehabilitasyonuna yönelik hizmet veren bir merkeze ziyarette bulunmak suretiyle sosyal sorumluluk çalışmalarını kredilendirmeye başladığını belirtmiştir. Bu

bakımdan öğrencilerin katılımını teşvik edici uygulamaların gerçekleşmesi ve bu çalışmalara katılımını arttırmak için projelerin kredilendirilmesi sağlanmalıdır.

Öğrenci Merkezli Öğrenme ve Öğretme:

Kurumların programlarını öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde aktif rol almalarını teşvik edecek şekilde "öğrenci merkezli bir yaklaşım" ile hazırladıkları görülmektedir. Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede kullandıkları tanımlı süreçleri bulunmaktadır. Bazı birimlerde öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak araştırma projeleri, sunumlar, ödevler, laboratuvar uygulamaları gibi yöntemler kullanılmaktadır. Aynı zamanda kurumlarda öğrencilerin ilgi, yetenek ve beklentilerine yönelik farklı alanlardaki ders havuzlarından ders alarak farklı disiplinleri tanıma fırsatı sağlanmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim konusunda akademik personelin yetkinliklerinin geliştirilmesi amacıyla seminerler ve hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir. Kurumlar ayrıca bünyelerindeki "Uzaktan Eğitim Merkezi" aracılığıyla eğitim faaliyetlerinde sınırları ortadan kaldırmaktadır. Kurumların uluslararası hareketlilik programları ise, AKTS/ECTS üzerinden yürütülmektedir. Öğrenciler bir dönemde 30, bir yılda 60 AKTS/ECTS kredisine göre derslerini seçmektedir.

Kurumlar aynı zamanda Senato, Kalite Komisyonu, Öğrenci Konseyi gibi yapılanmalar içerisinde tüm öğrencileri temsilen "öğrenci temsilcisi"ne yer vermektedir. Öğrenciler görüşlerini anketler aracılığıyla iletmenin yanı sıra hem temsilci olmaları ile hem de birimlerde bulunan dilek ve şikâyet kutuları aracılığıyla bildirimde bulunabilmektedir. Bununla birlikte kurumun tüm akademik birimlerindeki bölümlerde, her öğrenci grubuna bir "akademik danışman" atanmaktadır. Böylece öğrenciler her türlü öneri, dilek ve şikâyetlerini danışmanlarına iletebilmektedir. Bu bakımdan kurumların konuya yönelik tanımlı bir süreci bulunduğu söylenebilir.

Tüm bunlara ek olarak, öğrencilerin önceki formal[94] öğrenmelerinin tanınmasına ilişkin tanımlı süreçleri bulunmakla birlikte informal ve non-formal[95] öğrenmelerin tanınması için uygulanan tanımlı süreçlerinin bulunmadığı görülmektedir.

Önceki öğrenmelerin tanınması sistemi örgün, yaygın eğitim veya serbest öğrenme çerçevesinde bireyin bilgi, beceri ve deneyimlerinin belirli bir standarda göre resmi olarak tanınmasına ve belgelendirilmesine ilişkin bir süreçtir. Bu sistem Türkiye için yeni bir belgelendirme biçimidir. Dolayısıyla bu konuda toplumun bilgilendirilerek farkındalık oluşturulması ve sistemin kullanılması için teşvik edilmesi gerekmektedir (MEB, 2014: 32-33).

Raporlar incelendiğinde; öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme yaklaşımının birimlerin tamamında uygulamaya geçmediği görülmektedir. Ayrıca kurumların tüm birimlerini kapsayan bir politikası da bulunmamaktadır. Bununla birlikte Kırklareli Üniversitesi temel değerleri içerisinde ve kurumsal eğitim-öğretim politikasında "öğrenci merkezli bir yaklaşımı" benimsediğini vurgulamaktadır. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi ise, misyonunu "öğrenci merkezli eğitim anlayışı" üzerine inşa ettiğini belirtmiştir. Genel itibariyle kurumların kalite politikaları içerisinde bu yaklaşımı benimsediği söylenebilir.

Öğrenci Kabulü ve Hareketliliği:

Kurumların öğrenci kabullerine ilişkin olarak belirledikleri tanımlı süreçleri bulunmaktadır. Bu noktada kurumlar önlisans, lisans ve lisansüstü programlarına yönelik düzenlemelerin yanında çift anadal, yandal, yatay geçiş öğrenci kabullerine ilişkin kriterleri oluşturmuştur. Aynı zamanda kurumların merkezi yerleştirme ile gelen öğrenci grupları dışında kalan öğrenci kabullerine ilişkin düzenlemeleri de

[94] Belirli derslerden sınav ile muafiyet sağlanması ve başka yükseköğretim kurumlarından dikey-yatay geçiş ve hareketlilik programları ile alınmış dersler bu kapsamda değerlendirilebilir.
[95] İnformal öğrenme, bireyin okul dışında herhangi bir plana bağlı kalmadan öğrenmesidir. Non formal öğrenme ise, bireyin okul dışında fakat belirli plan ve kurallar çerçevesinde öğrenmesi sürecidir (European Youth Portal, 2014).

mevcuttur. Üniversitelere yeni kayıt yaptıran öğrencilere eğitim-öğretim yılı başında üniversitenin mevcut yerleşkelerini ve şehri tanıtıcı geziler, tanışma etkinlikleri ve uyum toplantıları düzenlenmektedir.

Kurumlarda öğrenci hareketliliğini teşvik etmek amacıyla ders ve kredilerin tanınması, diploma denkliği gibi konularda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Dolayısıyla farklı ülkeler ile yapılan iş birliği anlaşmaları mevcut programların ilgili alanlardaki ulusal ve uluslararası programlarla uyumuna katkı sağlamaktadır. Bu ülkelerde bulunmak isteyen öğrencilerin elde edilmiş yeti ve becerilerinin akademik ve mesleki tanınmasını sağlamaya yönelik İngilizce dilinde hazırlanan "diploma eki", lisans ve lisansüstü eğitim gören tüm öğrencilere yükseköğretim diplomasına ek olarak mezuniyetlerinde verilmektedir. Böylece öğrencilerin aldıkları eğitim uluslararası alanda tanınacak ve uluslararası hareketlilikleri kolaylaştıracaktır.

Eğitim-Öğretim Kadrosu:

Kurumlarda eğitim-öğretim kadrosunun atanması, yükselmesi ve görevlendirilmesine ilişkin süreçler açık bir şekilde tanımlanmıştır. Akademik personelin ders görevlendirmeleri büyük ölçüde uzmanlık alanına göre yapılmaktadır. Ancak yaşanan personel yetersizliği sebebiyle uzmanlık alanına yakın çalışmalar yapan akademik personel de görevlendirilebilmektedir. Dolayısıyla kurumlarda akademik personel ihtiyacının devam ettiği görülmektedir.

Yükseköğretim göstergeleri arasında nitel olarak ölçülmesi en zor olan gösterge, eğitim-öğretimin kalitesidir. Öğretim üyesi başına düşen öğrenci oranı eğitim-öğretimin kalitesini etkileyen önemli nedenlerden biridir. Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı ne kadar az ise, eğitimin o kadar kaliteli olması beklenmektedir (Gürüz, 2001: 314).

Tablo 16: Kurumların 2018 Yılsonu İtibariyle Öğretim Elemanı Başına Düşen Öğrenci Sayıları

Kurumlar	Öğrenci Sayısı	Öğretim Elemanı Sayısı	Öğretim Elemanı Başına Düşen Öğrenci Sayısı
Trakya Üniversitesi	48.542	1.799	26,9
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	48.664	1.678	29,0
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	36.159	1.104	32,7
Kırklareli Üniversitesi	27.665	722	38,3

Kaynak: Kurumların 2018 yılı idare faaliyet raporlarından derlenerek tarafımızca oluşturulmuştur.

2013 yılında öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı, Trakya Üniversitesinde 25, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde 24, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesinde 35 ve Kırklareli Üniversitesinde ise 34'tür. Bu tarihte Türkiye genel ortalaması 21 olarak tespit edilmiştir (Çetinsaya, 2014: 97-100). Kurumların öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalamasının üzerindedir. Kurumlar, bu sayılarını en azından Türkiye ortalamasına düşürmeyi hedeflemelidir. Tablo 16 incelendiğinde ise; 2018 yılsonu itibariyle öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının en az olduğu kurum, Trakya Üniversitesi; en fazla olduğu kurum ise, Kırklareli Üniversitesidir. Buna rağmen dört üniversite için de bu oran oldukça yüksektir. Akademik personelin sorumlu olduğu öğrenci sayısı arttıkça bilimsel çalışmaları için ayıracağı zaman ve enerji büyük ölçüde kısıtlanacaktır. Bu bakımdan kurumlardan personel ihtiyacını arttırmaya yönelik çalışmalar yapmaları beklenmektedir. Bu durum kurum içerisinde mevcut öğretim elemanının dengesiz dağılımının da önüne geçecektir.

Küreselleşme sürecinin yükseköğretimde öğrenci sayısını ve mali kısıtlamaları arttırması akademik personeli de büyük ölçüde etkilemiştir. Akademik personel başına düşen öğrenci sayısı artarken araştırmaya ayrılan fonlar da günden güne azalmaktadır (Gümüş ve Kurul, 2011: 17).

Kurumlar akademik personeline yurt içi ve yurt dışında düzenlenen kongre ve sempozyumlara katılmaları için destek vermektedir. Personelin mesleki gelişimlerini sürdürmek ve öğretim becerilerini iyileştirmek için kurumların Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlükleri öğretim elemanlarına yurtiçi ve yurtdışı bilimsel toplantılara katılım, yayın teşvik ve proje desteği sağlanmaktadır. Bu açıdan dört üniversite de personeline destek sağladığını belirtirken; bunlar içerisinde Trakya Üniversitesi desteklenen kongre ve sempozyum sayısını üçe çıkararak "Balkan ülkeleri" için de destek vermeye başladığını belirtmiştir.

Eğiticilerin Eğitimi:

Kurumlar aynı zamanda "eğiticilerin eğitimi"ne ilişkin programlar düzenlemektedir. Bu eğitimlerin kurumun hedefleri ve kalite güvencesi sistemi ile uyumlu olarak tasarlanması beklenmektedir. Bu bakımdan kurumlarda eğiticilerin eğitimine yönelik yapılan etkinlik sayıları ve eğitim programı kapsamında eğitim alan öğretim üyelerinin sayısı aşağıdaki gibidir:

Tablo 17: Kurumlarda 2018 Yılında Gerçekleştirilen Eğiticilerin Eğitimine Yönelik Etkinlik Sayısı ve Eğitim Alan Öğretim Üyesi Sayısı

Kurumlar	Etkinlik Sayısı	Eğitim Alan Öğretim Üyesi Sayısı
Trakya Üniversitesi	4	92
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	10	-*
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	1	24
Kırklareli Üniversitesi	1	13

Kaynak: Kurumların 2018 yılı gösterge raporlarından tarafımızca derlenerek oluşturulmuştur.
*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi gösterge raporunda, yapılan etkinlik sayısını belirtmekle birlikte eğitime katılan öğretim üyesi sayısını belirtmemiştir.

Eğitimler, yalnızca birimlerle sınırlı kalmış ve aynı zamanda belirli konular dâhilinde düzenlenmiştir. Kurumun ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleşen eğitimlere katılım sayısı ise oldukça az görünmektedir. Bu bakımdan eğitimlerin üniversite geneline yayılımının sağlanması ve daha sistemli hale getirilmesi amacıyla çalışmaların sürdürülmesi gereklidir.

Performans İzleme ve Ödüllendirme:

Kurumların eğitim-öğretim kadrosunun mesleki gelişiminin sürdürülmesi adına performanslarının izlenmesine yönelik mekanizmaları da mevcuttur. Bu bakımdan Kırklareli Üniversitesi, öğrencilerin dönem sonunda öğretim elemanlarının ders içi performanslarını anketler yoluyla değerlendirdikleri bir geri dönüşüm sistemi kurmuştur. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencileri ise, yıllık akademik değerlendirme formları üzerinden akademik personeli değerlendirmektedir. Ayrıca her yıl düzenlenen "ÇOMÜ Günleri" kapsamında personele ödüller verilmektedir. Trakya Üniversitesi ise, raporunda akademik performansların izlenmesi, teşvik edilmesi ve ödüllendirilmesine yönelik mekanizmalar bulunmasına rağmen; eğitsel performansların izlenmesi ve ödüllendirilmesine yönelik mekanizmaların bulunmadığını belirtmiştir.

Ataünal (1994: 115), akademik performansı yüksek olan personeli ödüllendirecek yasal imkânların bulunmaması nedeniyle üniversitelerin akademik düzeylerini istenilen seviyeye çıkaramadığını dile getirmektedir. Bu doğrultuda YÖK tarafından ilk kez 2017 yılında bireysel ve kurumsal olmak üzere iki grupta "YÖK Üstün Başarı Ödülleri" verilmeye başlanmıştır. Bireysel ödüller; doktora tez sahibi ile tez danışmanına; kurumsal ödüller ise "topluma hizmet, uluslararası iş birliği, üniversite-sanayi iş birliği ve yerel kalkınmaya katkı" olmak üzere dört kategoride yükseköğretim kurumlarına verilmektedir [96] (YÖK, 2018c: 22).

Destek ve Kaynaklar:

Kurumlar eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek için gerekli mali kaynaklara sahip olmalıdır. Aynı zamanda tüm öğrencilerin eğitim olanaklarına yeterli düzeyde erişebilmesi sağlanmalıdır. Bu bakımdan üniversitelerin gerekli tesis ve altyapılarını oluşturduğu görülmektedir.

[96] 2017 ve 2018 yıllarında "YÖK Üstün Başarı Ödülleri"ni kazananlar için bkz., https://odul.yok.gov.tr/Sayfalar/odul-alanlar-2017.aspx, https://odul.yok.gov.tr/odul-alanlar, erişim tarihi: 01.07.2019.

Öğrencilerin öğrenme kaynakları; kütüphaneler, laboratuvarlar, okuma salonları, açık ve kapalı sahneler, atölyeler vb. iken; sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerine yönelik kaynakları; internet, yurtlar, yemekhaneler, spor tesisleri, sosyal etkinlik merkezleri, müzeler olarak sıralanabilir. Fakat kurumların bazı birimlerinde fiziksel mekân ve teknik donanım yetersizliği sürmektedir. Nitekim öğrencilere sunulan hizmetlerle ilgili öğrenci geri bildirim/memnuniyet anketleri yapılmakta ve analiz sonucunda kurumların memnuniyetin yetersiz olduğu alanların geliştirilmesine yönelik çalışmalarını sürdürmeleri beklenmektedir. Örneğin, Trakya Üniversitesinde 2018 yılında öğrencilere yönelik yapılan anket sonucunda en yüksek memnuniyet oranının 5 üzerinden 3,49 oran ile "öğrenci olduğum birimde akademik personelin mesleğinde sorumluluk sahibi olduğunu düşünüyorum", en düşük memnuniyet oranının ise 2,39 oran ile "öğrenci olduğum birimde yabancı dil eğitimini yeterli buluyorum" olduğu gözlenmektedir. Anket sonuçları genel itibariyle değerlendirildiğinde öğrencilerin yöneticiler ve akademik personel ile bilgiye erişime ilişkin memnuniyetleri yüksek iken; spor ve dinlenme alanları ile yemek ve sağlık hizmetlerine ilişkin memnuniyetleri düşüktür.[97] Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ise, mevcut Stratejik Planı'nda öğrencilerin "yeme-içme olanaklarından ve sosyal olanaklardan memnuniyeti"ne ilişkin performans göstergeleri oluşturmuştur. Bu bakımdan öğrencilerin iki gösterge için de memnuniyeti %89 olarak ölçülmüştür.[98]

Kırklareli Üniversitesi ve Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesinde ise, aynı formatta düzenlenmiş olan anketler uygulanmıştır. Anket formunda öğrencilerin memnuniyetleri beş alan altında incelenmiştir. Memnuniyetler alanlara göre ayrıntılı olarak raporlanmıştır. Bu bakımdan Kırklareli Üniversitesi için sanatsal, kültürel, sportif ve sağlık hizmetlerinin yanı sıra öğrencilerin kararlara katılımına olanak sağlanmasını ölçen "Akademik Ortam ve Öğrenmeyi Destekleyici Olanaklar" başlığı altında genel memnuniyet oranı 5 üzerinden 2,95 ve yemek, kantin, kütüphane, derslik ve burs olanaklarından memnuniyeti ölçen "Öğrenciye Sağlanan Hizmetler" başlığı altında genel memnuniyet oranı ise 3,11'dir. Dersler, ders içerikleri ve

[97] Ayrıntılı bilgi için bkz., https://bys.trakya.edu.tr/file/open/22779238, erişim tarihi: 23.06.2019.
[98] Ayrıntılı bilgi için bkz., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi 2018 Yılı İdare Faaliyet Raporu.

sağlanan materyalleri ölçen "Eğitim-Öğretim Uygulamaları" başlığı altında genel memnuniyet oranı 3,19 ve dersler hakkında geri bildirimin sağlandığı "Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları" başlığı altında genel memnuniyet oranı 3,23'tür. Öğrencilerin "Akademik Danışmanlık ve Rehberlik" hizmetlerinden memnuniyet oranı ise 3,11'dir. Bu bağlamda Kırklareli Üniversitesinde genel memnuniyetin en düşük olduğu alan akademik ortam ve öğrenmeyi destekleyici olanaklar olarak tespit edilmiştir.[99] Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi de belirtilen beş alan altında öğrencilerin memnuniyetini ölçmektedir. Bu alanlara yönelik olarak 2018 yılı için öğrencilerin genel memnuniyet oranları sırasıyla 3,31; 3,45; 3,52; 3,48 ve 3,00 olarak tespit edilmiştir.[100] Kurumun öğrenci memnuniyet oranları oldukça yüksektir. Bu doğrultuda Üniversitenin danışmanlık ve rehberlik hizmetlerini geliştirmesi beklenmektedir.

Türkiye'de öğrenci memnuniyeti ile ilgili yapılan çalışmalar genel itibariyle öğrencilerin öğrenim gördükleri alanda ve üniversitede gerçekleştirilen hizmetlerin beklentileri karşılayıp karşılamadığına yöneliktir. Sonuçlar ise, öğrencilerin çoğunlukla verilen hizmetlerden memnun olmadığını göstermektedir (Özgüngör, 2008).

Trakya Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Merkez Kütüphanesi, öğrencilerine zaman kısıtı olmaksızın araştırma yapabilecekleri ve üniversite içinde daha fazla vakit geçirecekleri bir ortam sunmak adına 7 gün 24 saat esasına göre hizmet vermektedir. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Kütüphanesi de Eylül 2018 itibariyle akademik takvim süresince 7/24 hizmet vereceğini belirtmiştir.

[99] Ayrıntılı bilgi için bkz., 2018 Yılı Kırklareli Üniversitesi Öğrenci Memnuniyeti Araştırma Raporu.
[100] Ayrıntılı bilgi için bkz., https://esas.nku.edu.tr/login/istatislikler, erişim tarihi: 23.06.2019.

Tablo 18: Kurumların 2018 Yılı İtibariyle Merkez Kütüphanelerinde Bulunan Öğrenci Başına Düşen Toplam Kitap Sayısı

Kurumlar	Öğrenci Sayısı	Basılı Kitap Sayısı	Elektronik Kitap Sayısı	Toplam Kitap Sayısı	Öğrenci Başına Düşen Toplam Kitap Sayısı
Trakya Üniversitesi	48.542	137.272	420.192	557.464	11,4
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	48.664	659.352	386.717	1.046.069	21,4
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	36.159	46.256	186.304	232.560	6,43
Kırklareli Üniversitesi	27.665	57.957	273.629	331.586	11,9

Kaynak: Kurumların 2018 yılı idare faaliyet raporlarından derlenerek tarafımızca oluşturulmuştur.

Tablo 18 incelendiğinde; öğrenci başına düşen toplam kitap sayısı en fazla Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde, en az ise Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesindedir. Kurumların öğrencilere daha çeşitli kaynaklar sağlamak ve her öğrenciye ulaşabilir olmak için materyallerini arttırması gerekmektedir.

Kurumlar, öğrencilere kendi eğitim, ilgi alanları ve üniversite ihtiyaçları doğrultusunda iş olanağı sağlamaktadır. Bu sebeple öğrenciler kurumların çeşitli birimlerinde "kısmi zamanlı öğrenci" statüsünde çalışmaktadır. Böylece hem birimlerin eleman ihtiyaçlarına bir ölçüde çözüm bulunmakta, hem de ücret ödemek suretiyle öğrencilere doğrudan katkı sağlanmaktadır. Trakya Üniversitesinin çeşitli birimlerinde 2018 yılı içerisinde 215 kısmi zamanlı öğrenci çalıştırılmıştır. 2018 yılsonu itibariyle Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesinde 121 ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde ise, 320 öğrenciye istihdam olanağı sağlandığı tespit edilmiştir.

Kurumlarda öğrenci topluluklarının ve bu topluluklar tarafından gerçekleştirilen faaliyetlerin sayısı da oldukça önemlidir. Öğrencilerin hem sosyo-kültürel etkinliklere katılımı hem de idari süreçlerde topluluk aracılığıyla görüş ve önerilerinin alınması etkili bir yöntem olarak görülmektedir. Ayrıca kurumların "öğrenci toplulukları yönergeleri"ni hazırlamış bulunmaları beklenmektedir. Buna yönelik olarak Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinin topluluk yönergesine

internet sayfası üzerinden ulaşılamamakta, yalnızca topluluk çalışma esaslarına yer verdiği görülmektedir.

Tablo 19: Kurumların 2018 Yılsonu İtibariyle Aktif Topluluk/Kulüp ve Düzenlenen Etkinlik Sayısı

Kurumlar	Öğrenci Sayısı	Aktif Olan Topluluk/Kulüp Sayısı	Topluluklar Tarafından Düzenlenen Faaliyet/Etkinlik Sayısı
Trakya Üniversitesi	48.542	102	460
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	48.664	188	325
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	36.159	79	272
Kırklareli Üniversitesi	27.665	79	222

Kaynak: Kurumların 2018 yılı idare faaliyet raporları, Sağlık Kültür Daire Başkanlığı 2018 yılı idari faaliyet raporları ve kurum gösterge raporlarından derlenerek tarafımızca oluşturulmuştur.

Tablo 19'da da görüldüğü üzere en fazla topluluğa sahip olan kurum Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi iken; en fazla etkinliğe sahip olan kurum ise, Trakya Üniversitesidir. Bu bakımdan etkinlik sayıları sınırlı olan ve benzer amaca yönelik olarak kurulan toplulukların kapatılması gerekmektedir. Her kurumun yönergesinde kapatma usullerine ilişkin esasları farklılık göstermekle birlikte; topluluklara nitelikli etkinliklerde bulunmaları önerilmektedir. Daha önce belirtildiği üzere Trakya Üniversitesinin Öğrenci Senatosu'nda da "topluluk öğrenci temsilcileri"ne yer vermesi kayda değerdir.

Kurumlar engelli öğrencilerin eğitim-öğretim hayatını başarılı ve güçlüklere takılmaksızın tamamlamaları için "Engelli/Engelsiz Üniversite Birimi"ni kurmuştur. Özel yaklaşım gerektiren öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması hususunda tüm personel ve öğrencilerde konu ile ilgili olarak bilincin ve farkındalığın oluşmasını sağlamak adına çeşitli farkındalık eğitimleri ve etkinlikler düzenlenmektedir. Kurumlar engelli/engelsiz üniversite birimlerinin temel görev ve sorumluluklarının belirlendiği yönergelerini de hazırlamış bulunmaktadır. Bu konuda Trakya Üniversitesinin "Engelsiz Üniversite Politikası"nı oluşturduğu gözlenmektedir. Aynı zamanda Üniversitenin internet sayfası üzerinden Birim'in misyon, vizyon ve amaçlarına yer verildiği görülmektedir. Trakya Üniversitesinde dikkati çeken bir

diğer husus ise, internet sayfasının öğrencilerin engel durumuna göre "sayfa rengi, ses kaydı, yazıların büyüklüğü vb." açılardan özel olarak düzenlenerek akademik erişilebilirliğe imkân tanıyan "bilgiye erişim sistemi" ile engellerin ortadan kaldırılmış olmasıdır.[101] Diğer üç üniversitenin sayfalarında bu hususlara dikkat edilmediği ve içerik yönünden de zayıf olduğu tespit edilmiştir. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi ve Kırklareli Üniversitesi de internet sayfası üzerinden birim misyon ve vizyonlarını belirtmiştir. Daha önce belirtildiği üzere Trakya Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinin Öğrenci Senatosu'nda da "engelli öğrenci temsilcileri"ne yer vermesi kayda değerdir.

Kurumlarda öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri de sunulmaktadır. Bu bakımdan her kurum "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi/Mediko Sosyal Birimi"ne sahiptir. Birimler bireysel ve grup danışmanlıklarının yanı sıra öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimlerine yardımcı olmak ve yaşanabilecek sorunlarla baş etme konusunda gerekli becerileri kazandırabilmek için çeşitli seminer ve konferanslar da düzenlemektedir.

Nitekim Türkiye Üniversite Memnuniyet Araştırması (TÜMA) kapsamında "Üniversitelerin Öğrenme İmkân ve Kaynaklarının Zenginliği Sıralaması" sonucunda değerlendirilen 188 üniversiteden Trakya Üniversitesi A+ düzeyi ile 23. sırada; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi A+ düzeyi ile 26. sırada; Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi A düzeyi ile 55. sırada ve Kırklareli Üniversitesi FF düzeyi ile 121. sırada yer almaktadır. En yüksek düzeyin A+ ve en düşük düzeyin FF olduğu göz önünde bulundurulduğunda yalnızca Kırklareli Üniversitesinin imkân ve kaynakların zenginliği bakımından memnuniyeti sağlayamadığı görülmektedir (Karadağ ve Yücel, 2019: 50-54).

[101] Ayrıntılı bilgi için bkz., https://engelsiz.trakya.edu.tr/, erişim tarihi: 22.06.2019.

Yabancı Uyruklu Öğrenciler:

Kurumlarda yabancı uyruklu öğrenci sayıları her geçen gün artmaya devam etmektedir. Buna yönelik olarak "Uluslararası Öğrenci Ofisi ve Dış İlişkiler Birimi" adı altında çeşitli merkezler kurulmaktadır. Bu merkezler hem yabancı uyruklu öğrencilere hem de çeşitli hareketlilik programları ile giden/gelen öğrencilere eğitim süreci kapsamında her türlü desteği sağlamaktadır.[102]

Tablo 20: 2018 Yılsonu İtibariyle Kurumlarda Bulunan Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı

Kurumlar	Öğrenci Sayısı	Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı	Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Toplam Öğrenciler İçinde Oranı (%)
Trakya Üniversitesi	48.542	3.260	6,71
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	48.664	1.568	3,22
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	36.159	690	1,90
Kırklareli Üniversitesi	27.665	1.143	4,13

Kaynak: Kurumların 2018 yılı idare faaliyet raporlarından derlenerek tarafımızca oluşturulmuştur.

Tablo 20'de görüldüğü üzere misyon ve vizyonlarını uluslararası alana ve özellikle de Balkanlara yönelik olarak belirleyen üniversiteler, yabancı öğrencilerin toplam öğrenciler içerisindeki temsiliyetine de büyük önem vermektedir. Bu bakımdan en fazla yabancı öğrenciye sahip olan üniversite, Trakya Üniversitesi iken; en az yabancı öğrenciye sahip olan üniversite, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesidir. Bununla birlikte Kırklareli Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinden daha az yabancı öğrenciye sahipken; toplam öğrenciler içerisinde yabancı öğrencilerin temsiliyetinin daha fazla olduğu görülmektedir.

Kurumlara daha çok uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı çekebilmek adına uluslararası öğrencilerin ve öğretim elemanlarının yaşam koşulları iyileştirilmelidir. Karşılaşılan bürokratik engeller ve süreçler mümkün olduğu kadar

[102] Trakya Üniversitesi ev sahipliğinde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi iş birliği ile Şubat 2018'de "Trakya Bölgesinde Bulunan Üniversiteler Uluslararası Öğrenci Çalıştayı" gerçekleştirilmiştir. Bu Çalıştay'da uluslararası öğrenci kabul ve kayıt süreçleri, eğitim süreci ve öğrencilerin genel sağlık sigortası kapsamına alınması gibi konularda bilgi ve görüş paylaşımında bulunulmuştur.

azaltılmalı ve kolaylaştırılmalıdır (Çetinsaya, 2014: 193). Dünyada 1990 yılında 66,9 milyon olan uluslararası öğrenci sayısı 2007 yılında 152,5 milyona (%128) yükselmiştir (Baykal, 2018: 391).

Türkiye'de YÖK tarafından yükseköğretim kurumlarının yurtdışından öğrenci kabul kontenjanları ile ilgili 2019 yılında yeni bir karar alınmıştır. Bu karara göre, Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) kılavuzunda yer alan "programların kontenjanlarının en fazla %50'sine kadar yurtdışından öğrenci kabul etme sınırlaması" kaldırılmıştır. Ancak, Tıp ve Diş Hekimliği programları bu karardan istisnadır (YÖK, 2018b).[103]

Öğrencilere getirilen bu yeni düzenlemenin aksine, Türk üniversitelerinde yer alan uluslararası akademisyen sayısı sınırlandırılmıştır. Üniversitelerde dolu akademik kadronun %2'sini aşmamasını öngören yasal düzenleme, "78 sayılı Yükseköğretim Kurumları Öğretim Elemanlarının Kadroları Hakkında Kanun Hükmünde Kararname"nin ek 14. maddesinde düzenlenmiştir.[104] Bu düzenleme, üniversitelerde uluslararası akademisyen hareketliliğini büyük ölçüde sınırlandırmaktadır (Seggie ve Ergin, 2018: 64).

[103] Bu istisnai durumun nedeni, geçmiş yıllara bakıldığında bir sınıfta bulunan Türk öğrencilerden daha fazla yurtdışı öğrenci talebinin en çok bu iki program için söz konusu olmasıdır. Dolayısıyla ilgili sınıftaki Türk öğrencilerin bu sınıflarda uluslararası öğrencilerden daha az sayıda olmaları, bu öğrencilerin nitelikli eğitim alamamalarına yol açabilecektir.

[104] Düzenlemeye göre; *"2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 34 üncü ve 2914 sayılı Yükseköğretim Personel Kanununun 16 ncı maddesine göre yükseköğretim kurumlarında sözleşme ile istihdam edilecek yabancı uyruklu öğretim elemanı sayısı dolu öğretim elemanı kadrosu sayısının yüzde 2'sini geçemez."*

Tablo 21: 2018 Yılsonu İtibariyle Kurumlarda Bulunan Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanı Sayısı

Kurumlar	Toplam Öğretim Elemanı Sayısı	Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanı Sayısı	Yabancı Uyruklu Öğretim Elemanının Toplam Öğretim Elemanına Oranı (%)
Trakya Üniversitesi	1.799	29	1,61
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1.678	25	1,48
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	1.080	5	0,46
Kırklareli Üniversitesi	722	-*	-

Kaynak: Kurumların 2018 yılı gösterge raporlarından derlenerek tarafımızca oluşturulmuştur. *Kırklareli Üniversitesinde yabancı uyruklu öğretim elemanı bulunmamaktadır.

Nitekim 2018 yılsonu itibariyle kurumlarda bulunan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının sayısı da öngörülen sınırı aşmamakta hatta sınırın oldukça altında kaldığı görülmektedir.

Kurumlar içerisinde gerçekleştirilen öğrenci anketlerinin yanı sıra kurum dışında gerçekleştirilen anketler de mevcuttur. Bunlardan biri de yabancı uyruklu öğrencilere yönelik olarak yapılmıştır. Farklı ülkelerden gelen öğrencilerin üniversitelerinden memnuniyet düzeyleri tespit edilmiştir:

Tablo 22: Kurumlarda Yer Alan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin 2018 Yılına Ait Memnuniyet Oranları[105]

Kurumlar	ÜniAr Sıralaması	Düzey
Trakya Üniversitesi	28	C
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	33	C
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	63	D
Kırklareli Üniversitesi	86	FF

Kaynak: Karadağ, E. & Yücel, C. (2018a), *Yabancı Uyruklu Öğrenci Memnuniyet Araştırması (YÖMA),* ÜniAr Yayınları, 2018.

[105] Araştırmaya toplam 133 kurumdan 4.785 yabancı uyruklu öğrenci dâhil edilmiştir. Öğrenciler üniversitelerini 6 başlık altında değerlendirmiştir. En yüksek düzey A+ ve en düşük düzey FF olarak belirlenmiştir. Ayrıntılı bilgi için bkz., https://docs.wixstatic.com/ugd/779fe1_ddf06e3d4b3c478e8b5be6a65a653851.pdf, erişim tarihi: 23.06.2019.

Toplam öğrencileri içerisinde yabancı uyruklu öğrenci temsiliyeti en yüksek olan Trakya Üniversitesi, aynı zamanda en yüksek memnuniyet oranına sahiptir. Trakya Üniversitesinden sonra ikinci en yüksek yabancı öğrenci oranına sahip Kırklareli Üniversitesi öğrencilerin memnuniyet sıralamasında en az paya sahiptir. Bu bakımdan öğrencilerin bulundukları kuruma aidiyetinin sağlanması amacıyla gerekli hassasiyetin gösterilmesi önemlidir.

Destek ve Değişim Programları:

Kısa dönem öğretim elemanı hareketliliğinin artması adına YÖK ve Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından yürütülen yurt dışı destek programları büyük oranda etkiye sahip olmuştur. Bu kurumlar öğretim elemanlarını 3 aydan 12 aya kadar yurt dışındaki üniversitelere gönderebilmektedir. Ayrıca TÜBİTAK yabancı uyruklu öğretim üyelerinin Türkiye'de kısa süreli araştırma ve öğretimde bulunabilmeleri için belirli miktarlarda fon sağlamaktadır. Örneğin, 2009-2013 yılları arasında yurtdışı araştırma destekleri kapsamında yurtdışına gönderilen toplam öğretim elemanı sayısı 6.019 olarak tespit edilmiştir (Çetinsaya, 2014: 162-163).

Tablo 23: Kurumların 2018 Yılsonu İtibariyle Değişim Programlarından Faydalanan Öğrenci/Personel Sayıları ile Yapılan Anlaşma Sayıları

Kurumlar	Giden Öğrenci Sayısı	Gelen Öğrenci Sayısı	Giden Personel Sayısı	Gelen Personel Sayısı	Anlaşma Sayısı
Trakya Üniversitesi	173	65	26	17	272
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	109	22	3	-*	261
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	60	7	9	18	206
Kırklareli Üniversitesi	64	7	18	10	108

Kaynak: Kurumların 2018 yılı iç değerlendirme raporları ve idare faaliyet raporlarından derlenerek tarafımızca oluşturulmuştur.

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, raporlarında değişim programı ile gelen personel sayısını belirtmemiştir. Bu durum, "kuruma değişim programı ile gelen personelin bulunmadığı" şeklinde yorumlanmıştır.

Tablo 23 incelendiğinde; en fazla ulusal ve uluslararası anlaşma yapan kurum, Trakya Üniversitesi olarak görülmektedir. Yine değişim programlarından faydalanan öğrenci ve personelin en fazla Trakya Üniversitesinde olduğu tespit edilmiştir. En az anlaşma sayısına sahip olan kurum ise, Kırklareli Üniversitesidir. Kurumların hareketlilik programları içerisinde öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu söylenebilir. Üniversitelere gerek öğrenim gerekse staj hareketliliği ile gelen öğrencilerin sayısı giden öğrencilerin sayısından azdır. Kurumların farklı ülkelerle anlaşma yapabilmeleri adına yabancı dilde eğitim veren personel sayısını arttırması ve öğrencilerin kurumları tercih etmelerine yönelik olarak program çeşitliliğini geliştirmesi beklenmektedir. Bununla birlikte akademik ve idari personelin hareketliliği de öğrenci hareketliliğine oranla oldukça azdır. Personel hareketliliği, personelin farklı bir kurumda bulunarak çeşitli uygulamaları tecrübe edebilmeleri, tecrübelerini aktarma imkânı sağlaması ve mesleki gelişim fırsatları sunması bakımından önemlidir.

Sonuç olarak, kurumların KİDR ve YÖKAK tarafından sunulan KGBR'de eğitim-öğretim sistemine yönelik güçlü ve iyileşmeye açık yönleri geniş ölçüde belirlenmiştir. Bu bakımdan kurumlarda TYYÇ belirlenmiş olup her seviye için ders programları ve ders bilgi paketleri hazırlanmıştır. Fakat programların tasarımı ve onayı için ulusal, bölgesel ve yerel ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmaktadır. Fakat programların nasıl değerlendirildiği ve iyileştirme süreçlerinde nasıl kullanıldığı katılımcılığı ve sürekliliği konusunda tanımlı süreçler yeterli düzeyde değildir. Ders çıktıları ile dersin içeriği arasında uyum söz konusu olmalıdır. Bu uyumun sağlanıp sağlanmadığını ölçmek adına iç ve dış paydaş görüşleri alınmalıdır. Aynı zamanda programların görüş ve öneriler doğrultusunda güncellenmesi de önemlidir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini güvence altına alabilmek için akreditasyon sürecinden geçen programların sayısını arttırmanın önemli olduğu vurgulanmaktadır. Kurumlarda akreditasyon kapsamında derslerin iş yüküne dayalı kredi değerleri kullanılmaktadır. Fakat bu kredilerin tüm birimlerde gerçekçi olarak belirlendiğini sunan sistematik bir yapı bulunmamaktadır. Zira kredilerin iş yükü

hesaplaması, içeriklerin ders öğrenme çıktıları ile program öğrenme çıktıları arasındaki ilişkilerin kurulması ile ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin çeşitliliğinin sağlanması gibi hususlarda eksiklikler tespit edilmiştir. Ölçme ve değerlendirmeye dayalı program güncelleme çalışmaları akreditasyon hazırlıklarına başlamış olan birimler dışında kurumsal olarak yaygınlaşmamıştır. Güncelleme çalışmalarında mezunların görüş ve önerilerinin alınması önemlidir. Fakat mezunlara yapılan anketler ve anketlere katılım istenilen düzeyde değildir. Bu sebeple kurumların görüş almak adına uygulamalarını çeşitlendirmeleri önerilebilir.

Staj ve işyeri eğitimi programları bulunan birimlerde sistematik staj düzenlemelerinin bulunması gerekmektedir. Bu sayede 3+1 ve 7+1 sistemine geçilmesi ile tüm zorunlu staj ve işyeri eğitimlerinin de kredilendirilmesinin önü açılacaktır. Görülmektedir ki kurumlar konuya ilişkin faaliyet içerisindedir. Fakat buna rağmen staj yapılacak yerlerin tespiti öğrencilerin kendi imkânlarına bırakılmaktadır. Stajların kredilendirilmesinin yanında kurumlara sosyal sorumluluk projeleri yapmaları önerilmekte ve bu projelerin de kredilendirilmesi katılımı sağlamak adına önem arz etmektedir.

Kurumlarda öğrenim gören uluslararası öğrenci sayısı ise, yıllar içinde artış göstermiştir. Bununla birlikte öğrenci ve personel hareketliliğinin oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Buna ilişkin olarak kurumlardan yabancı eğitim veren bölüm sayılarının arttırılması beklenmektedir. Salt yabancı dilde eğitim veren bölümlerin olması yeterli değildir. Aynı zamanda bölümlerde eğitimi verecek öğretim elemanının da sağlanması gerekmektedir. Bu açıdan öğretim elemanlarının yetkinliklerini geliştirmeleri beklenmektedir. Aksi halde ikili anlaşmaların sayısı belirli ülkelerin dışına çıkmayacaktır. Bununla birlikte öğrencilerin aldıkları eğitimin uluslararası alanda tanınmasını sağlayan “diploma eki” yapılanması öğrencilerin uluslararası hareketliliğini kolaylaştırıcı bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Kurumlarda özel yaklaşım gerektiren öğrenciler için gerekli çalışmalar istenilen düzeyde değildir. Engelli öğrencilere sağlanan fiziki alt yapının yetersiz olduğu görülmektedir. Öğrenciler için asansör kullanımı, sınav esnasında yardımcı olabilecek bir kişinin yanında bulunması gibi faaliyetlerin sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğrenci Konseyi ve Öğrenci Senatosu gibi üst yapılanmalarda yer alan öğrencilerin temsil sorumluluklarını yeterince yerine getirip getirmediği tartışmaya açık bir konudur. Gerekli mekanizmaların oluşturularak kurum tarafından takibi büyük önem arz edecektir. Öğrenci topluluklarının sayısının fazla olması ve her kurumun kendi öğrenci topluluğu yönergesinde belirttiği sayıda asgari etkinlik sayısını belirlemesi çerçevesinde yeterli ölçüde faaliyetin yapıldığı düşünülebilir. Hatta öğrencilerin genel yeterliliklerin geliştirilmesi adına topluluk sayılarının arttırılması gerekliliği belirtilebilir. Fakat bu durum her topluluğun aynı düzeyde etkin çalıştığını veya topluluk içerisinde yer alan öğrencilerin sayısının artmasının kuruma ve öğrencilere olumlu yansıyacağını göstermeyecektir. Bununla birlikte topluluklara harcanması için tahsis edilen ödenekler büyük oranda yetersiz kalmaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin etkinliklerini destek almadan gerçekleştirdiği de görülmektedir.

Özellikle anketler sonucu ölçülen öğrenci memnuniyetlerinin analizinin sağlanarak memnuniyetin düşük olduğu alanların iyileştirilmesi gerekliliğini tüm paydaşların benimsemesi gerekmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler için yeme-içme, barınma, ulaşım ve sportif faaliyetlerinin gerçekleştirileceği alanların sağlanması bakımından sosyal imkânların geliştirilmesi gerekliliği anketlerin genelinde karşılaşılan temel sorun alanları olarak vurgulanabilir. Merkezi kafeterya ve yemekhaneler, yurtlar, kütüphaneler, laboratuvarlar gibi öğrenciye yönelik tesisler açısından alt yapı gerekliliklerinin yerine getirilmesi beklenmektedir. Çünkü bu olanaklardan her öğrenci yeterli düzeyde yararlanamamakta ve bu durum eğitim-öğretim kalitesine de olumsuz yansımaktadır. Bir kurumun en önemli iç

paydaşlarından biri olan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin arttırılması büyük önem arz etmektedir.

Son olarak, öğrenci merkezli öğrenme anlayışının benimsenmesi için öğretim üyelerinin farkındalıklarının arttırılması gerekmektedir. Öğrencilerle ilgili konuların görüşüldüğü üst kurul, fakülte ve bölüm kurulu toplantılarına öğrenci temsilcilerinin katılımının sağlanmasının öğrenci merkezli öğrenmeyi geliştireceği söylenebilir. Kurumlar bu anlayışı hâkim kılmak adına belirlediği tüm faaliyetlerini tanımlamalıdır. Gerçekleştirilen faaliyetler, ölçme ve değerlendirmelerin belirli standartlar çerçevesinde yürütülmesi ile iyileştirilmeli ve öğrenci memnuniyeti kurumun geneline yansıyacak nitelikte olmalıdır. Bu bakımdan öğrencilere de büyük sorumluluk düşmektedir. Anketleri yanıtlarken objektif, tutarlı ve samimi olmaları sağlıklı sonuçlara ulaşılması bakımından önemlidir.

3.3.2.3. Üniversitelerin Araştırma, Geliştirme ve Toplumsal Katkı Alanına İlişkin Bulgu ve Öneriler

Kurumlar araştırma ve geliştirme sürecine yönelik olarak hedef ve stratejilerini belirlemiştir. Ancak belirlenen hedef ve stratejileri kimlerin gerçekleştireceği ve izleyeceğinin tespiti gereklidir. Bu kapsamda izlenen ve değerlendirilen hedefler üzerinde faaliyetlerin toplumsal faydaya dönüştürülmesi teşvik edilmelidir. Kurumlar stratejik planlarında araştırma alanına yönelik olarak stratejik amaçlarını da belirlemiştir. Kırklareli Üniversitesi dışında diğer üç üniversite, “bilimsel araştırma politikası” ve “toplumsal gelişime katkı politikası”nı belirlememiştir. Kurumların politikalarını belirlemeye yönelik çalışmaları devam etmektedir.

Akademik Çalışmalar:

Üniversiteler, bünyelerinde yer alan uygulama ve araştırma merkezleri ile ulusal ve bölgesel kalkınma hedeflerini destekleyecek çalışmalar yapmaktadır. Bu kapsamda Trakya Üniversitesi 31, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi 41, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi 11 ve Kırklareli Üniversitesi 14 araştırma ve uygulama merkezine sahiptir. Bünyelerinde bulunan modern teknolojiye sahip kaynakları ve gelişmiş laboratuvarları ile kurumlar, Türkiye ve bölgenin bilimsel ve teknolojik gelişimine katkı sağlayacak çalışmaları büyük ölçüde gerçekleştirmektedir.

Araştırma ve geliştirme süreçleri ile toplumsal katkı süreçlerinin bütünleştirilmesi amacıyla lisansüstü tezler de bölgenin sosyo-kültürel yapısına katkı sağlamaktadır. Bu bakımdan Trakya Üniversitesi sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve fen bilimlerinin yanı sıra "Balkan Araştırma Enstitüsü ve Roman Dili ve Kültürü Araştırmaları Enstitüsü" ile hem Balkan hem de roman kültürü çalışmalarına ağırlık vermektedir. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesinde ise Rumeli Araştırmaları Enstitüsü'nün kurulduğu görülmektedir.

Kurumlarda akademik personele Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından bilimsel araştırma projelerinin kabulü, desteklenmesi, hizmetlerin yürütülmesi ve izlenmesini sağlamak üzere her türlü destek sağlanmaktadır. Teknoloji Transfer Ofisi ve Proje Koordinasyon Merkezi gibi birimler tarafından da proje hazırlama ve planlamaya yönelik olarak tanıtım ve eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir. Bununla birlikte kurumlar TÜBİTAK, Trakya Kalkınma Ajansı, AB, Kalkınma Bakanlığı gibi diğer yurt içi ve yurt dışı kaynaklardan faydalanarak ortak projeler geliştirmektedir. Böylece sanayi-üniversite iş birliği protokolleri ile araştırma ve eğitim faaliyetleri toplumsal faydaya dönüştürülmekte ve ekonomiye katkı sağlamaktadır. Buna rağmen Dursun (2009: 64), Türkiye genelinde yer alan üniversitelere ilişkin olarak "buluş" sayısının oldukça az olduğunu belirtmiştir. Ona göre; bilimde gelişmişliğin esas ölçütü, hem

endüstriyel, kültürel ve bilimsel üretimde söz sahibi olmak hem de ülke olarak tanınabilmektir.

Kurumlarda çalışmaların toplumsal katkıya dönüşmesi ve geri bildirimlerin sağlanması açısından öğrencilere, personele ve halka yönelik olarak çeşitli kurs ve eğitimler verilmektedir. Bu bakımdan Trakya Üniversitesinde yapılan araştırmaların sosyo-ekonomik ve kültürel katkısı "yöre halkı memnuniyet anketleri" ile ölçülmektedir. 2017 ve 2018 yıllarında Edirne ili merkez ve ilçelerinde uygulanan bu anketler, bölgesel sorunlara çözüm olabilecek konuların ele alınması ve iyileştirme çalışmalarının yapılması adına kayda değer bir uygulamadır.

Genel itibariyle değerlendirildiğinde; kurumlarda bilimsel araştırma sonuçlarının toplumsal katkısı yeterli ölçüde değildir. Bu sebeple kurumlardan beklenen sosyo-ekonomik ve kültürel dokuya katkısı olacağı düşünülen araştırmaları teşvik etmeleri ve gerçekleştirmeleridir.

Teknoparklar:

Kurumlar araştırma ve geliştirme faaliyetlerini gerçekleştirmek adına fiziki altyapılarını oluşturmaktadır. Bu bakımdan her kurum akademik personelinin bilgi birikimini ve araştırma altyapısını "Teknopark"[106] firmalarının kullanımına sunarak akademik bilginin sanayiye aktarılmasına aracılık etmektedir. Böylece araştırmaya yönelik performansın iyileşmesi sağlanacak ve üniversite-sanayi iş birliği ile yeni projeler geliştirilecektir.

[106] Kırklareli Üniversitesinde kurulması planlanan Teknoloji Geliştirme Bölgesi (Teknokent) Kararı, Resmi Gazete'nin 25.06.2018 tarihli ve 30459 numaralı mükerrer sayısında yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Kurum, Stratejik Planı'nda "2022 yılı sonuna kadar Teknopark oluşumunu tamamlayarak faaliyete geçirmek" hedefine yer vermiştir. Ayrıntılı bilgi için bkz., http://muh.klu.edu.tr/Sayfalar/11000-universitemiz-teknoloji-gelistirme-bolgesi-teknokent-karari-resmi-gazetede-yayimlandi.klu, erişim tarihi: 23.06.2019.

Tablo 24: 2018 Yılında Teknopark'ta Faal Olan Öğretim Üyesi Teknoloji Şirketi Sayısı

Kurumlar	Şirket Sayısı
Trakya Üniversitesi	10
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	14
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	11
Kırklareli Üniversitesi	-

Kaynak: Kurumların 2018 yılı gösterge raporlarından derlenerek tarafımızca oluşturulmuştur.

Büyükuslu (2015: 126), teknoparkların gerek bölgesel kalkınmaya gerekse de üniversitenin sunduğu nitelikli insan gücüne istihdam yaratan yeni iş alanları olarak ortaya çıktığını dile getirmektedir. Sayıları her geçen gün artan teknoparkların bünyesinde yer alan genç girişimciler, gösterdikleri ekonomik gelişim performansı ile milli gelir seviyesinin yükselmesini sağlayacaktır.

Bununla birlikte kurumlar yerel paydaşların da katılımı ile kariyer fuarları ve kariyer günleri düzenlemektedir. Yapılan çeşitli özel iş birliği protokolleri ile hem üniversite, sanayi/firmalara hizmet işlevinde bulunmakta hem de sanayi/firmalar, öğrenci ve mezunların kariyer planlamasında etkili olabilmektedir.

Araştırma Kadrosu:

Kurumlarda araştırma kadrosunun işe alınması, atanması ve yükselmesine ilişkin süreçler açık bir şekilde tanımlanmıştır. Personelin gerekli yetkinliğe sahip olmasını güvence altına almak amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlemekte ve kendi alanları ile ilgili kongre ve sempozyumlara katılmaları için yurtiçi ve yurt dışına destek sunulmaktadır. Daha önce belirtildiği üzere Trakya Üniversitesi sunulan desteklere yılda bir kez olmak üzere "Balkan ülkeleri"ni de eklemiştir. Araştırma kadrosunun yetkinliğini arttırmak ve ulusal/uluslararası iş birliğini geliştirmek amacıyla disiplinler arası araştırmalar yapması teşvik edilmektedir. Kurumlar tarafından yapılan teşvik ve ödüllendirmeler ile araştırma kadrosunun nicelik ve nitelik olarak da sürdürülebilirliğinin güvence altına alınması amaçlanmaktadır. Kurumların akademik personelin araştırma-geliştirme performansını takdir etme ve

ödüllendirme sürecine ilişkin tanımlı süreci bulunmamakla birlikte, yapılan ödüllendirmelerin de yetersiz olduğu söylenebilir.

Araştırma Performansı:

Kurumlar, akademik personelin araştırma performanslarını her yıl hazırladıkları faaliyet raporları ile ölçmektedir. Elde edilen bulguların düzenli bir şekilde izlenmesi ve iyileştirilmesi beklenmektedir. Bu kapsamda öğretim üyesi başına düşen yayın ve atıf oranları Tablo 25'te belirtilmiştir.

Tablo 25: Kurumların 2018 Yılı İçerisinde Çeşitli Endekslerde Öğretim Üyesi Başına Düşen Yayın ve Atıf Oranları

	Trakya Üniversitesi	**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**	**Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi**	**Kırklareli Üniversitesi**
SCI, SSCI ve A&HCI endeksli dergilerde ortalama yıllık makale ve derleme sayısı	0,49	0,44	0,55	0,32
Uluslararası iş birliği ile yapılan SCI, SSCI ve A&HCI endeksli dergilerde ortalama yıllık makale ve derleme sayısı	0,05	0,07	0,54	0,09
SCI, SSCI ve A&HCI endeksli dergilerde yapılan ortalama yıllık atıf sayısı	0,16	5,44	0,26	0,21

Kaynak: Kurumların 2018 yılı gösterge raporlarından derlenerek tarafımızca oluşturulmuştur.

Tablo 25 incelendiğinde; kurumların öğretim üyesi başına düşen yayın oranlarının genel itibariyle birbirine yakın olduğu görülmektedir. Kurumlar 2018 yılı içerisinde toplam öğretim elemanlarının yaklaşık yarısı kadar makale ve derleme sayısına sahiptir. Uluslararası iş birliği ile üretilen yayın sayısı ise, kurumlarda yer alan öğretim elemanlarının yaklaşık %5'i kadardır. Bu noktada dikkati çeken husus Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesinin 0,54 oran ile en yüksek yayın oranına sahip olmasıdır. Diğer üç üniversite ile karşılaştırıldığında Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesinin uluslararası iş birliği ile yapmış olduğu yayın sayısının diğer kurumların yaklaşık 5 katı olduğu görülmektedir.

Ulusal/Uluslararası Sıralamalar:

Bununla birlikte kurumların bulunduğu bölge, ülke ve dünya ekonomisine katkısı farklı endekslerdeki sıralaması dikkate alınarak ölçülmektedir. Bu bakımdan akademik personelin bilimsel yayın, atıf, proje sayıları ile kurumun başvuruda bulunduğu ve elde ettiği patent sayıları gibi ölçütler değerlendirme kapsamında bulunmaktadır.

Tablo 26: Kurumların 2018-2019 Yılı URAP Dünya ve Türkiye Genel Sıralaması[107]

Kurumlar	URAP Dünya Sıralaması*	URAP Türkiye Sıralaması**
Trakya Üniversitesi	2.116	68
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1.597	46
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	2.096	59
Kırklareli Üniversitesi	-	138

Kaynak: *Dünya genel sıralaması için ilk 2.500 üniversite verilmektedir. Ayrıntılı bilgi için bkz., http://www.urapcenter.org/2018/world.php?q=MS0yNTAw, erişim tarihi: 23.06.2019.
**Türkiye genel sıralaması için ilk 157 üniversite verilmektedir. Ayrıntılı bilgi için bkz., http://tr.urapcenter.org/2018/2018_t9.php, erişim tarihi: 23.06.2019.

Bilimsel yayınlar nitelik ve nicelik olarak değerlendirildiğinde en iyi dünya sıralamasına sahip kurum, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesidir. Kırklareli Üniversitesi ise dünya sıralamasında ilk 2.500 üniversite içerisinde bulunmamaktadır. Bu bakımdan kurumların öğretim elemanlarının yayın performansını yükseltebilmek adına teşvik edici çalışmalar üzerine yoğunlaşması gerekmektedir.

[107] ODTÜ Enformatik Enstitüsü bünyesinde yer alan URAP (University Ranking by Academic Performance) Araştırma Laboratuvarı, bilimsel yayınların miktarı ve kalitesine göre belirlenen akademik performansa dayalı bir sıralama sistemidir. Üniversiteler, 9 kritere göre sıralanmaktadır. Ayrıntılı bilgi için bkz., http://tr.urapcenter.org/2018/2018.php, erişim tarihi: 23.06.2019.

Tablo 27: Kurumların 2018-2019 Yılı Scopus (Scimago), ÜniAr, Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi Sıralamaları[108]

Kurumlar	Scopus (Scimago)*	ÜniAr**	Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi***
Trakya Üniversitesi	722	68	-
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	712	34	48
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	-	54	49
Kırklareli Üniversitesi	-	82	-

Kaynak:*Dünya genel sıralaması için 5.637 üniversite verilmektedir. https://www.scimagoir.com/rankings.php?year=2012&sector=Higher%20educ, erişim tarihi: 23.06.2019.
**Türkiye genel sıralaması için 116 üniversite verilmektedir. https://docs.wixstatic.com/ugd/779fe1_23d75931a2c743f98671601cc2505767.pdf, erişim tarihi: 23.06.2019.
***Endeks, ilk 50 üniversiteyi açıklamaktadır. http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/289/gyue_ilk50.pdf, erişim tarihi: 23.06.2019.

Sıralamada performans çıktıları göz önüne alındığında; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinin Trakya Üniversitesinin önünde olduğu görülmektedir. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi ve Kırklareli Üniversitesinin 5.637 kurum arasında yer almaması dikkat çekicidir. Akademik teşvik puanları açısından ise, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinin yine ön sırada olduğu tespit edilmiştir. Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi'ne göre ilk 50 üniversite içerisinde yer alan kurumlar ise, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesidir.

[108] Scimago Institutions Ranking; performans, inovasyon çıktıları ve web görünürlüğüyle ölçülen toplumsal etki olmak üzere üç farklı gösterge kriterine göre sıralama yapmaktadır. Ayrıntılı bilgi için bkz., https://www.scimagoir.com/methodology.php, erişim tarihi: 23.06.2019.
ÜniAR (Üniversite Araştırmaları Laboratuvarı) Devlet Üniversiteleri ve Fakülteleri Sıralaması, devlet üniversitelerini ve fakültelerini akademik teşvik puanlarını temel alarak sıralamaktadır. Öğretim elemanlarının puanlarının 9 faaliyet türünden hesaplanmasını öngörmektedir. Ayrıntılı bilgi için bkz., Karadağ, E. & Yücel, C. (2018b), *Devlet Üniversiteleri ve Fakülteleri Sıralaması (DÜS),* ÜniAr Yayınları, 2018, https://www.uniar.net/dus, erişim tarihi: 23.06.2019.
TÜBİTAK tarafından gerçekleştiren Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi, "bilimsel ve teknolojik araştırma yetkinliği, iş birliği ve etkileşim, ekonomik katkı ve ticarileşme ile fikri mülkiyet havuzu" olarak 4 boyut altında 19 göstergeye göre sıralama yapmaktadır. Ayrıntılı bilgi için bkz., http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/18842/gyue_gosterge_seti_2018.pdf, erişim tarihi: 23.06.2019.

Kurumların araştırma performansının iyileştirilmesi amacıyla araştırma, yayın ve eğitim performanslarının toplumsal katkısının arttırılması gereklidir. Araştırma kadrosunun yetkinliğinin geliştirilmesi ve iş birliğinin sağlanması adına gerekli çalışmaların yapılması büyük önem arz etmektedir.

Tablo 28: Kurumların 2018-2019 Yılı Webometrics Sıralamaları[109]

Kurumlar	Dünya	Avrupa	Türkiye
Trakya Üniversitesi	2.355	812	55
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	5.582	1.517	96
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1.986	714	40
Kırklareli Üniversitesi	7.024	1.872	125

Kaynak: Ranking Web of World Universities, http://webometrics.info/en/world, http://www.webometrics.info/en/Europe, http://www.webometrics.info/en/Europe/Turkey, erişim tarihi: 23.06.2019.

Kurumlar içerisinde internet sayfalarının kullanılabilirliği ve ziyaretçi sayılarının tespit edilmesi suretiyle yapılan sıralamada hem dünya ve Avrupa'da hem de Türkiye'de Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi en çok popülerliğe sahip kurumdur. Kırklareli Üniversitesinin ise, üç kurumun oldukça gerisinde kaldığı görülmektedir. Bu bakımdan Kurum'un internet sayfasını daha aktif ve dikkat çekici hale getirmesi için gerekli çalışmaları yapması önerilmektedir. Bu haliyle tasarım ve içeriklerinin yetersiz kaldığı söylenebilir.

Sonuç olarak, kurumların KİDR ve YÖKAK tarafından sunulan KGBR'de araştırma, geliştirme ve toplumsal katkı sistemine yönelik güçlü ve iyileşmeye açık yönleri geniş ölçüde belirlenmiştir. Kurumlar, araştırma ve geliştirme faaliyetleri için mali kaynak ve fiziki altyapı oluşturmak ve bunları etkin bir şekilde kullanmak üzere çeşitli politika ve stratejik hedefler belirlemiştir. Kurumların stratejik planları çerçevesinde belirlediği araştırma faaliyetlerini göstergeler bazında takip ettiği, fakat

[109] Ranking Web of World Universities, üniversitelerin web sitelerinin tasarımları, içerikleri, popülerliği ve kullanılabilirliğini ziyaret veya ziyaretçi sayısına göre değerlendirerek açık erişim düzeyini ölçmektedir. Ayrıntılı bilgi için bkz., http://webometrics.info/en, erişim tarihi: 23.06.2019.

bu faaliyetlere yönelik iyileştirme çalışmalarının oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir.

Kurumların araştırma hizmetlerini, ulusal ve bölgesel ihtiyaçları dikkate alarak yapılandırdığı söylenebilir. Aynı zamanda kurum bünyesinde Teknopark ve Teknoloji Transfer Ofisi gibi yapılanmalardan da topluma hizmet faaliyetlerini gerçekleştirmiş olmaları beklenmektedir. Böylece hem bulundukları kente hem de dört üniversitenin de içerisinde bulunduğu Trakya Bölgesine önemli katkılar sağlandığı gözlenecektir.

Kurumlarda yer alan araştırma merkezlerinin yürüttüğü faaliyet ve projeler, iç ve dış paydaşlara yeterli ölçüde duyurulmamaktadır. Bununla birlikte gerçekleştirilen her proje ve faaliyetin topluma yansıyan katkılarının bulunduğunu söylemek de oldukça güçtür. Araştırmacıların büyük ölçüde toplumsal fayda düzeyi yüksek olan çalışmalara yönelmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda PUKÖ döngüsü çerçevesinde, yapılan araştırmaların sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel katkısının gözden geçirilmesi ve takibi önemlidir. Böylece özellikle öğrencilerin araştırma faaliyetlerine uygulamalı olarak katılmaları büyük önem arz edecektir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken en önemli husus, sağlanan katkıların kurumsal olarak güvence altına alınmış olmasıdır. Örneğin, Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından desteklenen çalışmalar, faaliyetlerin güvence altına alındığını gösteren bir uygulama olacaktır. Fakat Bilimsel Araştırma Projeleri'nden destek alarak gerçekleşen bilimsel katkı, patent, makale, vb. katma değerlerin yeterli ölçüde izlenmediği tespit edilmiştir. Bu katma değerlerin arttırılması ve izlenmesi adına araştırma kadrosunun araştırma yetkinliklerini teşvik eden ve destekleyen tanımlı bir sürecin oluşturulması önemlidir. Nitekim kurumların tanımlı süreçlerinin henüz oluşturulmadığı gözlenmektedir.

Kurumlarda akademik personelin ders görevlendirmeleri büyük ölçüde uzmanlık alanına göre yapılmaktadır. Fakat personel yetersizliği nedeniyle bazı alanlarda yakın alanda çalışma yapan personelin görevlendirildiği görülmektedir. Bu

bağlamda akademik personel ihtiyacının giderilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının fazla olması bu ihtiyacı destekler niteliktedir. Buna yönelik olarak yayın ve atıf sayısının dört üniversite de düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Hem öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının fazla olması hem de ders yükünün artması nedeniyle öğretim üyelerinden bilimsel katkı sağlayacak eserler vermelerini beklemek pek mümkün görünmemektedir.

Üniversite-sanayi iş birliğinin arttırılması, kurumlardan beklenen bir diğer çalışma alanıdır. Bu bakımdan kurumların sanayi ile iş birliği çerçevesinde gerçekleştirmiş olduğu faaliyetlerin sınırlı olduğu tespit edilmekte ve ortak proje ve toplantıların sürekli olarak yapılması beklenmektedir. Bu kapsamda öğretim üyelerine ve öğrencilere girişimcilik eğitimleri verilmesi hem farkındalığı arttırmak hem de Girişimcilik Endeksi hedeflerine ulaşmak için yürütülen çalışmalar bakımından faydalı görülmektedir.

Son olarak, üretilen hizmet alanlarının önceliklendirilmesi gerekmektedir. Bu öncelikler kapsamında iyileştirme çalışmaları ve raporlamalar belirli bir zaman dilimi için yapılmalıdır. Süreçlerin sistematik ve bütünsel olarak kontrol edilmesi, izlenmesi ve önlemlerin alınmasına ilişkin çalışmaların düzenli şekilde yürütülmesi kurumlara olumlu katkılar sağlayacaktır.

3.3.2.4. Üniversitelerin Yönetim Sistemi Alanına İlişkin Bulgu ve Öneriler

Kurumlar özelde stratejik amaç ve hedeflerine ulaşabilmek ve genelde kalite güvencesi sistemlerini oluşturabilmek amacıyla tanımlı idari yapılanmalarını belirlemiştir. Bununla birlikte kurumlar stratejik planlarında yönetim sistemine ilişkin olarak stratejik amaçlarını aktarmıştır. Kırklareli Üniversitesi dışında diğer üç üniversitenin "yönetim ve organizasyon" politikalarını belirlemediği tespit edilmiştir. Kurumların politikalarını oluşturmaya yönelik çalışmaları devam etmektedir.

İç Kontrol Sistemi:

5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ve 31.12.2005 tarih ve 26040 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan İç Kontrol ve Ön Mali Kontrole İlişkin Usul ve Esaslar gereğince iç kontrol standartlarına uygun olarak eylem planının izlenmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinin yönetimi için kurumlarda "İç Kontrol Sistemi" oluşturulmuştur. Buna ilişkin olarak tüm kurumlar, "İç Kontrol Sistemi Yönergesi"ni hazırlamıştır. Aynı zamanda iç kontrol standartları uyum eylem planları ile iç kontrol izleme ve değerlendirme raporlarını sunmuşlardır. Kurumlar internet sayfalarında "iç kontrol linkleri" açmıştır. Tüm plan ve raporlar bu link altında toplanmaktadır. Kurumlar içerisinde Trakya Üniversitesi, sistemin hedeflere ulaşmada ne ölçüde başarılı olduğunu değerlendirmek amacıyla "iç kontrol anket çalışması" düzenlemektedir. Aynı zamanda kurum, stratejik amaç ve hedeflerine ulaşmaya çalışırken karşılaşabileceği riskleri de tespit etmiştir. Buna ilişkin eğitim ve çalıştaylar düzenlemiş ve eylem planlarını oluşturmaya başlamıştır.

Genel itibariyle kurumların personele yönelik olarak "iç kontrol sistemi ve risk değerlendirme eğitimi" faaliyetlerine ağırlık vermesi gerekmektedir. Bununla birlikte Trakya Üniversitesi ve Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, yönetim kadrosunun liderlik özelliklerini ve yetkinliklerini ölçmek, izlemek ve geliştirmek amacıyla "liderlik anketleri" de uygulamaktadır.[110]

Kaynaklar:

Kurumların insan kaynakları ve mali kaynakları ile taşınır ve taşınmaz kaynaklarını etkili ve verimli kullandığına ilişkin tanımlı bir süreci bulunmaktadır. Aynı zamanda tüm akademik ve idari kadroların işe alma/atama usul ve esasları mevzuatlarında belirtilmiştir. İdari personelin alındığı alanla ilgili olarak işe uyumu ve gerekli yetkinliğe sahip olmasını sağlamak adına oryantasyon eğitimleri, görev başı eğitimler ve hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir. Çünkü merkezi yerleştirme

[110] Trakya Üniversitesi liderlik anketi için bkz., https://bys.trakya.edu.tr/file/open/73710011, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi liderlik anketi için bkz., http://anket.nku.edu.tr/?ai=86*218be1e5b6cc736837dc7d651905f8ec, erişim tarihi: 25.06.2019.

sonucu personel işe göre seçilmemektedir. Dolayısıyla insan gücüne en fazla ihtiyaç duyulan birim hangisi ise, o birime ilişkin eğitimlerden geçerek görevine başlamaktadır. Kurumlar, işe alımlarda idari kadroların mevcut yeterliliklerinin beklenen görevlere uyumunun sağlandığını gösteren kanıtlarını açık bir şekilde belirtmemiştir.

Kurumların mali kaynaklarının etkili ve verimli şekilde yönetimi ile hesap verebilirliği ve mali saydamlığın sağlanması, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile yürütülmektedir. Kurum bütçeleri uygulama sonuçları yıllık hazırlanan faaliyet raporları ile kamuoyuna sunulmaktadır. Raporların sonunda sistemin güvencesinin sağlanmasına yönelik harcama yetkilisi tarafından "iç kontrol güvence beyanı" verilmektedir.

Kurumların her türlü faaliyet ve süreçlerine ilişkin verileri toplamak, analiz etmek ve raporlamak üzere kullandığı bilgi yönetimi mekanizmalarını içeren tanımlı bir süreci bulunmaktadır. Aynı zamanda kurumlar sisteme yönelik ilgili yönetmelik ve yönergelerini belirlemiştir. Trakya Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, TS EN ISO 27001 Bilgi Güvenliği Yönetim Sistemi Standardı doğrultusunda "bilgi güvenliği politikası"nı belirlemiştir.[111] Bu kapsamda Trakya Üniversitesi 2018 yılı itibariyle çalışanlarının, sistemlerinin, bilgi ve varlıklarının uyması gereken iş kurallarını hedeflemek ve bu hedefler kapsamında iş sürekliliğini sağlamak amacıyla TS EN ISO 27001 Bilgi Güvenliği Yönetim Sistemi Sertifikasını almıştır. Sistem içerisinde yer alan standartlar; gizlilik, bütünlük ve erişilebilirlik olarak üç temel unsuru içermektedir.

[111] Trakya Üniversitesi bilgi güvenliği politikası için bkz., https://bidb.trakya.edu.tr/pages/bilgi-guvenligi-politikasi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi bilgi güvenliği yönetim sistemi politikası için bkz., http://bidb.comu.edu.tr/foto/dosya_15c5039b75be38.pdf, erişim tarihi: 26.06.2019.

Performans İzleme:

Kurumlar, stratejik planlarında yer alan performans göstergelerini üç aylık, altı aylık ve yıllık dönemler itibariyle toplamaktadır. Verilerin girişlerinin sağlanması için veri ve performans bilgi sistemlerini geliştirmişlerdir. Bununla birlikte Trakya Üniversitesi performans göstergelerini yetkilendirdiği birimlerin sorumluluğunda toplamaktadır. Bu bakımdan gösterge sonuçları daha hızlı ve doğru bir şekilde sisteme yüklenmektedir. Daha önce de belirtildiği üzere gerçekleştirilen hizmetlere yönelik olarak saptanan alanlar, personel ve öğrenci memnuniyet anketlerinde izlenmekte ve sorun görülen alanlara müdahale edilmesi sağlanmaktadır. Memnuniyetin düşük olduğu alanlara yönelik olarak geliştirilen stratejiler kalitenin sağlanması adına önemli bir adım olarak görülmektedir. Fakat kurumlar bu alanlarda memnuniyetin sağlanmasına yönelik iyileştirme çalışmalarına raporlarında değinmemiştir. Ayrıca kurumlar performans göstergelerini oluşturmuş olmakla birlikte "anahtar performans göstergeleri"ni henüz belirlememiştir.

Güvence ve Kontrol:

Kurumlar, kurumsal hafızayı korumak ve sürdürülebilirliği güvence altına almak amacıyla belgelere erişimi şifrelemekte ve belgeleri gerek elektronik ortamda gerekse de fiziksel ortamda raporlamakta ve saklamaktadır. Bununla birlikte kurumların "yedekleme politikaları"nı da oluşturmaları ve geliştirmeleri beklenmektedir.

Kurumlar dışarıdan aldığı destek hizmetlerinin uygunluğunu, kalitesini ve sürekliliğini güvence altına almaktadır. Yurt içi/yurt dışından tedarik edilecek destek hizmetleri, 4734 sayılı Kamu İhale Kanunu ve 4735 sayılı Kamu İhaleleri Sözleşmeleri Kanunu çerçevesinde belirlenmiş şartname ve sözleşmelerle yürütülmektedir. Alınan hizmetlerin uygunluğu ve kalitenin sağlanması amacıyla muayene ve kabul yönetmeliklerine uygun olarak oluşturulan Muayene ve Kabul Komisyonları/Kontrol Teşkilatı tarafından yerine getirilmektedir. Uygunsuz hizmet tespit edilmesi durumunda ise kurumlar, düzenlenen teknik şartnamelerde,

sözleşmelerde belirtilen kamu ihalelerine katılmaktan yasaklı hale gelmesi, para cezası gibi cezai müeyyideler uygulanmaktadır.

Hesap Verilebilirlik:

Kurumlardan gizli bilgi teşkil etmeyen ve kamu ile paylaşılmasında yasal, etik vb. sakıncalar bulunmayan hallerde gerçekleştirdikleri tüm faaliyetler hakkında bilgilerini açık, doğru, güncel ve kolay ulaşılabilir şekilde yayınlamaları beklenmektedir. Nitekim genel itibariyle kurumlar eğitim-öğretim, araştırma-geliştirme faaliyetlerini içeren idare faaliyet raporu, performans programı, iç kontrol eylem planı değerlendirme raporu, yıllık iş planları gibi belgelerde yer alan güncel verileri internet sayfaları üzerinden kamuoyuyla paylaşmaktadır. Buna yönelik olarak kurumlar bünyesinde yer alan her birimin aynı hassasiyeti göstermediği de tespit edilmiştir. Bununla birlikte farklı uzmanlık alanlarındaki akademik personel tarafından halkı bilinçlendirici nitelikte basın toplantıları düzenlenmekte ve ulusal, yerel, yazılı ve görsel basında toplumu bilgilendirme çalışmalarına destek verilmektedir. Kırklareli Üniversitesi yürütülen çalışmalarını bir araya getirerek hazırladıkları "yıllık bültenler" aracılığıyla kamuoyuyla paylaştığını belirtmektedir. Aynı zamanda yayımlanan haberlerin doğru, tarafsız ve nesnelliği, alanında uzman kişilerce kontrol edilmekte ve güvence altına alınmaktadır.

Kurumlar, yönetim ve idari kadroların verimliliğini ölçüp değerlendirebilen ve hesap verebilirliklerini sağlayan bir yaklaşıma sahiptir. 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu çerçevesinde hesap verebilirlik ve şeffaflığın sağlanması hususunda her yıl düzenli olarak faaliyet raporlarını kamuoyuna sunmaktadırlar. Aynı zamanda stratejik plan ve yıllık performans programları ile mali beklentiler raporlarını da hesap verilebilirliğin sağlanması ve şeffaflık kapsamında tüm iç ve dış paydaşlara duyurmaktadırlar. Sürece yönelik olarak kurumlardan "hesap verebilirlik politikası"nı belirlemiş olmaları beklenmektedir. Bu hususta yalnızca Trakya Üniversitesi hesap verebilirlik politikasını internet sayfasında ilan etmiştir. Kurumların yönetsel sürece paydaş görüşlerini yansıttığına

dair oldukça az kanıt sunulmaktadır. Görüşlerin alınması yoluyla iyileştirme çalışmalarının başlatıldığına ilişkin faaliyetlere yer vermeleri beklenmektedir.

Sonuç olarak, kurumların KİDR ve YÖKAK tarafından sunulan KGBR'de yönetim sistemine ilişkin güçlü ve iyileşmeye açık yönleri büyük ölçüde belirlenmiştir. Kurumlar, 2547 sayılı Kanun çerçevesinde öngörülen akademik ve idari teşkilat yapılarını oluşturmuştur.

Kurumlarda personele görev alanlarıyla ilgili düzenli olarak hizmet içi eğitimler verilmektedir. Bu eğitimlerin personel talepleri dikkate alınarak her yıl için planlanması, hem personel hem de kurum için faydalı olacaktır. Çünkü verilen eğitimlerin yalnızca bilgilendirme toplantıları ile sınırlı kaldığı görülmektedir.

Kurumlar mali kaynaklarını 5018 sayılı Kanun çerçevesinde yürütmektedir. Üniversitelerin bütçelerini, hizmet önceliklerini ve performans sonuçlarını dikkate alarak stratejik plan çerçevesinde hazırlaması ve yönetmesi beklenmektedir. Stratejik planda kaynak israfını önleyecek iyileştirme faaliyetlerinin düzenlenmesi ve bu faaliyetlerin göstergeler ile izlenmesi önemlidir.

Kurumların kalite güvence sisteminin yöneticilerin liderlik özelliklerini ve verimliliklerini ölçme ve izlemeye imkân tanıyacak şekilde tasarlanması önemli görülmektedir. Bu bakımdan "liderlik anketi" uygulanmaktadır. Anketler ile amaçlanan, sonuçların kuruma katma değer sağlamasıdır. Fakat bu değerin nasıl değerlendirildiğine ilişkin kanıtlar yetersiz bulunmaktadır. Ayrıca liderleri değerlendiren yöneticilerin ve personelin herhangi bir baskı altında kalmaksızın tarafsız bir değerlendirme gerçekleştirdiği kesin olarak söylemeyecektir. Anketler yapılırken bu hususun da göz önüne alınması gerekmektedir.

İhtiyaç duyulan birimlerde idari personel görevlendirilmesi yapılmaktadır. Ancak bu kişiler yetkinlik alanlarına göre değil, yapacakları işlere göre yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Atamaların sınırlı olması nedeniyle personel ihtiyacı

karşılanamamaktadır. İdari personelin sayıca yetersizliğinin hemen hemen tüm birimlerde iş yükünü arttırdığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte idari personelin gelişimini destekleyecek çeşitli eğitimlerin ve teşvik programlarının oluşturulması ve yaygınlaştırılması iyileştirmeye açık bir alan olarak değerlendirilmiştir.

Kurumlar kalite süreçlerini temel olarak şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkesi çerçevesinde yürütmektedir. Tüm hizmet alanlarına ilişkin güncel verilerin kamuoyu ile paylaşılması önemlidir. Bu kapsamda kurumların; performans ve faaliyet raporlarını, stratejik planlarını, yıllık iş planları ile yatırım izleme ve değerendirme raporları gibi düzenledikleri tüm bilgi ve belgeleri internet sayfası üzerinden paylaşarak kamuoyunu bilgilendirmeleri gerekmektedir. Buna rağmen bazı bilgi ve belgelerin yayımlanmadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda kurumlarda şikâyet takip mekanizmasının etkin şekilde işletilmesi hesap verilebilirliğin sağlanması için gerekli bir uygulamadır.

Son olarak kurumlar, kalite yönetimi ve kalite güvencesi çalışmaları ile kurum paydaşlarına ve kamuoyuna yönelik sorumluluğunu büyük ölçüde yerine getirmeye özen göstermelidir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Türkiye'de 2547 sayılı Kanun ile oluşturulan YÖK yapılanması, üniversite sistemini merkezileştiren bir yapıya sahiptir. Akademik özgürlüğün sağlanması için YÖK'ün görev ve sorumluluklarının yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Anayasa'nın 131. maddesi YÖK'ün "yükseköğretim kurumlarının öğretimini planlamak, düzenlemek, yönetmek, denetlemek..." amacıyla kurulduğunu belirtmektedir. Bu ifadeler üniversitenin özerkliğini büyük ölçüde sınırlandırmaktadır. Üniversitelerin insan kaynakları ve mali kaynakları dâhil her bakımdan YÖK'e bağlı olması yenilikçi ve dinamik bir yapılanma içerisinde bulunmasını engellemektedir. Bütçenin merkezi olarak hazırlanması ve bütçe uygulamasında esneklik sağlanmaması üniversitelerin gelişiminin önüne geçecektir. Üniversitelerin mali açıdan devlete bağımlı olmaması gerekir. Çünkü bu durum gelirlerini oldukça sınırlamaktadır. Aynı zamanda hizmet üretme, proje ortaklıkları, patent, bağış ve yardımlar ile sağlanan gelirleri de oldukça sınırlıdır. Bu durum üniversiteleri alternatif kaynak arayışlarına yöneltmektedir. Bunun bir sonucu olarak da sanayi ile iş birliği içerisinde bulunmaları gerekmektedir. Oysa devletten beklenen üniversitelere daha çok kaynak ayırmasıdır. Ancak bu şekilde üniversitelerin piyasa yönelimli bir yapı haline dönüşmeleri bir ölçüde engellenebilecektir.

Mevcut sistem aşırı merkeziyetçi yapıdadır. Bu sebeple üniversite yönetiminde etkin rol oynayan kişilerin halk veya üniversite dışından temsilciler tarafından seçilebilmesinin önü açılmalıdır. Seçilmiş kişilerin ve MEB'in varlığı üniversitelerin ve YÖK'ün hesap verilebilir olmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla YÖK'ün yetkilerinin bir kısmı mütevelli heyetlerine devredilebilir. Rektörün hesap verebilir olmasını sağlamak adına mütevelli heyeti tarafından atanması şartı getirilebilir.

Günümüzde üniversiteler, Ortaçağ Dönemi ve Modern Dönem üniversiteleri yapılanmalarından farklı olarak yerel, ulusal ve küresel piyasalarla uyumlaştırılmaya çalışılmaktadır. Üniversitelerin bu yönde dönüşümünü sağlamak için kullanılan araç

ise Bologna Süreci olmuştur. Bologna Süreci'nin arka planını neoliberal dönüşüm oluşturmaktadır. Bu sebeple süreç içerisinde kalite güvencesi, yaşamboyu öğrenme, hareketlilik gibi kavramlar yükseköğretimi küresel bir pazar haline getirebilmek için gerekli koşulların yaratılmasına öncülük eden uygulamaları içermektedir. Türkiye de 2001 yılından itibaren belirli ilke ve standartlara uyma yükümlülüğü altına girerek hızlı bir şekilde ve sorgulanmaksızın alınan kararları uygulamaya başlamıştır. Yükseköğretimde Bologna Süreci ve sürecin beraberinde getirdiği tüm uygulamalar aslında "tektipleşmeye" gidişin adımlarıdır. Bu süreç tamamen "gönüllülük" esasına dayanmaktadır. Küreselleşen dünya hem Türkiye'nin hem de diğer dünya ülkelerinin kurumlarını sürece entegre olmaya zorunlu koşmaktadır.

Trakya bölge üniversitelerinin kalite süreçlerinin değerlendirildiği bu çalışma kapsamında ilk olarak belirtilmesi gereken nokta, üniversitelerin ulaşılmak istenen bilgi ve belgelerine yeterli ölçüde ulaşılamadığıdır. Kalite sürecinin öne sürdüğü "hesap verilebilirliğin" bir diğer boyutu ise, bu bilgilerin kamuoyu ile paylaşılmış olmasıdır.

Üniversitelerin her yıl hazırladıkları KİDR ve bu süreçte yapılan stratejik planların takibi, kurumların mevcut durumunun tanımlanmasında ve geleceğe yönelik tedbirlerin alınmasında önemli bir rol oynamaktadır. KİDR, stratejik plan ile ilgili bilgi ve belgeler, dış değerlendirme kapsamına alınan kurumlarda inceleme kapsamına alınmaktadır. Değerlendirme takımı, üst düzey yöneticilerden oluşmaktadır. Fakat bu yöneticilerin değerlendirmeyi gerçekleştirmek üzere almış oldukları eğitimlerin yeterliliği tartışılabilir. Ayrıca eğitimlerin yeterli olması, takımın objektif olarak değerlendirme yapmış olduğunu göstermeyebilir.

Kurumsal dış değerlendirme sürecinden geçen tüm üniversitelere KGBR değerlendirme takımı tarafından iletilmektedir. Bu raporda kurumun güçlü ve gelişmeye açık yönleri belirtilmektedir. Değerlendirme takımı, kurumun gelişmeye açık yönlerinin takip edilmesi için yalnızca her yıl kurumlar tarafından düzenlenen KİDR'yi kullanmaktadır. Oysa bir değerlendirmeden beklenen gelişmeye açık

yönlerin sürekli olarak takip edilmesini sağlamaktır. Salt prosedürlerin denetimine ilişkin yapılan değerlendirmeler hesap verilebilirliği sağlamayacaktır. Bu bakımdan denetim ile kastedilen, tahsis edilen kaynakların stratejik hedefler doğrultusunda kullanılıp kullanılmadığını kontrol etmek olmalıdır. Üniversitelerin hazırlamakla yükümlü olduğu stratejik planlar, bütçenin el verdiği ölçüde oluşturulmaktadır. Oysa kurumlardan beklenen ise, belirlenmiş olan hedef ve göstergelerin bütçeyi yönlendirmesi gerekliliğidir. Ancak bu şekilde sağlıklı gerçekleşme düzeyleri tespit edilebilecektir.

Raporlarda üniversitelerin hem misyon farklılaşması ve bölgesel odaklı ihtisaslaşma kapsamında farklılaşmayı sağlamaları beklenmekte, hem de tek tip formatlara göre plan ve programlarını hazırlamaları istenmektedir. Belirli alanlarda uzmanlaşmak önemlidir. Fakat Türkiye'de yer alan toplam 207 üniversitenin her birinin farklı alanlar belirlediği düşünüldüğünde dağınık bir yapılanma ortaya çıkacaktır. Bu dağınıklığı önlemek için üniversitelere yüklenecek farklı misyonların bölgesel olarak sınırlarının çizilmesi önemlidir. Bu bakımdan örneğin, çalışma kapsamında incelenen Trakya bölge üniversitelerinin geniş bir alana hitap ettiği düşünüldüğünde bölgesel odaklı bir yaklaşımı benimseyebilecekleri söylenebilir. Nitekim üniversiteler içerisinde;

- En köklü ve Balkanların en büyük araştırma hastanesine sahip olan Trakya Üniversitesinin lisansüstü çalışmalara imkân tanıyan araştırma alanında,
- Diğer üç üniversiteye göre daha genç olması nedeniyle Kırklareli Üniversitesinin lisans eğitimi alanında,
- Tekirdağ ilinin tarım ve sanayi faaliyetlerinin yoğun olması nedeniyle Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesinin tarım, sanayi merkezli ve girişimcilik alanında,
- Türk tarihinde önemli bir yere sahip olan ve aynı zamanda turizmin büyük ölçüde geliştiği Çanakkale ilinde yer alması nedeniyle Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinin tarihi ve arkeolojik çalışmalar alanında ihtisaslaşması önerilebilir.

Bologna Süreci, uluslararası rekabet edilebilirliğin önemli bir adımı olarak ortak bir alan yaratma konusunda çeşitli faaliyetlerde bulunmuş ve bir dizi eylem başlığı belirlemiştir. Bunlardan biri de AKTS/ECTS uygulamasının tanımlanması ve program içeriklerinin güncel hale getirilmesidir. Programların güncellenmesi, kurumlarda hala yıllar öncesine dayanan bilgileri öğrencilere aktaran öğretim üyelerinin kendilerini geliştirmeleri açısından önemlidir. Fakat bu güncelleme, girişimci üniversiteye dönüşen yapılanmaları ayakta tutabilmek adına iş gücü piyasasının ihtiyaçlarına yönelik olarak yapılmamalıdır. Rekabete dayalı sistemde sürdürülebilir olabilmek için günümüz üniversitelerine "istihdam sağlama/meslek edindirme zorunluluğu" getirilmiştir. Türkiye'de de son yıllarda vakıf üniversitelerinin büyük oranda artması ile "para karşılığı eğitim veren yapılanmalar" meydana gelmiştir. Aynı zamanda "ikinci öğretim" ve "yaz okulu" uygulamaları da hem para hem de zaman kaybı olarak nitelendirilebilir. Öğrenciler açısından değerlendirmenin yanında bu soruna öğretim elemanları açısından da bakılması gerekir. Çünkü bu uygulamaların varlığı, öğretim elemanlarının araştırma faaliyetlerine zaman ayıramamalarına neden olmaktadır. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazla olması ve böylece ders yükünün artması da araştırmaya ayrılan vaktin kısıtlanmasında başlıca faktörlerden biri olmuştur.

Bologna Süreci'nin üzerinde fikir birliğine vardığı konulardan bir diğeri ise, "yaşam boyu öğrenim" uygulamasıdır. Hareketliliğin arttırılması ve buna bağlı olarak öğrencilere diploma eklerinin verilmesi yaşam boyu öğrenimin sağlanması adına gerçekleştirilen uygulamalardır. Hareketliliğin sağlanması için öğrencilere verilen hibe miktarının az olması, her öğrencinin bu imkândan faydalanamamasına yol açmaktadır. Oysa süreç boyunca kalitenin sağlanması adına savunulan düşünce, "sosyal boyut"tur. Diğer bir deyişle, herkese eşit erişim imkânının sağlanmasıdır. Düşük gelire sahip olan öğrenciler, bu hareketlilikten faydalanamamakta ve "yaşam boyu öğrenim" bir ölçüde sekteye uğramaktadır. Burada değinilmesi gereken bir diğer sorun ise, herkesin yaşam boyu öğrenime ılımlı bakmamasıdır. Bu durum, yaşamı boyunca okumak istemeyen kesimleri sürece uymaya zorunlu kılmaktadır. Yaşamboyu öğrenme olanaklarından faydalanarak işsizlik sorununa getirilecek

çözüm iddiası, rekabet temelli bilgi teknolojilerinin hâkim olduğu bu çağda mümkün görünmemektedir. Çünkü üniversiteler, "meslek kazandırma" işlevinden daha fazlasına sahip kurumlardır. Bu sebeple üniversiteler, özgür ve eşitlikçi bir toplumun var olabilmesi için düşünme, öğrenme ve kendini ifade etme özgürlüğünü tanıyan yapılar olmalıdır.

Kalite sürecinin içselleştirilmesi bağlamında üniversiteler, öğrencilerine staj imkânı tanıyan ve sanayi ile iş birliği içinde bulunacağı 3+1 ve 7+1 sistemine geçmek için çeşitli faaliyetlerde bulunmaktadır. Hâlbuki üniversitelerin öğrenciler için yaptıkları harcamalar oldukça sınırlıdır. Öğrenciler stajlarını kendi imkânları ile yapmak zorunda kalmaktadır. Bu bakımdan yükseköğretime sağlanan ödeneklerin arttırılması önemlidir.

Üniversitelerin eğitim ve öğretim için kaynak yaratma konusunda yaşadıkları sıkıntılar, araştırma faaliyetleri için de geçerlidir. Kurumlarda akademik personeli araştırma faaliyetlerine yönlendirmek için çeşitli teşvikler bulunmaktadır. Verilen teşviklerin yeterli olmadığı görülmektedir. Yurt dışına personel gönderme konusunda sıkıntı yaşayan kurumlar, aynı zamanda kuruma personel çekme konusunda da başarısız bulunmaktadır. Hem yabancı dilde eğitim veren programların yetersizliği hem de maddi destekler genç araştırmacıları kurumlara çekme açısından yetersiz kalmıştır.

Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazla olması kaliteli hizmet sunumunu etkileyen önemli bir faktördür. Üniversitelerde öğretim elemanı sayısını arttırma ihtiyacı doğmuştur. Bunun için de mesleği cazip hale getiren teşvik ve ödüllendirmelerin uygulanması gerekmektedir. Ödüllendirme politikasını uygularken dikkat edilmesi gereken en önemli husus, tanımlı bir sürecin bulunmasıdır. Başarılı performans gösteren personelin hangi kriterlere göre değerlendirildiği açık ve tarafsız bir şekilde belirtilmelidir. Aksi halde personel arasında ayrımcılık yapıldığı algısı uyanacak ve bu durum performansı olumsuz yönde etkileyecektir. Performansına göre değerlendirilen öğretim üyeleri, yüksek performans çıktıları elde edebilmek

adına esnek bir şekilde çalıştırılmakta ve iş dünyasının yoğun çalışma temposuna ayak uydurmaları beklenmektedir. Bu noktada Bologna ve kalite sürecinin öngördüğü "öğrenci merkezli eğitim" uygulamasına geçmek pek mümkün görünmemektedir. Üniversiteler genel itibariyle daha düşük öğrenci kontejanı talep ederken, YÖK beklenen düzeyin üzerinde öğrenci alınması için kontenjan belirlemektedir. Öğrenci sayısının fazla olduğu birimlerde öğrenciler, sınıf içerisinde sunum, ödev vb. çalışmalarını sunmakta zorluk yaşamaktadır. Öğrencilerin açıköğretime ve uzaktan eğitim programlarına dâhil olmaya başlaması ile öğrenci merkezli eğitim anlayışından uzaklaşılmaktadır.

Üniversitelerin en önemli iç paydaşlarından biri olan öğrencilerin yönetimde temsil edilmeleri ile ilgili çeşitli çalışmalar mevcuttur. Öğrenci temsilcisi olarak toplantı ve kurullarda yer verilen öğrenciler, kararların alınması ve uygulanması aşamasında bulunmamakta ve bu aşamada yönetimin kendi tayin ettiği uygulamalara yer verildiği görülmektedir. Katılımda kısıtlamalar devam etmektedir. Üniversite kalite süreci içerisinde yer alan kurul ve komisyonlar ise, sadece katılımın arttırılması ile görüş ve önerilerinin alınması amacıyla değil, aynı zamanda karar vericiler olarak da bulunmalıdır.

Bürokratikleşme sorununa çözüm olmak amacıyla sunulan kalite kültürünün oluşturulması süreci, tam aksine daha fazla bürokratikleşmeyi beraberinde getirmiştir. Kurumlar bir dizi ilke ve standartlara uygunluğu sağlamak için birçok çalışmayı eş anlı olarak yürütmek zorunda kalmaktadır.

Karşılaştırma belirli şartlar dâhilinde faydalı bir yöntemdir. Fakat neo-liberal sistem içerisinde karşılaştırma, yükseköğretim kurumlarını küreselleşmenin etkisi altına almaktadır. Çünkü her ülkenin demografik, sosyo-kültürel ve politik yapısı birbirinden farklıdır. Bu bakımdan uluslararası sıralamaların rekabetin tamamlayıcısı olduğu ileri sürülebilir.

Eğitim, sosyal bir haktır. Bu sebepledir ki eğitim hizmeti, öğrenciler ve öğretim elemanları arasında alışveriş ilişkisine dönüşmemelidir. Ticari bir nitelik taşıyan eğitim hizmeti, eğitime erişimde eşitsizliğin yaygınlaşmasına neden olacaktır. Bu sebeple üniversiteler, öğrenciler ve öğretim elemanlarının özgürlüğünün sağlandığı, farklı düşüncelerin tartışıldığı ve çıkarsız, gerçeğin bilgisine ulaşıldığı alanlar olmalıdır.

KAYNAKÇA

Açık, K. (2016), "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Kadar Olan Dönemde Rüşdiye, İdadi ve Sultani Mekteplerindeki Arapça Derslerinin Yabancı Dil Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi", *Ekev Akademi Dergisi*, Yıl: 20, Sayı: 65, ss.313-342.

Ağaoğulları, M. A., Türk, D., Yalçınkaya, A., Yılmaz, Z. ve Zabcı, F. (2016), *Sokrates'ten Jakobenlere Batı'da Siyasal Düşünceler Tarihi,* (Ed: Mehmet Ali Ağaoğulları), İletişim Yayınları, 7.Baskı, İstanbul.

Akça, G. & Hülür, H. (2007), "Tanzimattan Cumhuriyete Siyasal ve Hukuksal Yapının Modernleşmesi", *Türkiyat Araştırmaları Dergisi,* Sayı: 21, ss.235-269.

Akça, H. (2012), "Yükseköğretimin Finansmanı ve Türkiye İçin Yükseköğretim Finansman Modeli Önerisi", *Yönetim ve Ekonomi*, Cilt: 19, Sayı: 1, ss.91-104.

Aktan, C. C. & Tunç, M. (1998), "Bilgi Toplumu ve Türkiye", *Yeni Türkiye*, Ocak-Şubat, ss.118-134.

Aktan, C. C. (2010), "Sorbon'dan Bolonya'ya, Berlin'den Bergen'e: Avrupa'da Yüksek Öğretim Sistemlerinin Harmonizasyonu ve Yeniden Yapılandırılmasına Yönelik Reform Çalışmaları", *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi,* Cilt: 2, Sayı: 1, ss.149-215.

Alabay, M. N. Çalıkoğlu, M.R ve Aygün, A. (2013), "Üçüncü Nesil Üniversitelerin Yeniden Konumlandırılması: Bağımsız Bir Fonksiyon Olarak Sosyal Etkinin Doğuşu", ICQH 2013 International Conference on Quality in Higher Education, December 12-13, 2013, ICQH 2013 Proceedings Book, Sakarya/Turkey.

Almqvist, J. & Vukasovic, M. (2005), "The Public Responsibility for Information on Higher Education", *The Public Responsibility for Higher Education and Research* (Ed: Luc Weber and Sjur Bergan), Council of Europe Publishing, pp.211-218.

Altın, H. (2008), "1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Öğretmen Yetiştirme Tarihimizdeki Yeri", *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13/1, ss.271-283.

Altın, H. (2014), "II. Meşrutiyetten Cumhuriyete İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Onun Eğitim ve Eğitimci Kavramları ile İlgili Düşünceleri", *Tarih Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 33 Sayı: 55, ss.219-252.

Altın, H. (2017), "Osmanlı Eğitim Tarihinde Dârülmuallimât (Açılışı ve Gelişim Süreci)", *Akademik Matbuat,* Kasım 2017, Cilt: 1, Sayı: 1, ss.20-37.

Altınok, V. (2001), "Toplam Kalite Yönetimi Yaklaşımı", *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi,* Cilt: 1, Sayı: 1-2, ss.205-214.

Altınok, V. (2008), "Yükseköğretimde İlke ve Yönelimler Neler Olmalı?", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Sayı: 19, ss.41-52.

Antalyalı, Ö. L. (2007), "Tarihsel Süreç İçerisinde Üniversite Misyonlarının Oluşumu", *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 6, Yıl: 2007/2.

Arap, S. K. (2010), "Türkiye Yeni Üniversitelerine Kavuşurken: Türkiye'de Yeni Üniversiteler ve Kuruluş Gerekçeleri ", *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi,* 65/1, ss.1-30.

Arslan, M. M. & Bahadır, H. (2007), "Bologna Süreci ve Türkiye", *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi,* 2/2007, ss. 222-229.

Ataünal, A. (1994), "21. Yüzyıla Girerken Eğitim", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10/1994, ss.111-116.

Ataünal, A. (1998), *Türkiye'de Yükseköğretim (1923-1998) Yasal Düzenlemeler ve Değerlendirmeler,* T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Genel Müdürlüğü, Ankara.

Ayvaz, B., Kuşakçı, A. O. ve Borat, O. (2016), "Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Süreçleri", *Yeni Türkiye,* 88/2016, ss.1-8.

Balyer, A. & Hesapçıoğlu, M. (2008), "Sanayileşmiş Bazı Ülkelerle Karşılaştırmalı Olarak Türkiye'de Üniversite Açma Politikaları: Teori ve Uygulama", *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 27, Sayı: 27, ss.53-78.

Baltacıoğlu, İ. H. (1932), *Terbiye,* Semih Lütfü Sühulet Kütüphanesi, İstanbul.

Baskan, G. A. (1991), "1750 Sayılı Üniversiteler Kanunu İle 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun Örgüt Yapısı ve Yönetim Süreçleri Açısından Karşılaştırılması", *Amme İdaresi Dergisi,* Cilt: 24, Sayı: 1, Mart 1991, ss.117-134.

Baskan, G. A. (2001), "Türkiye'de Yükseköğretimin Gelişimi", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt: 21, Sayı: 1, ss.21-32.

Başar, E. (1997), "Türk Yükseköğretim Sisteminin Dünü, Bugünü, Yarını (Üniversitelerin İleriye Dönük Gelişmeleri Üzerine Görüş ve Öneriler)", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 1, ss.17-51.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi, *Cevdet Maarif,* Tasnif No: 4783.

Bavagra, Ü. (2016), "İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nda Bir Eğitim Modeli: Rüyamdaki Okullar", (T.C. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.

Baykal, A. (2018), "Yükseköğretim ve Ortaöğretim Bileşik Kaplar mı?", ICQH 2018 International Conference on Quality in Higher Education, December 5-7, 2018 Proceedings Book, İstanbul/Turkey.

Bekhradnia, B. (2004), "Credit Accumulation and Transfer, and the Bologna Process: an Overview", *Higher Education Policy Institute,* October 2004.

Benvenuti, A. (2015), "Eğitim ve Yeni Kültür Merkezleri*", Ortaçağ: Şatolar Tüccarlar Şairler,* (Ed. Umberto Eco), (Çev. Leyla Tonguç Basmacı), 1. Basım, İstanbul.

Bergen Communiqué (2005), "The European Higher Education Area-Achieving the Goals", Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf adresinden 12.05.2019 tarihinde alınmıştır.

Berlin Communiqué (2003), "Realising the European Higher Education Area", Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. https://enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/BerlinCommunique1.pdf adresinden 11.05.2019 tarihinde alınmıştır.

Biçer, B. (2013), "Kuruluş Devrinde Nizâmiye Medreselerinin Müderrisleri", *Tarih Okulu Dergisi*, Aralık 2013, Yıl: 6, Sayı: 16, ss.263-287.

Bilim, C. Y. (1998), *Türkiye'de Çağdaş Eğitim Tarihi (1734-1876),* Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Binbaşıoğlu, C. (1988), *Eğitim Yöneticiliği,* Binbaşıoğlu Yayınevi, 4. Basım, Ankara.

Bingöl, B. (2012), "Üniversite Özerkliğinin Değişen Tanımı ve Üniversitelerin Yeniden Yapılandırılması", *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi,* 2(2), ss.39-75.

Birand, M. T. (2006), "ODTÜ Mühendislik Fakültesinde Akreditasyon Etkinliklerinin Başlangıcının ve ABET Değerlendirme Sürecinin Öyküsü", *Öncü ve Önder,* Nisan 2006, ODTÜ, Ankara. ss. 21-30. http://users.metu.edu.tr/tbirand/ABET%20Oykusu.htm adresinden 19.07.2019 tarihinde alınmıştır.

Birinci, A. (1996), "Üniversite ve Kitap", *Türk Yurdu Dergisi*, Cilt: 16, Sayı: 111, Kasım 1996, Ankara.

Bologna Declaration (1999), "Joint Declaration of the European Ministers of Education", 19 June 1999, https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna_1999_Bologna-Declaration.pdf adresinden 09.05.2019 tarihinde alınmıştır.

Bologna Process Stocktaking (2005), "Report from a Working Group Appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education", Bergen, 19-20 May 2005. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Stocktaking/96/1/BPStocktaking9May2005_578961.pdf adresinden 12.05.2019 tarihinde alınmıştır.

Bozkurt, S. (2012), "Örgütsel Demokrasiyi ve Akademik Özgürlüğü Benimseme ve Türkiye'de Uygulanabilir Bulma Düzeyine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri", (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi), Ankara.

Bucharest Communiqué (2012), "Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area", 26-27 April 2012. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf adresinden 14.05.2019 tarihinde alınmıştır.

Budapest-Vienna Declaration (2010), "Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area", 12 March 2010. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Budapest_Vienna_Declaration_598640.pdf adresinden 14.05.2019 tarihinde alınmıştır.

Bulut, Ç. & Aslan, G. (2014), "Üniversitelerde Gerçekleşen Girişimcilik Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi", *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi,* Cilt: 10, Sayı: 22, ss.119-129.

Burak, B. (2011), "Osmanlı'dan Günümüze Ordu-Siyaset İlişkileri", *History Studies,* 3(1), ss.45-67. http://docplayer.biz.tr/24978928-Osmanli-dan-gunumuze-ordu-siyaset-iliskileri.html adresinden 16.04.2019 tarihinde alınmıştır.

Büyükuslu, A. R. (2015), *İnovasyon ve Girişimcilik "Ekonomisi ve Yönetimi" Üzerine Yazılar,* Derin Yayınları, İstanbul.

CEDEFOP, (2010), "Jobs in Europe to Become More Knowledge-and Skills-Intensive", *European Centre for the Development of Vocational Training,* http://www.cedefop.europa.eu/files/9021_en.pdf adresinden 05.04.2019 tarihinde alınmıştır.

Clark, B. R. (1998), *Creating Entrepreneurial Universities, Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon Press.

Coffield, F. & Williamson, B. (1997), *Repositioning Higher Education,* Society For Research İnto Higher Education & Open University Press.

Colli, A. (2015), "Üniversiteler ve Eğitim Düzeni", *Ortaçağ:* Şatolar Tüccarlar Şairler, (Ed. Umberto Eco), (Çev. Leyla Tonguç Basmacı), 1. Basım, İstanbul.

Council of Europe (2018), "Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region", Details of Treaty No.165, France, https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/165 adresinden 07.05.2019 tarihinde alınmıştır.

Cumhuriyet Gazetesi (1932), "Prof. Malş Dün Gitti", 10.06.1932. s.4.

Cumhuriyet Gazetesi (1933), "Prof. Malş Neler İstiyor?", 16.05.1933. s.6.

Corbett, A. (2006), "Higher Education as a Form of European Integration: How Novel is the Bologna Process?", *Centre For European Studies Working Paper,* No: 15, December 2006.

Corrales, J. (1999), *The Politics of Education Reform: Bolstering the Supply and Demand; Overcoming Institutional Blocks, The* Education Reform and Management Series, Vol: 2, No: 1, 1999.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (2018) *Gösterge Raporu,* http://yokak.gov.tr/raporlar/kurum-gosterge-raporlari adresinden 28.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (2018), *Kurum İç Değerlendirme Raporu,* https://cdn.comu.edu.tr/cms/kalite/files/143-a5-comu-kurum-ic-degerlendirme-raporu-2108.pdf adresinden 05.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (2019), *2018 Yılı İdari Faaliyet Raporu,* Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı, 13.03.2019. https://cdn.comu.edu.tr/cms/strateji/files/439-2018-idare-faaliyet-raporu.pdf adresinden 08.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi 2018-2022 Stratejik Planı, https://cdn.comu.edu.tr/cms/strateji/files/302-stratejik-plan-2018-2022.pdf adresinden 08.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi "Kalite Politikası" http://kalite.comu.edu.tr/dokumanlar.html adresinden 15.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Kalite Güvencesi Komisyonu Çalışma Usul ve Esasları, https://cdn.comu.edu.tr/cms/kalite/files/137-comu-yonergesi.pdf adresinden 16.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Çarıkçı, İ. H. (2015), "2023 Perspektifinde Üniversiteler ve Süleyman Demirel Üniversitesi", (Ed: İlker Hüseyin Çarıkçı), Isparta.

Çataltepe, S. (2004), "Yüksek Öğretimdeki Reformlar", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelebi, N., Güner, H., Taşçı Kaya, G. ve Korumaz, M. (2014), "Neoliberal Eğitim Politikaları ve Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Uluslararası Sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) Analizi", *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 3, Sayı: 3, ss. 33-75.

Çelik, Z. (2012), "Bologna Süreci'nin Avrupa Yükseköğretim Sistemi Üzerine Etkileri", *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* Cilt: 2, Sayı: 2, Ağustos/2012, ss.100-105.

Çetin, G. H. (2014), "Kamuda Bürokrasinin Azaltılması ve İş Süreçleri Analizinde Hizmet Envanteri Yönetim Sisteminin (HEYS) Önemi", Temmuz 2014, https://www.kaysis.gov.tr/Devlet_Teskilat_Yayinlari adresinden 14.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Çetin, M. (2007), "Bölgesel Kalkınma ve Girişimci Üniversiteler", *Ege Akademik Bakış,* 7(1), ss.217-238.

Çetin, Y. (2002), "Çağdaş Eğitimde Müze Eğitiminin Rolü ve Önemi", *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi,* 8, ss.57-61.

Çetinsaya, G. (2014), *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası,* Yükseköğretim Kurulu Yayın No: 2014/2, 2. Baskı, Eskişehir.

Çiftçi, M. (2010) "Girişimci Üniversite ve Üçüncü Kuşak Üniversiteler", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 27, ss.341-348.

Dalak, G. (2000), "Denetim ve Kalite Denetimi", *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi,* Güz 2000, Cilt: 1, Sayı: 1, ss.65-79.

David, P. (1997), "The Knowledge Factory: A Survey of Universities" *The Economist,* October 4, 1997.

Demirsoy, A. (2011), "Üniversite Sorununa Genel Bir Bakış ve Bazı Öneriler", https://issuu.com/alidemirsoy/docs/nasil_b__r___n__vers__te_5d9c76d64bc539 adresinden 16.03.2019 tarihinde alınmıştır.

Demirtaş, Z. (2007), "Osmanlı'da Sıbyan Mektepleri ve İlköğretimin Örgütlenmesi", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt: 17, Sayı: 1, ss.173-183.

Denman, B. D. (2005), "What is a University in the 21st Century?" *Higher Education Management and Policy,* Volume: 17, No: 2, OECD, pp.1-20.

Doğanay A. & Sarı M. (2004), "Öğrencilerin Üniversitedeki Yaşam Kalitesine İlişkin Algılarının Demokratik Yaşam Kültürü Çerçevesinde Değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği)", Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu 20-21 Mayıs, Çanakkale.

Doğramacı, İ. (1988), *Kasım 1981-Kasim 1988 Döneminde Yükseköğretimdeki Gelişmeler,* 7 Kasım 1988, Ankara. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/kasim-1981-kasim-1988-doneminde-yuksekogretimdeki-gelismeler.pdf adresinden 15.04.2019 tarihinde alınmıştır.

Dölen, E. (2008), "II. Meşrutiyet Döneminde Darülfünun", *Osmanlı Bilimi Araştırmaları X-1* (2008), ss.1-45.

DPT (1979), *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983),* Yayın No.1664, Ankara.

DPT (2005), *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013) Yüksek Öğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu,* http://bologna.akdeniz.edu.tr/dokumanlar-

arsivi.i101.yuksek-ogretim-ozel-ihtisas-komisyonu-raporu adresinden 09.05.2019 tarihinde alınmıştır.

DPT (2006), *Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu*, 2. Sürüm, Haziran 2006, Ankara.

Duman, T. (2001), "Avrupa Birliği Eğitim Programları: Sokrates Programı", *Milli Eğitim Dergisi,* Sayı: 149, Ocak, Şubat, Mart 2001. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/149/duman.htm adresinden 07.05.2019 tarihinde alınmıştır.

Dursun, Y. (2009), "Geçmişten Bugüne Türkiye'nin Bilim ve Teknolojide Kat Ettiği Mesafe", *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2009, 1(1), ss.36-69.

EACEA/Eurydice (2012), "The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report", Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), April 2012.

EACEA/Eurydice, (2015), The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

EACEA/Eurydice (2018), "The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report Chapter 7: Internationalisation and Mobility", Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), Publications Office of the European Union, Luxembourg: April 2018.

Efil, İ. (2010), *Toplam Kalite Yönetimi,* Dora Yayın-Basım, 7. Baskı, Bursa.

Elmacı, İ. (2017), "Osmanlı Türkiyesinde Bilim Akademisi Kurma Girişimleri ve Deney", *Osmanlı Bilimi Araştırmaları,* XVIII/2 (2017), ss.77-92.

ENQA (2008), *Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond-Second ENQA Survey*, (Ed: Nathalie Costes, Emmi Helle), 2008 Helsinki.

ENQA Secretariat, (2013), "European Quality Assurance Register in Higher Education (EQAR)", https://enqa.eu/index.php/work-policy-area/enqa-the-bologna-process/eqar/ adresinden 14.05.2019 tarihinde alınmıştır.

ENQA (2019), "ENQA History", https://enqa.eu/index.php/about-enqa/enqa-history/ adresinden 15.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Eraslan, L. (2013), "Unutulan Büyük Eğitimci: İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu", *Eğitimci Dergisi*, Ekim.

Erdem, A. R. (2006), "Dünyadaki Yükseköğretim Değişimi", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Sayı: 15, ss.299-314.

Erdem, A. R. (2012a), "Atatürk'ün Liderliğinde Üniversite Reformu: Yükseköğretim ve Bilim Tarihimizde Dönüm Noktası", *Belgi Dergisi,* Sayı: 4, Yaz 2012/II, ss.376-388.

Erdem, A. R. (2012b), "Küreselleşme: Türk Yükseköğretimine Etkisi", *Yükseköğretim Dergisi*, 2(2), ss.109-117.

Erdem, A. R. (2014), "Atatürk'ün Bilime Verdiği Önem: Bilimi ve Bilimsel Düşünceyi Hayatta Rehber Edinmesi", *Belgi Dergisi,* Sayı: 8, Yaz 2014/II, ss.1033-1046.

Erdem, A. R. (2016), "Üniversite Anlayışındaki Değişim: Birinci Nesil Üniversiteden Dördüncü Nesil Üniversiteye", *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi,* Yıl: 6, Sayı: 16, ss. 21-50.

Erdil, Y. Z. vd. (2008), "Derece Sistemi ve Yeterlilikler Çerçevesi", *Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesi 2007-2008 Sonuç Raporu,* (Ed: Kerim Edinsel), Haziran, 2008.

Ergüder, Ü., Şahin, M., Terzioğlu, T. ve Vardar, Ö. (2006), *Neden Yeni Bir Yükseköğretim Vizyonu?,* İstanbul Politikalar Merkezi.

Ergen, Z. (2006), "Yükseköğretim Finansmanında Öğrenci Borçlanma Yöntemi", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), ss.133-150.

Erol, N. (2010), "Küreselleşme Sürecinde Örgütleri Yeniden Düşünmek", *Akademik Bakış,* Cilt: 4, Sayı: 7, ss.79-89.

Ertepınar, A. (2006), "Bologna Process Template for Natıonal Reports: 2005-2007", 9 May 2006. https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/Uluslararasilasma/Turkiye_Ulusal_Raporu_2005_2007.pdf adresinden 16.05.2019 tarihinde alınmıştır.

Ertepınar, A. (2011), "21. Yüzyılda Yükseköğretim ve Türk Yükseköğretimi", *İnşaat Mühendisliği Eğitimi 2. Sempozyumu*, ss.15-21.

ESG (2015), Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), Brussels, Belgium, 2015 https://old.eqar.eu/fileadmin/documents/bologna/ESG_2015.pdf adresinden 15.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Etzkowitz, H. (2002), "The Triple Helix of University-Industry-Government Implications for Policy and Evaluation", *Working Paper*, Science Policy Institute, 2002/11, Stockholm.

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), pp.109-123.

European Commission (2015), "Education and Training", European Qualifications Frameworks, http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/programme-context_en.htm adresinden 16.05.2019 tarihinde alınmıştır.

European Union (2015), *ECTS Users' Guide,* Publications Office of the European Union, Luxembourg. http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf adresinden 18.05.2019 tarihinde alınmıştır.

European University Association (EUA) (2001), *Annual Report 2001*, Brussels. https://eua.eu/downloads/publications/eua%20annual%20report%202001.pdf adresinden 14.07.2019 tarihinde alınmıştır.

European University Association (EUA) (2005), *10 Years on: Lessons Learned From Institutional Evaluation Programme,* Brussels. https://eua.eu/downloads/publications/10%20years%20on%20lessons%20learned%20from%20the%20institutional%20evaluation%20programme.pdf adresinden 14.07.2019 tarihinde alınmıştır.

European University Association (EUA) (2006), "Avrupa Üniversiteler Birliği Kurumsal Değerlendirme Programı Rehberi Öz Değerlendirme ve Kurum Ziyareti", http://apk.akdeniz.edu.tr/eua-iep-rehberi-tr/ adresinden 14.07.2019 tarihinde alınmıştır.

European Youth Portal (2014), "Eğitim Metotları", https://europa.eu/youth/tr/article/54/13158_en adresinden 21.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Eyitmiş, A. M. (2000), "Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi ve Uludağ Üniversitesi İ.İ.B.F.'de ISO-9002 Kalite Güvence Modeli Önerisi", (Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi), Bursa.

Fejes, A. (2006), "The Bologna Process-Governing Higher Education in Europe Through Standardisation", *Revista Española de Educación Comparada,* 12/2006, pp.203-231.

Frank, D. J. & Meyer, J. W. (2007), "University Expansion and the Knowledge Society", *Theor Soc*, 2007: 36, pp.287-311.

Gencel, U. (2001), "Yükseköğretim Hizmetlerinde Toplam Kalite Yönetimi ve Akreditasyon", *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Cilt: 3, Sayı: 3, ss.164-218.

Giddens, A. (1998), *Modernliğin Sonuçları,* Ayrıntı Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.

Goff, J. (1996), *Los Intelectuales en la Edad Media,* Editorial Gedisa, Cuarta Reimpresion, Barcelona, Spain.

Göney, S. (2011), "Üniversite Tarihinde Ellili Yıllar ve 27 Mayıs İhtilalinin Etkileri", *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi,* Cilt: 3, Sayı: 23, ss.259-324.

Guerrero-Cano, M., Kirby, D. and Urbano, D. (2006), "A Literature Review On Entrepreneurial Unıversities: An Institutional Approach", Presented at the 3rd Conference of Pre-communications to Congresses, Business Economic Department, Autonomous University of Barcelona, June 2006, Barcelona.

Gupta, A. (2008), "Entrepreneurial University: India's Response", Center for Studies in Higher Education (CSHE), Research & Occasional Paper Series, Presented to the International Conference "Knowledge Innovation and the Entrepreneurial University", Organized by the College of Education, Zhejiang University and World University Network (WUN) 2-5 April 2007, Hangzhou, China.

Güçlü Yavuzcan, H. (2008), "Bologna Süreci'nin Türkiye'de Uygulanması", *Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesi 2007-2008 Sonuç Raporu,* (Ed: Kerim Edinsel), Haziran, 2008.

Gül, S. S. & Gül, H. (2014), "Türkiye'de Yükseköğretimin Gelişimi, Güncel Durumu ve Eleştirisi", *Toplum ve Demokrasi,* Yıl: 8, Sayı: 17-18, Ocak-Aralık, ss. 51-66.

Gümüş, A. & Kurul, N. (2011), *Üniversitelerde Bologna Süreci Neye Hizmet Ediyor?,* Eğitim Sen Yükseköğretim Bürosu (YÖB), Eğitim Sen Yayınları, Mart 2011, Ankara.

Gümüş, T. T. (2010), "Feodalizm: Avrupa Tarihinde Yeni Yaklaşımlar", *Tarih Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 19, Ankara, ss.39-64.

Günal, Ö. S. (2006), "Yükseköğretimde Yönetim Sorunları", (Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Doktora Tezi), İzmir.

Günay, D. (2007), "Yirmibirinci Yüzyılda Üniversite", *Değişim Çağında Yükseköğretim,* (Ed: Çoşkun C. Aktan), Yaşar Üniversitesi Yayını, Mart 2007, ss. 77-88, İzmir.

Günay, D. & Günay, A. (2011), "1933'den Günümüze Türk Yükseköğretiminde Niceliksel Gelişmeler", *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* Cilt: 1, Sayı: 1, Nisan 2011, ss.1-22.

Gür, B. S. & Çelik, Z. (2011), *YÖK'ün 30 Yılı,* Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA), No: 4, Kasım 2011, Ankara.

Gürak, H. (2003), "Küreselleşme Nereye Götürüyor ?", *Verimlilik Dergisi,* 2003/2.

Gürüz, K., Şuhubi, E., Şengör, C. Türker, K. ve Yurtsever, E. (1994), *Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim Bilim ve Teknoloji*, TÜSİAD, İstanbul.

Gürüz, K. (2001), *Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretim* (Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri), ÖSYM Yayınları 4, Ankara.

Gürüz, K. (2008), *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy*, State University of New York Press.

Hackl, E. (2001), "Toward a European Area of Higher Education Change and Convergence in European Higher Education", *Robert Schuman Centre of Advenced Studies*, EUI Working Papers, European University Institute, April 2001, Italy.

Hanisch, A. (2017), *Her An Harran,* (Ed: Mehmet Cüneyt Ateş, Yahya Doğan ve Mehmet Han), Karacadağ Kalkınma Ajansı ve T.C. Harran Kaymakamlığı 2017, Şanlıurfa.

Hatipoğlu, M. T. (2000), *Türkiye Üniversite Tarihi*, 2. Baskı, Selvi Yayınevi Ankara.

Hergüner, G. (1998), "Eğitimde Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar", *Eğitim Yönetimi Dergisi,* 4(13), ss.11-21.

İçke, A. (2013), "Atatürk ve Yükseköğretim Modernizasyonu", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 13, Sayı: 2, ss.44-63.

İlağa, H. (2010). "Vakıf Yükseköğretim Kurumlarının Mali Özerkliği ve Vergilendirilmesi", (Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Joint Quality Initiative Report (JQI) (2004), "Shared 'Dublin' Descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards", A Report from a Joint Quality Initiative Informal Group (contributors to the document are provided in the Annex), 18 October 2004. http://www.aqu.cat/doc/doc_24496811_1.pdf adresinden 16.05.2019 tarihinde alınmıştır.

Jonasson, J. T. (2008), *Inventing Tomorrow's University Who is to Take the Lead?,* Bononia University Press, Italy.

Kağnıcıoğlu, C. H. (2002), "Kalite Yönetiminin Temel Prensipleri", *Kalite Yönetimi Standart Araştırma-İnceleme Dergisi,* Sayı: 482, Şubat, ss.11-15.

Kalaycı, N. (2008), "Yükseköğretimde Uygulanan Toplam Kalite Yönetimi Sürecinde Göz ardı Edilen Unsurlardan "TKY Merkezi" ve "Eğitim Programları", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* Bahar 2008, 6(2), ss.163-188.

Karaboğa, K. (2018), *Yükseköğretimde Kalite Çalışmalarına Sistemsel Arayışlar,* Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA), Ankara.

Karadağ, E. & Yücel, C. (2018a), *Yabancı Uyruklu Öğrenci Memnuniyet Araştırması (YÖMA),* ÜniAr Yayınları, 2018.

Karadağ, E. & Yücel, C. (2018b), *Devlet Üniversiteleri ve Fakülteleri Sıralaması (DÜS),* ÜniAr Yayınları, 2018.

Karadağ, E. & Yücel, C. (2019), *Türkiye Üniversite Memnuniyet Araştırması (TÜMA),* ÜniAr Yayınları, 2019.

Karakök, T. (2013), "Yükseköğretim Kurumu Olarak Osmanlı'da Medreseler: Bir Değerlendirme", *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 2, ss.208-234.

Kaya, A. E. (2010), "Demokrat Parti Döneminde Basın-İktidar İlişkileri*", İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 39, ss.93-118.

Keskin, Y. Z. (2012), "Demokrat Parti İktidarı ve Günümüze Yansımaları", *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5 (1), ss.107-130.

Keyman, E. F. (2002), "Kapitalizm-Oryantalizm Ekseninde Küreselleşmeyi Anlamak: 11 Eylül, Modernite, Kalkınma ve Öteki Sorunsalı", *Doğu Batı Düşünce Dergisi,* Yıl: 5, Sayı: 18, Şubat/Mart/Nisan 2002, ss. 27-53, Ankara.

Kılıç, R. (1999), "Türkiye'de Yükseköğretimin Kapsamı ve Tarihsel Gelişimi", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 3, Kasım, ss.289-310.

Kırklareli Üniversitesi 2018-2022 Stratejik Planı, http://sgdb.klu.edu.tr/dosyalar/birimler/sgdb/dosyalar/dosya_ve_belgeler/stratejik%20plan%202018-2022%20Taslak%202.pdf adresinden 09.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Kırklareli Üniversitesi (2018) *Gösterge Raporu,* http://yokak.gov.tr/raporlar/kurum-gosterge-raporlari adresinden 28.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Kırklareli Üniversitesi (2018), *Kalite El Kitabı* http://kalite.klu.edu.tr/dosyalar/birimler/kalite/dosyalar/dosya_ve_belgeler/kurumsal_kalite_el_kitabi_20.04.2019.pdf adresinden 15.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Kırklareli Üniversitesi (2018), *Kurum İç Değerlendirme Raporu,* http://kalite.klu.edu.tr/dosyalar/birimler/kalite/dosyalar/dosya_ve_belgeler/kurum_ic_degerlendirme_raporu.pdf adresinden 05.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Kırklareli Üniversitesi "Kalite Politikası" http://kalite.klu.edu.tr/dosyalar/birimler/kalite/dosyalar/dosya_ve_belgeler/k%C4%B1rklareli_universitesi_kalite_politikas%C4%B1.pdf adresinden 15.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Kırklareli Üniversitesi "Kaplumbağa Şemaları" http://kalite.klu.edu.tr/dosyalar/birimler/kalite/dosyalar/dosya_ve_belgeler/kalite_dokumantasyon/surecler-kaplumbaga_semalari/ adresinden 16.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Kırklareli Üniversitesi Kalite Komisyonu Çalışma Usul ve Esasları, http://kalite.klu.edu.tr/dosyalar/birimler/kalite/dosyalar/dosya_ve_belgeler/kalite_komisyonu_cal%C4%B1sma_usul_ve_esaslar%C4%B1.pdf adresinden 16.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Kırklareli Üniversitesi (2019), *İç Paydaş Memnuniyeti Araştırma Raporu-İdari Personel Araştırma Raporu,* http://kalite.klu.edu.tr/dosyalar/birimler/kalite/dosyalar/dosya_ve_belgeler/idari_personel_beklenti-memnuniyet_raporu.pdf adresinden 16.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Kısakürek, M. A. (1976), *Üniversitelerimizde Yenileşme: Programlar ve Öğretim Açısından,* A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, Yayın No: 54, Ankara.

Kiper, M. (2010), *Dünyada ve Türkiye'de Üniversite-Sanayi İşbirliği Ve Bu Kapsamda Üniversite-Sanayi Ortak Araştırma Merkezleri Programı (ÜSAMP),* Türkiye Teknoloji Geliştirme Vakfı (TTGV), 1. Baskı, Ankara.

Kirby, D. A., Guerrero, M. and Urbano, D. (2011), "Making Universities More Entrepreneurial: Development of a Model", *Canadian Journal of Administrative Sciences,* (August 19, 2011), 28(3): pp.302-316. file:///C:/Users/win7/Downloads/KirbyGuerreroUrbano_CJAS2011.pdf adresinden 07.04.2019 tarihinde alınmıştır.

Kocatürk, U. (1984), "Atatürk'ün Üniversite Reformu İle İlgili Notları", *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 1, Kasım 1984, ss.3-95.

Kodaman, B. (2007), "Osmanlı Devleti'nin Yükseliş ve Çöküş Sebeplerine Genel Bakış", *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Aralık 2007, Sayı: 16, ss.1-24.

Korkut, H. (1992), "Türkiye'de Üniversite Açma Politikası", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* Cilt: 25, Sayı: 1, ss.69-91.

Korkut, H. (1999), "Öğretim Üyelerinin Pedagojik Formasyon Gereksinimleri", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt: 20, Sayı: 20, ss.477-502.

Korkut, H. (2003), "Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Üniversite Reformları", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 160, Güz 2003, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/korkut.htm adresinden 12.04.2019 tarihinde alınmıştır.

Korkmaz, A. (2000), "Yüksek Öğretim Gençliğinin Problemleri", *Milli Eğitim Dergisi,* Sayı: 145, 2000. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/korkmaz.htm adresinden 13.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Kramer, S. N. (1975), *L'Histoire commence à Sumer,* Paris, Arthaud, 1975.

Kurt, T. (2015), *Yükseköğretimin Yönetiminde Mütevelli Heyetleri,* Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA), Kasım 2015, Sayı: 137, Ankara.

Kurtcephe, İ. & Balcıoğlu, M. (1992), *Kara Harp Okulu Tarihi,* Ankara.

Kuzu, Ö. H. (2012), "Yükseköğretimde Değişen Değerler Bağlamında Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilik Düzeyi Algısı: Öğretim Elemanları Üzerine Bir Uygulama", (Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi), Konya.

Küçükcan, T. & Gür, B. S. (2009), *Türkiye'de Yükseköğretim Karşılaştırmalı Bir Analiz,* Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA), 1.Baskı, Haziran 2009, Ankara.

Kwiek, M. (2002), "Yüksek Öğretimi Yeniden Düşünürken Yeni Bir Paradigma Olarak Küreselleşme: Gelecek İçin Göstergeler", *Educational Sciences: Theory & Practice,* (Çev. Emrah Akbaş), 2 (1) May 2002, pp.133-154.

Lay, S. (2004), *The Interpretation of The Magna Charta Universitatum and Its Principles,* Bononia University Press, Italy.

Lazzeroni M. & Piccaluga A. (2003), Towards The Entrepreneurial University, *Local Economy,* 18(1), pp.38-48.

Leuven and Louvain-la-Neuve Communiqué (2009), "The Bologna Process 2020-The European Higher Education Area in the New Decade", Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009, http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf adresinden 14.05.2019 tarihinde alınmıştır.

London Communiqué (2007), "Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World", in London on May 18th 2007, http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf adresinden 14.05.2019 tarihinde alınmıştır.

Lourtie, P. (2001), "Furthering the Bologna Process", Report to the Ministers of Education of the Signatory Countries, Prague, May 2001. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/70/8/2001_Prague_BFUG_ Report_553708.pdf adresinden 11.05.2019 tarihinde alınmıştır.

Marrou, H. I. (1981), *L'Histoire de l'Education dans l'Antiquite: Le Monde Grec,* Paris, Seuil.

Marshall M. (2005), *Yaradanımız Medya*, Merkez Kitapçılık ve Yayıncılık, (Çev. Ünsal Oskay), 2005, İstanbul.

Marx, K. (2012), *1844 El Yazmaları,* (Çev. Murat Belge), Birikim Yayınları, 7. Baskı, İstanbul.

MEB (1998), *Cumhuriyetin 75. Yılında Yükseköğretim*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Genel Müdürlüğü, 29 Ekim 1998, Ankara.

MEB (2014), *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)*,http://hbogm.meb.gov.tr//meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf adresinden 21.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Meriç, M. (1995). *Türkiye'de Yükseköğretim Hizmetlerinin Finansmanına Alternatif Yaklaşımlar*, (Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi), İzmir.

Michael, S. O. (2005), "Financing Higher Education in a Global Market: A Contextual Background", *Financing Higher Education in a Global Market*, (ed: Steve O. Michael and Mark A. Kretovics), The United States.

Milovanović, Z. R. (2007), "Europeanization in Higher Education", South East European University, *SEEU Review,* Volume: 3, Number: 2, pp.51-63, Macedonia.

Murat, G. & Çelik, N. (2007), "Analitik Hiyerarşi Süreci Yöntemi İle Otel İşletmelerinde Hizmet Kalitesini Değerlendirme: Bartın Örneği", *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt: 3, Sayı: 6, 2007, ss.1-20.

Namal, Y. & Karakök, T. (2011), "Atatürk ve Üniversite Reformu (1933)", *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* Cilt: 1, Sayı: 1, Nisan 2011, ss.27-35.

Observatory Magna Charta Universitatum (2018), http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum adresinden 06.05.2019 tarihinde alınmıştır.

Odabaşı, Y. (2006), "Değişimin ve Dönüşümün Aracı Olarak Girişimci Üniversite", *Araştırma Makaleleri,* ss.87-104.

OECD (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society*, April 2008. http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41266690.pdf adresinden 13.07.2019 tarihinde alınmıştır.

OECD (2012), "A Guiding Framework for Entrepreneurial Universities", Final Version 18th December 2012 https://www.oecd.org/site/cfecpr/EC-OECD%20Entrepreneurial%20Universities%20Framework.pdf adresinden 06.04.2019 tarihinde alınmıştır.

OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators,* OECD Publishing, Paris.

Oklay, E. (2014), "Ahmet Cevdet Paşa'nın Türk Eğitim Tarihi Açısından Önemi Üzerine Bir İnceleme", *Tarih İncelemeleri Dergisi,* XXIX/1, ss.233-251.

Oktik, N. (2002), "Globalleşme ve Yüksek Öğrenim", *Doğu Batı Düşünce Dergisi,* Yıl: 5, Sayı: 18, Şubat/Mart/Nisan 2002, Ankara.

Okur, M. H. (2007). "Yükseköğretim Hizmetlerinin Pazarlanmasında Marka Değeri Oluşturma ve Geliştirme Stratejileri: Ankara İlinde Örnek Bir Çalışma", (Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Oosterlinck, A. & Lueven, K. U. (2006), "Knowledge Management in Post-Secondary Education: Universities", OECD Working Paper http://www.oecd.org/innovation/research/2074921.pdf adresinden 02.04.2019 tarihinde alınmıştır.

Ortaş, İ. (2004), "YÖK Kaldırılmalıdır", https://bianet.org/bianet/egitim/47640-yok-kaldirilmalidir adresinden 04.05.2019 tarihinde alınmıştır.

Ortaylı, İ. (1987), *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, Hil Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.

Ozankaya, Ö. (1999), *Toplumbilim,* 10. Baskı, Cem Yayınevi, İstanbul.

Ödemiş, İ. S. (2014), "Enderun Mektebi ve Demokratik Eğitim Modeli Perspektifinden Mesleki Eğitim: Teorik Bir Çözümleme", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 3 Sayı: 3, ss.65-75.

Özdem, G. & Sarı, E. (2008), "Yükseköğretimde Yeni Bakış Açılarıyla Birlikte Yeni Kurulan Üniversitelerden Beklenen İşlevler (Giresun Üniversitesi Örneği)", *Üniversite ve Toplum,* 8(1), https://docplayer.biz.tr/18391658-Yuksekogretimde-yeni-bakis-acilariyla-birlikte-yeni-kurulan-universitelerden-beklenen-islevler giresun-universitesi-ornegi-1.html adresinden 06.04.2019 tarihinde alınmıştır.

Özer, M., Gür, B. S. ve Küçükcan, T. (2010), *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi,* SETA Yayınları, I. Baskı, Ağustos 2010, Ankara.

Özer, M., Gür, B. S. ve Küçükcan, T. (2011), "Kalite Güvencesi: Türkiye Yükseköğretimi İçin Stratejik Tercihler", *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* Cilt: 1, Sayı: 2, Ağustos 2011, ss.59-65.

Özgüngör, S. (2008), "Öğrencilerin Öğretim Türü, Program Türü ve Fakülteyi Tercih Nedenlerine Göre Fakülte Yaşamından Aldıkları Doyum Düzeyleri", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2 (24), ss.81-90.

Özpolat, V. (2013), "Öğretmenlerin Mesleki Önceliklerinde Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımının Yeri", *Millî Eğitim,* Sayı: 200, Güz/2013.

Öztürk H. (2009), "Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şahane ve Kurucusu Charles Ambroise Bernard", (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.

Öztürk, H. & Karasu, C. (2014), "Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şahane'nin Kurucusu Charles Ambroisse Bernard'ın Eserleri ve Osmanlıya Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme", *Adli Tıp Bülteni,* 19(3), ss.125-134.

Özveren, A. (2008), "Osmanlı İmparatorluğu'ndan Cumhuriyete Eğitim Sistemimize Tarihin Penceresinden Bir Bakış", *Toplum ve Demokrasi,* 2 (3), Mayıs-Ağustos, 2008, ss.225-236.

Paris Communique Appendix IV (2018), "The Diploma Supplement Template", http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_AppendixIV_952782.pdf adresinden 21.05.2019 tarihinde alınmıştır.

Piven, G. & Pak, I. U. (2006), "Higher Education in Kazakhstan and the Bologna Process" *Russian Education and Society,* 48 (10), pp.82-91.

Poggi, G. (1978), *The Development of the Modern State, A Sociological Introduction,* Stanford University Press, California.

Prague Communiqué (2001), "Towards the European Higher Education Area" Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001, http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf adresinden 11.05.2019 tarihinde alınmıştır.

Ranking Web of World Universities, http://webometrics.info/en adresinden 23.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Rauhvargers, A. (2005), "Lizbon Tanıma Sözleşmesi", Uluslararası Yükseköğretim Konferansı 14-15 Kasım 2005, *T.C. Yükseköğretim Kurulu,* Ankara.

Rauhvargers, A., Deane, C. and Pauwels, W. (2009), "Bologna Process Stocktaking Report 2009", Report from Working Groups Appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve 28-29 April 2009.

Reed, D. (2004), "Universities and the Promotion of Corporate Responsibility: Reinterpreting the Liberal Arts Tradition", *Journal of Academic Ethics,* Volume: 2, Number: 1, pp.3-41.

Robertson, R. (1992), *Globalization: Social Theory and Global Culture,* Londra, Sage Publications, 1992.

Röpke, J. (1998) "The Entrepreneurial University: Innovation, Academic Knowledge Creation and Regional Development in A Globalized Economy", September 16, Germany,https://pdfs.semanticscholar.org/a492/feccb37145329f4c0ce25a671de2f51c1a04.pdf?_ga=2.260774542.2035005292.1554560977-44482229.1554560977 adresinden 06.04.2019 tarihinde alınmıştır.

Rukancı, F. & Anameriç, H. (2004), "Ortaçağda İlk Üniversiteler: Studium Generale", *Felsefe Dünyası,* 2004, Cilt: 1, Sayı: 39, ss.170-186.

Sağlamer, G. (2012), "Belirsizlik Ortamında Yükseköğretim Nasıl Yapılandırılmalı?", *Türkiye'de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması ve Kalite Güvence Sistemi,* SETA Çalıştay, 20 Şubat 2012, Zonguldak.

Sakınç, S. & Bursalıoğlu, S. (2012), "Yükseköğretimde Küresel Bir Değişim: Girişimci Üniversite Modeli", *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* Cilt: 2, Sayı: 2, Ağustos 2012, ss.92-99.

Sander, O. (2013), *Siyasi Tarih İlkçağlardan 1918'e*, İmge Kitabevi, 25. Baskı, Ankara.

Sargın, S. (2007), "Türkiye'de Üniversitelerin Gelişim Süreci ve Bölgesel Dağılımı", *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Cilt: 3, Sayı: 5, ss.133-150.

Saykılı, A. (2018), "Dünden Yarına Eğitim Paradigmaları: Sanayi Modeli Eğitim Dijital Çağda Yeterli Mi?", *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 4, Sayı: 2, ss.189-198.

Scimago Institutions Ranking, https://www.scimagoir.com/methodology.php adresinden 23.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Sebetci, H. (2016), "11.-12. Yüzyıllarda Ortaçağ Avrupası'nın Eğitime Genel Yaklaşımı", *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi,* Cilt: 2, Sayı: 3, Yıl: 2016, ss.91-105.

Seggie, F. N. & Ergin, H. (2018), *Yükseköğretimin Uluslararasılaşmasına Güncel Bir Bakış Türkiye'de Uluslararası Akademisyenler,* SETA Yayınları, 1. Baskı, 2018, İstanbul.

Sertlek, T. (1997), *Bilim, Üniversite ve Toplumsal Düzen*, (Editör: Kollektif), Bilim, Bilim Politikası ve Üniversiteler, Bağlam Yayınları, İstanbul.

Shishlov, A. (2005), "The Context-Trends in Society and Reflections on Public Responsibility in Higher Education", *The Public Responsibility for Higher Education and Research* (Ed: Luc Weber and Sjur Bergan), Council of Europe Publishing, pp.95-103.

Siegel, D. S., Waldman, D. and Link, A. (2003), "Assessing the Impact of Organizational Practices on the Relative Productivity of University Technology Transfer Offices: An Exploratory Study", *Research Policy*, 32 (2003), pp.27-48.

Soares, V. A. M. (2001), "What is Going on in Europe After the Prague Follow-Up?", Europeanisation of Quality Assurance Mechanisms in the Slovak Republic, October 29-30, 2001, pp.1-14.

Sorbonne Joint Declaration (1998), "Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System", Paris, the Sorbonne, May 25 1998 http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf adresinden 09.05.2019 tarihinde alınmıştır.

Soydan, T. & Tüncel, M. (2013), "Osmanlı'da İlk Yenileşme Döneminde Eğitimin Kurumsal ve Yönetsel Yapısının Oluşumu ve Gelişimi", *Millî Eğitim,* Sayı: 198, Bahar/2013, ss.110-124.

Söyler, İ. (2008). "Eğitim Hizmetleri Bağlamında Vakıf Üniversitelerinin Finansal ve Vergisel Sorunları", *Maliye Dergisi,* 154, ss.52-76.

Sursock, A. & Smidt, H. (2010), *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education,* European University Association (EUA), EUA Publications, 2010.

Süngü, H. (2009), "Türkiye'de Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları ile Üniversite Uzmanlarının Avrupa Yükseköğretim Alanının Oluşturulmasına İlişkin Görüşleri", (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi), Ankara.

Süzmetaş, S. (1998), "Atatürk Dönemi'nde İstanbul Üniversitesi Merkez Kütüphanesi", (İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Şahin, M. (2017), "Doğumunun 1000. Yılında Nizamülmülk ve Nizamiye Medreseleri Geçmişten Günümüze Yükseköğrenim", *YÖK Yüksek Öğretim Dergisi,* Sayı: 6, İstanbul.

Taşdelen, T., Oruç, C. ve Çiçek, V. (2015), "Yükseköğretimin Yapılandırılmasında Emrullah Efendi'nin "Tuba Ağacı Nazariyesi"ni Yeniden Düşünmek", *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10/2, Winter 2015, pp.1007-1024.

Taşdemirci, E. (1994), "Atatürk'ün Önderliğinde 1933 Üniversite Reformu", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5, ss.135-153.

T.C. 1961 Anayasası Kanun No: 334, Kabul Tarihi: 09.07.1961, https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa61.htm adresinden 15.04.2019 tarihinde alınmıştır.

T.C. 1982 Anayasası Kanun No: 2709, Kabul Tarihi: 18.10.1982, https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf adresinden 03.05.2019 tarihinde alınmıştır.

T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı (2017), *Erasmus'tan Erasmus+'a 30 Yılın Hikâyesi,* Türkiye Ulusal Ajansı, Ekim 2017, Ankara.

T.C. Kalkınma Bakanlığı (2013), *Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018),* Ankara.

T.C. Kalkınma Bakanlığı (2018), Üniversiteler İçin Stratejik Planlama Rehberi, http://www.sp.gov.tr/upload/xSpKutuphane/files/wtnii+Universiteler_Icin_Stratejik_Planlama_Rehberi.pdf adresinden 11.06.2019 tarihinde alınmıştır.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2019), *Büyük Türkçe Sözlük,* http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5c8ea8748b09c9.41378825 adresinden 17.03.2019 tarihinde alınmıştır.

Tekeli, İ. (1999), *Modernite Aşılırken Siyaset,* İmge Kitabevi Yayınları, 1. Baskı, Ankara.

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (2018), *Kurum İç Değerlendirme Raporu,*https://euniversite.nku.edu.tr/kullanicidosyalari/2086/files/2018%20y%C4%B1l%C4%B1%20Kurum%20%C4%B0%C3%A7%20De%C4%9Ferlendirme%20Raporu.pdf adresinden 05.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (2018), *Gösterge Raporu,* http://yokak.gov.tr/raporlar/kurum-gosterge-raporlari adresinden 28.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (2019), *2018 Yılı İdare Faaliyet Raporu,* Tekirdağ, Şubat 2019 https://euniversite.nku.edu.tr/kullanicidosyalari/2086/files/%C4%B0dare%20Faaliyet%20Raporu%202018%20web.pdf adresinden 09.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi 2015-2019 Stratejik Planı, https://euniversite.nku.edu.tr/kullanicidosyalari/2490/files/sp%202015-2019_11-Yay%C4%B1n%20Hali.pdf adresinden 09.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi "Kalite Politikası" http://kalite.nku.edu.tr/kalitepolitikamiz/0/s/11265/15836 adresinden 15.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Kalite Komisyonu Çalışma Usul ve Esaslar Yönergesi, http://kalite.nku.edu.tr/Dok%C3%BCmanlar/0/s/9852/13810 adresinden 16.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Temizgüney, F. (2018), "1960 Darbesine Giden Süreçte Önemli Bir Kesit: İstanbul Öğrenci Olayları", *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, Yıl: 14, Sayı: 27, Bahar 2018, ss.181-211.

Timur, T. (1994), *Osmanlı Toplumsal Düzeni,* İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.

Timur, T. (2000), *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler,* İmge Kitabevi Yayınları, 1. Baskı, Ankara.

Titrek, O., Güneş, D. Z. ve Sezen, G. (2013), "Yükseköğretim ve Yaşamboyu Öğrenme: Bir Model Önerisi", ICQH 2013 International Conference on Quality in Higher Education, December 12-13, 2013, ICQH 2013 Proceedings Book, Sakarya/Turkey.

Toprak, M. & Erdoğan, A. (2012), "Yaşamboyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama", *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* Cilt: 2, Sayı: 2, Ağustos 2012, ss.69-91.

Trakya Üniversitesi (2018), *Kurum İç Değerlendirme Raporu,* https://bys.trakya.edu.tr/file/open/86578082 adresinden 05.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Trakya Üniversitesi (2018) *Gösterge Raporu,* http://yokak.gov.tr/raporlar/kurum-gosterge-raporlari adresinden 28.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Trakya Üniversitesi 2018-2022 Stratejik Planı, https://bys.trakya.edu.tr/file/open/67766148 adresinden 08.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Trakya Üniversitesi "Kalite Politikası" https://www.trakya.edu.tr/pages/kalite-politikamiz adresinden 15.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Trakya Üniversitesi Öğrenci Senatosu Yönergesi, https://kms.kaysis.gov.tr/Home/Goster/140988 adresinden 17.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Trakya Üniversitesi Kalite Güvencesi Yönergesi, https://bys.trakya.edu.tr/file/open/81474116 adresinden 16.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Tuncer, M. & Taşpınar, M. (2004), "Avrupa Birliği'nde Eğitim ve Mesleki Eğitim Yönelimleri", *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı,* 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, ss.1-13.

TÜBİTAK (2018), *Girişimci ve Yenilikçi Üniversite Endeksi,* http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/18842/gyue_gosterge_seti_2018.pdf adresinden 23.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Türk Eğitim-Sen (2009), *Türkiye'de Üniversite Sorunu ve Üniversite Çalışanları Üzerine Bir Araştırma,* Türk Eğitim-Sen Yayınları, 2009, ANKARA. https://www.turkegitimsen.org.tr/lib_yayin/94.pdf adresinden 16.07.2019 tarihinde alınmıştır.

TÜSİAD (2003), *Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması: Temel İlkeler,* Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği, Ekim 2003, İstanbul.

Tütengil, C. O. (1998), *Atatürk'ü Anlamak ve Tamamlamak,* Nurer Uğurlu başkanlığında bir kurul tarafından hazırlanmıştır. http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/arastirmalar/ataturk%27u_anlamak.pdf adresinden 13.04.2019 tarihinde alınmıştır.

Ulusal Ajans (2012), "Erasmus+ Yükseköğretim Programı", http://ua.gov.tr/programlar/erasmus program%C4%B1/y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim-program%C4%B1 adresinden 18.05.2019 tarihinde alınmıştır.

UNESCO (1998), *Higher Educationin the Twenty-first Century Vision and Action,* 5-9 October 1998, Volume: I, World Conference on Higher Education Final Report, Paris.

UNESCO (2019), UNESCO Institute for Statistics "Higher Education" http://data.uis.unesco.org/# adresinden 25.07.2019 tarihinde alınmıştır.

URAP (University Ranking by Academic Performance) Araştırma Laboratuvarı, http://tr.urapcenter.org/2018/2018.php adresinden 23.06.2019 tarihinde alınmıştır.

Ülgen, P. (2010a), "Ortaçağ Avrupasında Feodal Sisteme Genel Bir Bakış", *Mukaddime,* Sayı: 1, 2010, ss.1-17.

Ülgen, P. (2010b), "Geç Ortaçağ'da Avrupa'daki Üniversiteler ve Eğitim", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Cilt: 7, Sayı: 14, ss.347-372.

Ülker, H. İ. (2010) "Üçüncü Kuşak Üniversitelere Neden Gelindi?", *Atılım Üniversitesi İz Dergisi,* Sayı: 10, ss.18-19.

Ünal, T. (1968), "Harp Okulu Tarihi" *Belgelerle Türk Tarih Dergisi,* Sayı: 9, 1968 İstanbul, ss.21-25.

Ünlü, M. M. (2018), "Enderun ve Sanat Eğitimi", *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi,* Sayı: 14, Cilt: 6, ss.141-150.

Üstünel, B. (1965), *"Üniversite Meselesi (Açık Oturum)"* Forum, Cilt: 17, Sayı: 262.

Vatandaş, C. (2010), "Cumhuriyetin İlk Yıllarında Bir Toplumsal Değişim Aracı Olarak Eğitimin Modernleştirilmesi", *Sosyoloji Konferansları,* Sayı: 42, ss.41-62.

Velidedeoğlu, H. (1967), "Üniversiteler ve Akademiler", *Ekonomi Teknik,* Temmuz.

Vest, C. M. (2007), *The American Research University from World War II to World Wide Web: Governments, the Private Sector, and the Emerging Meta-university*. Berkeley: Center for Studies in Higher Education, University of California Press.

Weber, L. (2005), "Nature and Scope of The Public Responsibility for Higher Education and Research", *The Public Responsibility for Higher Education and Research* (Ed: Luc Weber and Sjur Bergan), Council of Europe Publishing, pp.29-43.

Widmann, H. (1981), *Atatürk Üniversitesi Reformu,* (Çev: Aykut Kazangil, Serpil Bozkurt), İstanbul.

Wissema, J. G. (2009), *Towards the Third Generation University Managing the University in Transition*, Edward Elgar Publishing, USA.

World Bank (2003), Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries, May, 2003. http://documents.worldbank.org/curated/en/528131468749957131/pdf/multi0page.pdf adresinden 21.07.2019 tarihinde alınmıştır.

Yalı, S. (2017), "Avrupa Birliği'nde Yükseköğretim Çalışmaları: Bologna Süreci ve Türkiye Üniversiteleri", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt: 27, Sayı: 2, ss.143-154.

Yanardağ, A. (2017), "Cumhuriyet Dönemi Darülfünun Tartışmaları ve 1933 Darülfünun Reformu", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* Yıl: 5, Sayı: 56, Ekim 2017, ss.112-133.

Yaramış, A. (2006), "Atatürk'ün Yetiştiği Mekteb-i Harbiye'nin Kuruluşu", *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt: 8, Sayı: 3, ss.181-202.

Yavuz, M. (2012a), "Yükseköğretim Yönetiminde Dönüşüm ve Türkiye İçin Alternatif Yönetim Modeli Önerisi", (T.C. Kalkınma Bakanlığı Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü, Planlama Uzmanlığı Tezi), Yayın No: 2837.

Yavuz, M. (2012b), "Neden Yükseköğretim Reformu?", *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* Cilt: 2, Özel Sayı, Kasım 2012, ss.1-5.

Yavuz, M. (2017), "Klasik ve Modern Dönem Yönetici Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi: Kurumlar Ve Kişiler", *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* Cilt: 31, Sayı: 2, ss.433-450.

Yelkikalan, N., Akatay, A., Yıldırım, H. M., Karadeniz, Y., Köse, C., Koncagül, Ö. ve Özer, E. (2010), "Dünya ve Türkiye Üniversitelerinde Girişimcilik Eğitimi: Karşılaştırmalı Bir Analiz", *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12 (19), ss.51-59.

Yerevan Communiqué (2015a), "Ministerial Conference in Yerevan", 14-15 May 2015. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf adresinden 15.05.2019 tarihinde alınmıştır.

Yerevan Communiqué (2015b), "Statement of the Fourth Bologna Policy Forum Yerevan", 14-15 May 2015. https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/06/4th-Bologna-Policy-Forum.pdf adresinden 15.05.2019 tarihinde alınmıştır.

Yıldız, A. (2017), "Osmanlı İmparatorluğu'nda Sivil ve Türkçe Tıp Eğitimine Geçiş", *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 70 (3), ss.127-134.

Yıldız, N. (2008), "Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim", *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11, ss.13-32.

Yılmaz, D. V. (2016), "Türkiye'deki Devlet Üniversitelerinde Uluslararasılaşma Süreci: Stratejik Planlar Üzerinden Bir Değerlendirme", *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* Cilt: 21, Sayı: 4, ss.1191-1212.

Yılmaz, D. V. & Yılmaz, C. (2016), "Yükseköğretimde Paradigma Dönüşümü: Gelenekten Geleceğe Üniversite", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* Yıl: 4, Sayı: 38, Aralık 2016, ss.144-165.

Yılmaz, M. S. (2001), "Darülfünun Reformu Darülfünun'dan İstanbul Üniversitesine Geçiş Süreci (1863-1933)", *Kastamonu Eğitim Dergisi,* Cilt: 9, No: 1, (Mart 2001), ss.245-260.

Yılmaz, M. S. (2003), "Kalite Yönetim Sistemlerinin Evrimi ve Toplam Kalite Yönetiminin Banknot Matbaası Genel Müdürlüğünde Uygulanabilirliği", (Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Piyasalar Genel Müdürlüğü Uzmanlık Yeterlilik Tezi), Kasım 2003, Ankara.

Yılmaz, V., Filiz, Z. ve Yaprak, B. (2007), "Servqual Yöntemiyle Yükseköğretimde Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi", *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt: 7, Sayı: 1, ss.299-316.

Yiğit, T. (2017), "Türkiye'de Sosyal Hizmet Eğitim/ Öğretiminde Kalite Güvence Sistemi ve Akreditasyon Standartlarına İlişkin Bir Model Çerçeve Önerisi", *Toplum ve Sosyal Hizmet,* Cilt: 28, Sayı: 1, Nisan 2017.

YÖDEK (2007), *Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi,* Sürüm: 2007/1.1. http://www.yodek.org.tr/yodek/files/7aa12f8d2582deb44d4249c7aa4a2020.pdf adresinden 25.06.2019 tarihinde alınmıştır.

YÖDEK, "ENQA Üyeliği", http://www.yodek.org.tr/? adresinden 25.06.2019 tarihinde alınmıştır.

YÖK (1991), *Türk Yükseköğretiminde On Yıl (1981-1991), 1981 Reformu ve Sonuçları,* Kasım 1991, Ankara. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turk-yuksekogretiminde-on-yil.pdf adresinden 13.07.2019 tarihinde alınmıştır.

YÖK (1997), *Türk Yükseköğretim Sistemi 1994-1995'den 1995-1996'ya Gelişmeler,* https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turk-yuksekogretim-sistemi-1994-1995den-1995-1996ya-gelismeler.pdf adresinden 15.04.2019 tarihinde alınmıştır.

YÖK (2007), *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi,* Yayın No: 2007-1, Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

YÖK (2010a), *Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları,* Haziran 2010, Ankara.

YÖK (2010b), "Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi", http://tyyc.yok.gov.tr adresinden 18.06.2019 tarihinde alınmıştır.

YÖK (2017), *Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018-2022,* 30 Haziran 2017. https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasilasma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf adresinden 19.05.2019 tarihinde alınmıştır.

YÖK (2018a), *Yurt Dışı Yükseköğretim Diplomaları Tanıma ve Denklik El Kitabı,* Tanıma ve Denklik Hizmetleri Daire Başkanlığı, Ankara.

YÖK (2018b), "YÖK'ten Üniversitelere Uluslararası Öğrenci Kontenjanı Müjdesi", https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/yok-ten-yabanci-kontenjani-mujdesi.aspx adresinden 16.06.2019 tarihinde alınmıştır.

YÖK (2018c), *Yükseköğretim Politikalarında Yeni YÖK 2014'ten Sonrası*, Ankara.

YÖK (2019a), "Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi", https://istatistik.yok.gov.tr/ adresinden 03.05.2019 tarihinde alınmıştır.

YÖK (2019b), "Magna Charta Universitatum" https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/diger-bildirgeler/magna-charta-universitatum adresinden 06.05.2019 tarihinde alınmıştır.

YÖK (2019c), "Derece ve Öğrenim Sürelerinin Tanınması-Lizbon Tanıma Sözleşmesi", https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/bologna-s%C3%BCreci-ana-faaliyet-alanlar%C4%B1/diploma-ve-derecelerin-taninmasi adresinden 07.05.2019 tarihinde alınmıştır.

YÖK (2019d), "ENIC-NARIC Türkiye-Tanıma Ofisi", https://denklik.yok.gov.tr/enic-naric-tr-tanima-ofisi adresinden 07.05.2019 tarihinde alınmıştır.

YÖK (2019e), "Sorbonne Ortak Bildirgesi (Paris, Sorbonne 25 Mayıs 1998), Avrupa Yükseköğretim Sistemi'nin Uyumlu Hale Getirilmesi İçin Ortak Bildirge", https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/temel-bildirgeler-ve-geli%C5%9Fmeler/sorbonne-bildirgesi adresinden 07.05.2019 tarihinde alınmıştır.

YÖK (2019f), "Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın Şekillendirilmesi", Avrupa Yükseköğretim Kurumları Salamanca Kongresi'nde Verilen Mesaj, https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/diger-bildirgeler/salamanca-bildirgesi adresinden 11.05.2019 tarihinde alınmıştır.

YÖK (2019g), "Avrupa Yükseköğretim Alanına Doğru", Avrupa'da Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Bildirgesi, 19 Mayıs 2001, Prag.

https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/temel-bildirgeler-ve-geli%C5%9Fmeler/prag-bildirgesi adresinden 11.05.2019 tarihinde alınmıştır.

YÖK (2019h), "Göteborg Öğrenci Deklarasyonu", 25 Mart 2001, https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/diger-bildirgeler/goteborg-bildirgesi adresinden 11.05.2019 tarihinde alınmıştır.

YÖKAK (2017), *Kurumsal Dış Değerlendirme Kılavuzu*, Haziran 2017 (Sürüm 1.2), YÖK, Bilkent/Ankara. http://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_degerlendirme_prog_doc/kurumsal%20d%C4%B1%C5%9F%20de%C4%9Ferlendirme%20klavuzu%201.2.pdf adresinden 08.06.2019 tarihinde alınmıştır.

YÖKAK (2018), *Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Kuruluşlarının Yetkilendirilmesi ve Tanınmasına İlişkin Kılavuz,* http://yokak.gov.tr/Common/Docs/AkreditasyonK%C4%B1lavuz1.0/Yetkilendirilme%20ve%20Tan%C4%B1nma%20K%C4%B1lavuzu_01_01_2019.pdf adresinden 25.06.2019 tarihinde alınmıştır.

YÖKAK (2019a) "YÖKAK, Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Birliği (ENQA)'ne Üye Oldu", http://yokak.gov.tr/yokak-avrupa-yuksekogretimde-kalite-guvencesi-birligi-enqa-ne-uye-oldu-52 adresinden 25.06.2019 tarihinde alınmıştır.

YÖKAK (2019b), "YÖKAK'tan 11 Ulusal Akreditasyon Kuruluşuna Kalite Değerlendirme Tescil Belgesi", http://yokak.gov.tr/yokak-tan-11-ulusal-akreditasyon-kurulusuna-kalite-degerlendirme-tescil-belgesi-53 adresinden 30.06.2019 tarihinde alınmıştır.

YÖKAK (2019c), "Akreditasyon Nedir?", http://yokak.gov.tr/akreditasyon-kuruluslari/akreditasyon-kuruluslari-nedir adresinden 12.06.2019 tarihinde alınmıştır.

YÖKAK (2019d), "YÖKAK'tan Uluslararası Kalite Ajansları ile İşbirliği", http://yokak.gov.tr/yokak-tan-uluslararasi-kalite-ajanslari-ile-isbirligi-43 adresinden 25.06.2019 tarihinde alınmıştır.

YÖKAK (2019e), *Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Durum Raporu,* Temmuz 2019, Ankara.

Yüksel, U. (2008), "Üniversite Sanayi İşbirliğinde Bir Araç Olarak Teknoparklar", http://www.emo.org.tr/ekler/6a93ba89a5b5c6c_ek.doc adresinden 06.04.2019 tarihinde alınmıştır.

Zgaga, P. (2005), "Higher Education for a Democratic Culture-The Public Responsibility", *The Public Responsibility for Higher Education and Research* (Ed: Luc Weber and Sjur Bergan), Council of Europe Publishing, pp.107-115.

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, Sayı: 17506, Kanun No: 2547, Kabul Tarihi: 04.11.1981, http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17506.pdf adresinden 04.05.2019 tarihinde alınmıştır.

4936 sayılı Üniversiteler Kanunu, Kabul Tarihi: 13.06.1946, http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/6336.pdf adresinden 14.04.2019 tarihinde alınmıştır.

13.06.1946 tarih ve 4936 sayılı Üniversiteler Kanununun Bâzı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Bu Kanuna Madde Eklenmesi Hakkında Kanun, Sayı: 10641, Kanun No: 115, Kabul Tarihi: 27.10.1960, https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc043/kanunmbkc043/kanunmbkc04300115.pdf adresinden 14.04.2019 tarihinde alınmıştır.

1750 sayılı Üniversiteler Kanunu, Kabul tarihi: 20.06.1973, http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14587.pdf adresinden 16.04.2019 tarihinde alınmıştır.

625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, Kabul Tarihi: 08.06.1965, Sayı: 12026, https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc048/kanuntbmmc048/kanuntbmmc04800625.pdf adresinden 16.04.2019 tarihinde alınmıştır.

1488 sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının Bâzı Maddelerinin Değiştirilmesi ve Geçici Maddeler Eklenmesi Hakkında Anayasa Değişikliği, Sayı: 13964, Kabul Tarihi: 20.09.1971, https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc054/kanuntbmmc054/kanuntbmmc05401488.pdf adresinden 15.04.2019 tarihinde alınmıştır.

6435 sayılı Bağlı Bulundukları Teşkilât Emrine Alınmak Suretiyle Vazifeden Uzaklaştırılacaklar Hakkında Kanun, Sayı: 8749, Kabul Tarihi: 5.VII.1954, https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc037/kanuntbmmc037/kanuntbmmc03706435.pdf adresinden 16.04.2019 tarihinde alınmıştır.

78 sayılı Yükseköğretim Kurumları Öğretim Elemanlarının Kadroları Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, KHK'nin Tarihi - No: 02.09.1983, Resmi Gazete: 16.09.1983, http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.78.pdf adresinden 16.06.2019 tarihinde alınmıştır.

5018 sayılı Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu, Kabul Tarihi: 10.12.2003 https://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k5018.html adresinden 11.06.2019 tarihinde alınmıştır.

5467 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu, Yükseköğretim Kanunu, Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu, Telsiz Kanunu ile 78 ve 190 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, Kabul Tarihi: 01.03.2006 http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/03/20060317-1.htm adresinden 09.06.2019 tarihinde alınmıştır.

5662 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanununda ve Yükseköğretim Kurumları Öğretim Elemanlarının Kadroları Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Genel Kadro ve Usulü Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye Ekli Cetvellerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Kabul Tarihi: 17.05.2007 http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/05/20070529-1.htm adresinden 11.06.2019 tarihinde alınmıştır.

41 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilâtı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Sayı: 17760, 20 Temmuz 1982. http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17760.pdf adresinden 08.06.2019 tarihinde alınmıştır.

703 sayılı Anayasada Yapılan Değişikliklere Uyum Sağlanması Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Karar Tarihi: 02.07.2018, http://213.14.3.44/20180709_1/20180709M3-1.pdf adresinden 13.07.2019 tarihinde alınmıştır.

7334 sayılı İktisadi ve Ticareti İlimler Akademileri Kanunu, Kabul Tarihi: 08.06.1959, Resmi Gazete: 15 Haziran 1959, Sayı: 10231. http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10231.pdf adresinden 19.07.2019 tarihinde alınmıştır.

3826 sayılı 04.11.1981 Tarih ve 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun 13 üncü Maddesinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun, Kabul Tarihi: 01.07.1992, Resmi Gazete: 07 Temmuz 1992, Sayı: 21277. http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21277.pdf adresinden 19.07.2019 tarihinde alınmıştır.

20.09.2005 tarih ve 25942 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Konseyleri ve Yükseköğretim Kurumları Ulusal Öğrenci Konseyi Yönetmeliği, http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.9445&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim%20Kurumlar%C4%B1%20%C3%96%C4%9Frenci%20Konseyleri%20ve%20Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim%20Kurumlar%C4%B1%20Ulusal%20%C3%96%C4%9Frenci%20Konseyi%20Y%C3%B6netme adresinden 29.07.2019 tarihinde alınmıştır.

EKLER

EK-1

EĞİTİM	
Amaç 1:	Eğitim ve öğretimde kalite ve verimliliği geliştirmek
Hedef 1:	Ön lisans, lisans ve lisansüstü programlarının niteliğinin geliştirilmesi
Hedef 2:	Yükseköğretim alanında ulusal ve uluslararası ders verme hareketliliğinin ve iş birliğinin geliştirilmesi
Hedef 3:	Akademik ve idari personelin niteliğinin geliştirilmesi ve sayısının arttırılması
Amaç 2:	**Eğitim ve öğretimde alt ve üst yapı olanaklarını geliştirmek**
Hedef 1:	Eğitim - Öğretimde fiziksel koşulların ve bilişim teknolojilerinin iyileştirilmesi
Hedef 2:	Eğitim öğretim, araştırma ve topluma hizmet amaçlı ihtiyaç duyulan hizmet binalarının ve kampüs alt ve üst yapılarının geliştirilmesi
ARAŞTIRMA	
Amaç 1:	**Bilimsel çalışmaların niteliğini ve niceliğini arttırmak**
Hedef 1:	Bilimsel etkinliklere (kongre, konferans bildirileri, sergi, konser, performans vb.) katılımın ve yayın sayılarının arttırılması
Hedef 2:	Proje, alınan patent (faydalı model endüstriyel tasarım tescili dâhil), bilimsel ve sanatsal ödül sayısının arttırılması, teşvik ve ödül sisteminin iyileştirilmesi
Amaç 2:	**Araştırma ve geliştirme faaliyetlerini geliştirmek**
Hedef 1:	Laboratuvar, atölye vb. fiziki mekânların standartlarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi
Hedef 2:	Projeler kapsamında öğretim elemanlarına verilen eğitimlerin arttırılması
Hedef 3:	Bilimsel araştırmalara teknik alt yapı desteği sağlayacak merkezlerin kurulmasına destek verilmesi ve mevcut merkezlerin etkinliğinin arttırılması
Hedef 4:	Üniversitede bilişim ve ağ hizmetlerinin kalitesinin arttırılması
Amaç 3:	**Çağdaş kütüphanecilik hizmetlerini geliştirerek sürdürmek**
Hedef 1:	Kütüphanecilik hizmetlerinin kalitesinin arttırılması ve sürdürülmesi
Hedef 2:	Görsel işitsel materyal koleksiyonun güncellenerek zenginleştirilmesi
GİRİŞİMCİLİK	
Amaç 1:	**Üniversitenin girişimci ve yenilikçi yönünü geliştirmek**
Hedef 1:	Girişimcilik, teknoloji yönetimi ve inovasyon konularında gelişim sağlanması
Hedef 2:	Teknopark imkânlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi
HİZMET	
Amaç 1:	**Yaşanabilir ve sürdürülebilir yerleşkelere sahip olmak**
Hedef 1:	Yenilenebilir enerji kaynaklarının geliştirilmesi, etkin ve verimli kullanımlarının sağlanması
Hedef 2:	Üniversite sanatsal, kültürel, sosyal ve sportif etkinliklerinin geliştirilerek sürdürülmesi
Hedef 3:	Ulusal ve uluslararası standartlara hizmet edecek engelsiz, çevre dostu ve ergonomik yerleşkeler oluşturulması
Hedef 4:	Yemekhane, konaklama, güvenlik ve temizlik hizmetlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi
Hedef 5:	Üniversitenin sorumluluğunda olan tarihi yapıların korunması
Amaç 2:	**Toplumun sorunları ve ihtiyaçlarına duyarlı olmak ve toplumsal ilişkileri güçlendirmek**
Hedef 1:	Trakya Bölgesi ve Balkanlarda turizmi ve endüstriyi destekleyici faaliyetlerde bulunulması
Hedef 2:	Üniversite ile yöre halkı, özel sektör, kamu kurumlar ve STK'lar arasındaki iş birliklerinin geliştirilmesi
Hedef 3:	Sağlık hizmetlerinin iyileştirilmesi, geliştirilmesi ve hasta memnuniyet oranının arttırılması
KURUMSAL GELİŞME	
Amaç 1:	**Kurum kültürünü, kurum kimliğini ve kurumsal bilinci geliştirip sürdürmek ve üniversitenin tanınırlığını ve tercih edilebilirliğini arttırmak**
Hedef 1:	Personelin kuruma bağlılığının arttırılması
Hedef 2:	Öğrencilerin kuruma bağlılığının arttırılması ve mezun öğrencilerle bağların geliştirilerek sürdürülmesi
Hedef 3:	Ulusal ve uluslararası düzeyde tanınırlığın arttırılması
Hedef 4:	Üniversitenin kalite ile ilgili tüm süreçlerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi

Kaynak: Trakya Üniversitesi 2018-2022 Stratejik Planı.

EK-2

Stratejik Amaç 1:	**Bilimsel, girişimci ve yenilikçi bir üniversite olmak**
Stratejik Hedef 1.1:	İnsan kaynağının akademik beceri, nitelik ve etkin araştırma yapabilme kapasitesinin arttırılması
Stratejik Hedef 1.2:	Araştırma ve yenilikçilik ile ilgili fiziksel ve operasyonel altyapının geliştirilmesi
Stratejik Hedef 1.3:	Katma değer yaratan bilimsel ve yenilikçi (inovatif) çıktıların artırılması
Stratejik Hedef 1.4:	Girişimciliği ve yöneticiliği destekleyecek altyapının geliştirilmesi
Stratejik Hedef 1.5:	ÇOMÜ'nün ulusal ve uluslararası gelişiminin sağlanması, niteliğinin arttırılması ve uluslararasılaşma
Stratejik Amaç 2:	**Kaliteli eğitim ve öğretim faaliyetleri sunmak**
Stratejik Hedef 2.1:	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'ni daha nitelikli öğrencilerin tercih etmesinin sağlanması
Stratejik Hedef 2.2:	Eğitim öğretim programlarının niteliğinin geliştirilmesi
Stratejik Hedef 2.3:	Öğretim üyelerinin eğitici niteliklerinin geliştirilmesi
Stratejik Hedef 2.4:	Öğrencilerin öğrenme istek ve kapasitelerinin geliştirilmesi
Stratejik Amaç 3:	**Paydaşlarla olan ilişkilerin geliştirilmesi**
Stratejik Hedef 3.1:	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin itibarının geliştirilmesi
Stratejik Hedef 3.2:	Kurum içi iletişim ve iş birliğinin ve iç paydaşların aidiyet duygusunun geliştirilmesi
Stratejik Hedef 3.3:	Öğrencilere yönelik hizmet kalitesinin geliştirilmesi
Stratejik Hedef 3.4:	Akademik ve idari personele yönelik çalışma koşullarının geliştirilmesi
Stratejik Hedef 3.5:	Mezunlarla etkileşimin geliştirilmesi
Stratejik Hedef 3.6:	İç ve dış paydaşlarla ilişkinin geliştirilmesine katkı vermek üzere toplum merkezli hizmetlerin etkinliğinin geliştirilmesi
Stratejik Amaç 4:	**Sağlık hizmetlerinin geliştirilmesi**
Stratejik Hedef 4.1:	ÇOMÜ Araştırma ve Uygulama Hastanesini bölgenin ihtiyaçlarını karşılar hale getirmek
Stratejik Hedef 4.2:	Sunulan hizmet kapasitesinin artırılması ve çeşitlendirilmesi
Stratejik Hedef 4.3:	Sağlık hizmetlerine yönelik sosyal olanakların artırılması
Stratejik Amaç 5:	**Kurum kültürünün geliştirilmesi**
Stratejik Hedef 5.1:	Mezunlarla iletişimi daha güçlü ve etkin hale getirmek
Stratejik Hedef 5.2:	Akademik ve idari personelin kuruma aidiyetini güçlendirmek
Stratejik Hedef 5.3:	Kurum kültürünün korunması ve sürekliliğinin sağlanması

Kaynak: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi 2018-2022 Stratejik Planı.

EK-3

Amaç 1:	**Eğitim ve Öğretim Kalitesinin Geliştirilmesi**
Hedef 1.1:	Akademik personel performansının arttırılması
Hedef 1.2:	Öğrencilerin üniversitemizi öncelikli olarak tercih etmelerinin sağlanması
Hedef 1.3:	Eğitim öğretim altyapısının geliştirilmesi
Hedef 1.4:	Eğitim programları içinde lisans programlarının ağırlığının arttırılması
Amaç 2:	**Bilimsel Çalışmaların Nicelik ve Niteliğinin Arttırılması**
Hedef 2.1:	Araştırma altyapısının geliştirilmesi
Hedef 2.2:	Kurumsal, ulusal ve uluslararası proje sayısının arttırılması
Hedef 2.3:	Öğretim elemanı başına düşen ulusal ve uluslararası yayın sayısının arttırılması
Amaç 3:	**Kurumsallaşmanın Geliştirilmesi**
Hedef 3.1:	Yönetim Bilgi Sisteminin iyileştirilmesi ve süreklilik sağlanması
Hedef 3.2:	Çalışanlara yönelik hizmet içi eğitim programlarının sistematik hale getirilmesi
Hedef 3.3:	Kalite kontrol sisteminin geliştirilmesi
Hedef 3.4:	Ortak kimliğin geliştirilmesi
Hedef 3.5:	Üniversitemiz fiziki altyapısının geliştirilmesi
Amaç 4:	**Paydaşlarla İlişkilerin Geliştirilmesi**
Hedef 4.1:	Paydaşlarla ortak akademik, idari ve teknik çalışmaların artırılması
Hedef 4.2:	Bölgedeki ve Balkan coğrafyasındaki ilgili paydaşlara yönelik hizmet ve projelerin geliştirilmesi
Hedef 4.3:	Engelli öğrencilerin eğitimine yönelik ihtiyaçların belirlenmesi ve karşılanması
Hedef 4.4:	İç paydaşların motivasyon ve verimliliğinin arttırılması

Kaynak: Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi 2015-2019 Stratejik Planı.

EK-4

KURUMSAL YAPI VE TANINIRLIK	
Amaç 1:	**Kırklareli Üniversitesinin kurumsal yapısının etkinlik ve verimliliğini arttırarak sürekliliğini sağlamak, örgüt kültürü, yapısı ve imajı konusunda farkındalık kazandırmak**
Hedef 1:	Kurumsal faaliyetlere yönelik olarak, akademik ve idari personelin niteliğini geliştirmek
Hedef 2:	Üniversitemizde stratejik yönetimi etkin kılmak üzere yönetim bilgi sistemi kurulmasını sağlamak
Hedef 3:	Kampüs içerisinde üniversite mensuplarının sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak alanları oluşturmak ve geliştirmek
Hedef 4:	Üniversitemiz fiziki altyapı ve teknolojisini geliştirmek
Hedef 5:	Kalite sisteminin geliştirilmesi
Hedef 6:	Kurum kültürünün oluşturulması ve çalışanların aidiyet duygularının güçlendirilmesi
Hedef 7:	Halkla ilişkiler biriminin daha etkin kılınarak tanıtım faaliyetlerinin arttırılması
EĞİTİM-ÖĞRETİM	
Amaç 2:	**Eğitim-öğretim kalitesini arttırmak ve sürekli iyileştirme sağlamak**
Hedef 1:	Eğitim-öğretim kalitesinin geliştirilmesi
Hedef 2:	Fiziki ve teknolojik altyapının geliştirilmesi
Hedef 3:	Akademik kadronun nitelik ve nicelik olarak güçlendirilmesi
Hedef 4:	Eğitim-öğretim programlarının tür ve çeşitliliğinin arttırılması
Hedef 5:	Öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE KAYNAK GELİŞTİRME	
Amaç 1:	**Araştırma faaliyetlerinin teşvik edilmesi, geliştirilmesi, nicelik ve niteliğinin arttırılması**
Hedef 1:	2022 yılı sonuna kadar teknopark oluşumunu tamamlayarak faaliyete geçirmek
Hedef 2:	Ortak projeler geliştirmek ve projelerde etkin yer almak
Hedef 3:	2000 yılından sonra kurulan üniversiteler sıralamasında ilk 20 üniversite içerisinde yer almak
Hedef 4:	Üniversitenin düzenlediği kongre, konferans, seminer gibi bilimsel etkinlik sayısını arttırmak
Hedef 5:	Bilimsel çalışmaların sayısını ve niteliğini arttırmak
Hedef 6:	Üniversitemiz laboratuvarlarının cihaz ve malzeme eksikliklerini gidermek

Kaynak: Kırklareli Üniversitesi 2018-2022 Stratejik Planı.

EK-5

Eğitim-Öğretim
Akredite program sayısı
Akredite olmayan ancak PUKÖ çevrimini kapatan program sayısı
FARABİ ulusal değişim programlarından yararlanan, gelen ve giden öğrenci sayısı
İkili iş birliği anlaşma sayıları
Araştırma-Geliştirme
Ulusal veya uluslararası düzenlenen kongrelere katılan öğretim elemanı sayısı
Akredite laboratuvar sayısı
BAP tarafından desteklenen proje sayısı
TÜBİTAK proje sayıları
Ulusal ve Uluslararası Makale Sayıları
Patent, Buluş ve Faydalı model sayıları
Teknopark Faaliyet Sayısı
Uluslararasılaşma
ÇOMÜ'deki yabancı uyruklu öğrenci sayıları
Balkanlardan gelen uluslararası öğrenci sayısı
Uluslararası ortak yüksek lisans/doktora program sayısı
ERASMUS+, MEVLANA ve staj ile gelen ve giden öğrenci sayıları
Araştırma amaçlı değişim programları ile yurtdışına giden öğretim elemanı sayısı
İngilizce eğitim veren bölüm sayısı
Toplumsal Katkı
Hasta sayısı (Hastane)
Topluma yönelik yapılan etkinlik sayısı (proje, etkinlik, panel, konferans ve seminer vb.)
Yönetim Sistemi
Akademik ve idari personel ile öğrencilerin kurum kültüründen memnuniyet düzeyi
Düzenlenen etkinlik sayısı ve katılım oranları

Kaynak: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi 2018 Kurum İç Değerlendirme Raporu

EK-6

2010 yılında T.Ü Tıp Fakültesi Kardiyoloji Anabilim Dalı
2011 yılında T.Ü Tıp Fakültesi Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Anabilim Dalı
2015 yılında T.Ü Teknoloji Araştırma ve Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi
18.07.2016 tarihinde T.Ü Fen Fakültesi Biyoloji Bölümü
18.03.2017 tarihinde T.Ü Fen Fakültesi Kimya Bölümü
01.01.2018 tarihinde Trakya Üniversitesi Hastanesi
31.05.2018 tarihinde T.Ü Tıp Fakültesi
22.06.2018 tarihinde T.Ü Tıp Fakültesi Ortopedi ve Travmatoloji Kliniği
31.12.2018 tarihinde T.Ü Yabancı Diller Yüksekokulu,
05.04.2019 tarihinde T.Ü Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü