



T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI

ÜNİVERSİTELERDE YÖNETİCİ BELİRLEME SÜREÇLERİ
VE
BİR MODEL ÖNERİSİ

Muhammed Fatih AKSARAYLI
1040201309

DOKTORA TEZİ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Sonay Zeki AYDIN

ISPARTA 2023

TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI





T.C

SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “*Üniversitelerde Yönetici Belirleme Süreçleri ve Bir Model Önerisi*” adlı çalışmanın, proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir şerefimle beyan ederim.

Muhammed Fatih AKSARAYLI

05/09/2023



T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU
BEYAN BELGESİ



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-SOYADI	Muhammed Fatih AKSARAYLI
Öğrenci Numarası	1040201309
Enstitü Ana Bilim Dalı	Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme
Programı	-
Programın Türü	Doktora
Danışmanının Unvanı, Adı-SOYADI	Dr. Öğr. Üyesi Sonay Zeki AYDIN
Tez Başlığı	Üniversitelerde Yönetici Belirleme Süreçleri ve Bir Model Önerisi
İthenticate Numarası	101873516

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmasının a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana Bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 225 sayfalık kısmına ilişkin olarak, 15/08/2023 tarihinde tarafımdan İthenticate adlı intihal tespit programından Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönergesinin 14 üncü maddesinde yer alan filtrelemeler uygulanarak alınmış olan ve ekte sunulan rapora göre, tezin/dönem projesinin benzerlik oranı;

Kaynakçalar hariç, alıntılar dahil, 10 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç;

% 6'dır.

Danışman tarafından uygun olan seçenek işaretlenmelidir:

(X) Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşmıyor ise;

Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporu'nun doğruluğunu onaylarım.

() Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşıyor, ancak tez/dönem projesi danışmanı intihal yapılmadığı kanısında ise;

Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporu'nun doğruluğunu onaylar ve Uygulama Esasları'nda öngörülen yüzdelik sınırlarının aşılmasına karşın, aşağıda belirtilen gerekçe ile intihal yapılmadığı kanısında olduğumu beyan ederim.

Gerekçe:

Benzerlik taraması yukarıda verilen ölçütlerin ışığı altında tarafımda yapılmıştır. İlgili tezin orijinallik raporunun uygun olduğunu beyan ederim.

15/08/2023

(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Sonay Zeki AYDIN

ÖZET

Türkiye’de üniversite faydalı ve yenilikçi bilgi üreten bir konuma zorlukla yükselebilmiştir. Sürekli dışarıdan müdahale ve reformlarla bir türlü kök tutamayan bir fidana dönüşmüştür. Böylelikle artık kendi usullerini ve geleneklerini geliştiremeyen bir yükseköğretim sistemi teşekkül etmiştir. Özerk, yenilikçi, üretken ve farklı bakış açılarına sahip bir yapıda olması beklenen üniversite, nihayetinde bu fonksiyonları yerine getiremeyen bir duruma düşmüştür. Bu araştırmanın amacı bir grup akademisyen içinden birinin ‘Rektör’ olarak belirlenme usulünün önemini keşfetmek ve Türkiye yükseköğretim sistemi için sağlıklı bir rektör belirleme modeli geliştirilmesine katkı sağlamaktır. Bu çerçevede Türkiye’de bizzat rektörlük yapmış veya üst düzey akademik idari vazifelerde bulunmuş yirmi yedi öğretim üyesi ile yüz yüze mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Bu mülakatlara Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA) tarafından hazırlanan Avrupa Üniversite Özerklik Raporları çerçevesinde hazırlanan sorular rehberlik etmiştir. Yöntem olarak nitel araştırma şemsiyesi altında yer alan fenomenolojik analize başvurulmuştur. Araştırma sonucunda yedi farklı boyutta kapsamlı anlam ve açıklamalara ulaşılmış, Özerk Yönetişim Modeli ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite, Yükseköğretim Sistemi, Rektör, Rektör Belirleme, Nitel Analiz

ABSTRACT

The university in Turkey has barely been able to rise to a position that produces useful and innovative knowledge. And has turned into a sapling that cannot take root with constant interventions and reforms. Thus we are faced with a university system that can no longer develop its own system and traditions. The university which was expected to have an autonomous, innovative, productive and diverse perspective, eventually fell into a situation where it could not fulfill these functions. The purpose of this research to discover the importance of the method of determining a 'Rector' among a group of academicians and to contribute to the development of a healthy rector determination model for Turkish higher education system. In this context face-to-face interviews were conducted with twenty-seven academicians who held rectorate or senior academic administrative positions in Turkey. These interviews were guided by questions prepared within the framework of the University Autonomy In Europe reports by European University Association (EUA). As a method phenomenological analysis which is under the umbrella of qualitative research was used. As a result of the research comprehensive conclusions and explanations were reached in seven different dimensions and the Autonomous Governance Model was tried to be put forward.

Keywords: University, Higher Education System, Rector, Rector Determination, Qualitative Analysis

ÖNSÖZ

Öğrencisi olduğum uzun seneler boyunca bana gerek bir hoca gerekse bir abi gibi yol gösteren danışmanım Sonay Zeki AYDIN'a, tez izleme komitesinde yer alan yardımsever hocalarım Kenan ÖREN ve Ahmet SONGUR'a teşekkür ederim.

Titiz eleştiri ve katkıları için tez savunma jürisi hocalarım Mehmet DİNÇ ve Ferhat BİTLİSLİ'ye teşekkür ederim.

Analiz ve değerlendirmelerde destek olan hocalarım Hikmet ORHAN, Ramazan ERDEM, Seyhan ÖZDEMİR, Necla YILMAZ, Advije İkbâl BAYDAR'a ve yüksek lisans tez danışmanım Berat BİR BAYRAKTAR'a teşekkür ederim.

Bana her zaman moral veren arkadaşlarım Fatih ARKIN ve Mehmet Akif BAL'a teşekkür ederim.

Araştırmaya maddi destek veren Süleyman Demirel Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne (SDÜ BAP Proje Numarası: 3631-D1-13), Süleyman Demirel Üniversitesi Prof. Dr. Hasan GÜRBÜZ Bilgi Merkezi'nin güler yüzlü çalışanlarına, Süleyman Demirel Üniversitesi Teknokent Koordinatörlüğü'ndeki mesai arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Mülakatlara katılan tüm hocalarıma vakit ayırdıkları ve akademik hayat tecrübelerini açık yüreklilikle paylaştıkları için teşekkür ederim. Onların varlığı sadece bu araştırmanın meydana gelmesine yardımcı olmakla kalmadı benim için iyi bir rol model teşkil etti.

Tüm destek, teşvik ve duaları için babam, annem ve eşime teşekkür ederim.

Bu araştırmanın başlangıcından bitimine kadar pek çok değerli insanın katkısı olmuştur. Burada ismini sayamadıklarımı da unutmadığımı ve minnetle andığımı belirtmek isterim. Ayrıca araştırmaya destek veren fakat Kovid-19 salgını sürecinde vefat eden hocalarım Mustafa Kemal ÖZSOY ve Mehmet AKSARAYLI'yı da her zaman rahmetle anıyorum.

Muhammed Fatih AKSARAYLI

ISPARTA-2023

İÇİNDEKİLER

TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI	i
YEMİN METNİ	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	ix
KISALTMALAR DİZİNİ	x
GİRİŞ	1

1. BÖLÜM KAVRAM OLARAK ÜNİVERSİTE

1. ÜNİVERSİTENİN TANIMI ve AMACI.....	3
2. ÜNİVERSİTENİN TARİHÇESİ	6
2.1. Üniversitenin Felsefi Temelleri	6
2.1.1. Sokrat Dönemi	7
2.1.2. Platon Dönemi.....	10
2.1.3. Aristo Dönemi	13
2.1.4. İskenderiye Müzesi	15
2.2. Ortaçağ Avrupası'nda Üniversitenin Temelleri.....	17
2.2.1. Universitas.....	17
2.2.2. Studium Generale.....	18
2.2.3. Ius Ubique Docendi.....	20
2.3. İlk Avrupa Üniversiteleri	21
2.3.1. Bologna Üniversitesi	23
2.3.2. Paris Üniversitesi	25
2.3.3. Solerno Üniversitesi	27
2.3.4. Oxford ve Cambridge Üniversiteleri.....	28
2.4. Ortaçağ Avrupa Üniversitelerinin Sahip Olduğu Hak ve İmtiyazlar.....	29
2.5. Ortaçağ Avrupa Üniversitelerinde Sosyal ve İktisadi Hayat	32
2.6. Ortaçağ Avrupa Üniversitelerinde Unvan ve Makamlar	34
2.7. Ortaçağ Avrupası'nda Eğitim Öğretimin Genel Dokusu.....	34
2.8. Ortaçağ Avrupa Üniversitelerinde Eğitim ve Müfredat	38
2.9. Avrupa'da XII. Asır Rönesansı	41
3. BİR YÜKSEKÖĞRETİM KURUMU OLARAK MEDRESE	45
3.1. İlk İslam Medreseleri	49
3.2. Osmanlı Döneminde Medreseler	53
3.2.1. Sahn-ı Seman Medreseleri (Semâniye).....	55

3.2.2. Süleymaniye Medreseleri	57
3.2.3. Enderun	57
4. MODERN ÜNİVERSİTE ANLAYIŞI	59
5. GÜNÜMÜZ ÜNİVERSİTE ANLAYIŞI	61

2. BÖLÜM

DÜNYADA ve TÜRKİYE’DE YÜKSEKÖĞRETİMİN GELİŞİMİ

1. ABD YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİ	68
2. ALMAN YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİ.....	80
3. İNGİLTERE YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİ	85
4. FRANSIZ YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİ	90
5. TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİ	92
5.1. Son Dönem Osmanlı Yükseköğretim Serüveni	92
5.2. Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Serüveni.....	100
5.2.1. 1933 Üniversite Reformu	101
5.2.3. 1946-1981 Dönemi.....	108
5.2.4. 1981 ve YÖK Dönemi	112

3. BÖLÜM

ÜNİVERSİTELERDE YÖNETİCİ BELİRLEME SÜREÇLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA ve BİR MODEL ÖNERİSİ: ÖZERK YÖNETİŞİM MODELİ

1. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ.....	116
1.1. Araştırmanın Amacı.....	116
1.2. Araştırmanın Önemi	117
1.3. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni	119
1.4. Araştırmanın Katılımcıları.....	121
1.5. Araştırmanın Veri Toplama Aracı	127
1.6. Araştırma Verilerin Analizi	133
1.7. Araştırmacının Rolü.....	139
1.8. Geçerlilik Güvenirlik ve Etik.....	142
1.9. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	146
2. BULGULAR ve YORUMLAR.....	146
2.1. Modelin Esasını Oluşturan Bulgular ve Yorumlar	147
2.1.1. Türkiye’de Rektörün Belirlenme Yöntemi Boyutu Hakkında Bulgular	148
2.1.2. Türkiye’de Rektörün Belirlenme Kriterleri Boyutu Hakkında Bulgular	157
2.1.3. Türkiye’de Rektörün Görevden Alınma Yöntemi Boyutu Hakkında Bulgular	162

2.1.4. Türkiye’de Rektörün Görev Süresi Boyutu Hakkında Bulgular	168
2.1.5. Üniversite Yönetim Organlarına Dışarıdan Üyelerin Katılımı ve Seçimi Boyutu Hakkında Bulgular	172
2.1.6. Türkiye’de Rektörün Akademik Konularda/Yapılarda Karar Verme Kapasitesi Boyutu Hakkında Bulgular	177
2.1.7. İktisadi Tüzel Kişilik Kurma İmkânı Boyutu Hakkında Bulgular	183
2.2. Bağımsız Fikirlerle Yönelik Bulgular ve Yorumlar	188

DEĞERLENDİRME ve ÖNERİLER	195
KAYNAKÇA	207
EKLER.....	236
ÖZGEÇMİŞ.....	244



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Üniversite Fikri	5
Tablo 2. Ortaçağ Avrupa Üniversiteleri Hak ve İmtiyazları	30
Tablo 3. Amerikan Üniversiteleri Mütevelli Heyeti	74
Tablo 4. Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Bilgiler	123
Tablo 5. Avrupa Üniversite Özerkliği Raporu Kurum Özerkliği Kriterleri.....	129
Tablo 6. Mülakatların Kategori ve Kodları	135
Tablo 7. Özerk Yönetişim Modeli.....	203



KISALTMALAR DİZİNİ

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
Ar-Ge	: Araştırma Geliştirme
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
Eds.	: Editörler
EUA	: The European University Association/Avrupa Üniversiteler Birliği
M.Ö.	: Milattan Önce
ÜAK	: Üniversitelerarası Kurul
s.	: Sayfa
ss.	: Sayfa Aralığı
YÖK	: T.C. Yükseköğretim Kurulu

GİRİŞ

Üniversiteler bir milletin zekâ tarlalarıdır. Sanattan teknolojiye, sağlıktan iktisada, spora, ilme, irfana, ahlaka kadar neredeyse her alanda araştırmacılara ve öğrencilere pek çok katkı sağlayan merkezlerdir. Çoğu genç ve aileleri tarafından üniversite diploması olmazsa olmaz bir prestij unsuru olarak kabul edilir. Üniversitede profesör olmak akademisyenler nazarında bir taç ve rektör olmak ise o tacın yıldızı olarak görülür.

Üniversiteler verdikleri eğitim öğretim ile bilim, teknoloji ve ekonomi gibi alanlarda yaptıkları araştırmalarla kültür, sanat, edebiyat ve spora katkılarıyla milletimiz nazarında büyük önem ve saygınlığa sahiptir. İşlevlerini ve işleyişlerini rektörler eliyle yürüten üniversitelerin akademik camianın ve milletin beklediği vasıflara haiz idarecilere sahip olması arzu edilir. Liyakatli, çatışmasız ve adil yönetim sağlayabilen rektörler ön plana çıkar.

Bu çalışmanın amacı bir grup akademisyen içinden birinin rektör olarak belirlenme usulünün önemini ortaya koymak ve Türkiye yükseköğretimi için sağlıklı bir rektör belirleme modeli geliştirilmesine katkı sağlamaktır. Araştırmada bu amaca ulaştıracak sorular bir Avrupa Birliği teşkilatı olan Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA-European University Association) tarafından yayınlanan ve Türkiye ile aday ülkeler de dâhil tüm AB yükseköğretim sistemlerinin özerklik kapsamında değerlendirildiği Avrupa Üniversite Özerklik Raporları kapsamında türetilmiştir (Bakınız: Ekler).

Yüz yüze gerçekleştirilen mülakatlar ile rektörlük veya üst düzey akademik idarecilik yapmış hocaların hayat tecrübelerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Katılımcılar YÖK üyesi, ÜAK başkanı, kurucu rektör, rektör, rektör yardımcısı, dekan, mütevelli heyet başkanı ve üyesi gibi vazifelerde tecrübe sahibi profesör unvanlı 27 akademisyenden oluşmaktadır. Mülakatların toplam uzunluğu 217 sayfa ve 1840 dakika tutmaktadır. Katılımcı hocaların farklı akademik hayat tecrübelerinin anlamı keşfedilmeye çalışılmış ve bunların kesiştiği noktalar üzerinden bir üniversite yönetici belirleme modeline varılmak hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın mülakat soruları, katılımcıları ve ortaya koymaya çalıştığı model ile alanyazında yer alan diğer çalışmalardan ayrılıp özgün olması beklenmektedir. Araştırmanın alana diğer bir katkısının, üst düzey akademik

idarecilerin Türkiye’deki üniversitelerin durumunu nasıl değerlendirdiği hususunda olabileceği yönündedir. Ayrıca konunun doktora düzeyinde ele alıp irdelenmesinin akademik camiaya katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bu çalışmanın diğer araştırmacılara, ilgili okuyuculara yorum yapmaya ve yeni sorular üretme hususunda pencereler açacağı düşünülmektedir. Yükseköğretim sistemi ile ilgili icracı konumda olanlara fiiliyata yönelik bazı fikirler sunacağı umut edilmektedir.

Bu araştırma sadece teori ile şekillenen kısır bir belge değil canlı akademik hayat tecrübesi ile beslenen bir araştırma olarak değerlendirilmektedir. Buna ek olarak iki bölümden oluşan alanyazın tarama kısmı okuyucuya insanlığın yükseköğretim serüveni ile ilgili nirengi noktalarını vermektedir. Beşeri bilimlerde bürokratik sistemlerle ilgili çalışmaların genelde sıkıcı ve mevzuatla dolu yapısından farklı olarak bu çalışmanın daha akıcı bir dil ile şekillendirildiği düşünülmektedir.

Araştırmada, nitel şemsiye altında yer alan fenomenolojik analiz yöntemi benimsenmiştir. Üniversitelerin en üst kademe yöneticisi ve akademik bir rol model olan ‘Rektör Belirleme’ fenomenine odaklanılarak bir model oluşturulmasına çaba gösterilmiştir. Bu modelin ismi Özerk Yönetişim Modeli olarak belirlenmiştir.

Araştırma üç bölümden meydana gelmektedir. Bunlar:

Birinci Bölüm: Üniversite Kavramı ve Tarihi Bağlamında Üniversite başlığını taşımaktadır. Bu bölüm kapsamında üniversitenin felsefi temellerini atan Sokrat’tan Platon’a, günümüz Batılı anlamdaki üniversitenin çekirdeklerinin yer aldığı Ortaçağ Avrupası’na ve ona kalıcı etkisini veren İslam bilimi ve medreseleri anlatılıp tarihi anekdotlara yer verilmektedir.

İkinci Bölüm: Dünyada ve Türkiye’de Uygulanan Yükseköğretim Sistemleri başlığını taşımaktadır. Tıpkı kanunları gibi zamanın her gelişmiş ülkesinin akademik örgüt yapısından bir parça barındıran Türkiye’nin üniversite serüvenine etki eden belli başlı dünya yükseköğretim sistemleri temel hatlarıyla ele alınmaktadır. Son dönem Osmanlı devrinden başlanıp 1933 Üniversite Reformu ve beraberinde getirdiği dramatik sonuçlara da değinilip YÖK’e kadar olan süreç anlatılmaktadır.

Üçüncü Bölüm: Üniversitelerde Yönetici Belirleme Süreçleri Üzerine Nitel Bir Araştırma ve Bir Model Önerisi: Özerk Yönetişim Modeli başlığını taşımaktadır. Bu bölümde araştırmanın metodolojisi, analizi, sonucu ve Özerk Yönetişim Modeli yer almaktadır.

1. BÖLÜM

KAVRAM OLARAK ÜNİVERSİTE

Bu bölümde üniversitenin çeşitli tanımları ve amacı, doğuşu, tarihi süreçteki yeri, bir yükseköğretim kurumu olarak medrese, günümüz üniversite anlayışı açıklanmıştır.

1. ÜNİVERSİTENİN TANIMI ve AMACI

Üniversite, tüm kâinatta yürürlükte olan hakikatler hakkında fikir alışverişinin yapılıp aydınlatılmaya çalışıldığı, bilim üzerine en yüksek ve geniş çaplı çalışma imkânının sağlandığı yerdir (Mardin, 1964, s.59; Anderson, 1974, s.21; İnalçık, 2005, s.37).

Kant'a (ö.1804) göre üniversite, bütün etkinlikleri akıl etrafında örgütlenmiş bir kurumdur (Küçükcan ve Gür, 2009, s.44). Dublin Üniversitesi kurucusu J. H. Newman (ö.1890) tarafından üniversitenin klasik bir tanımı topluma rengini veren, seçkin dimağları geliştiren ve aklın yetiştirilmesi ile tüm alanlarda hakikati yakalayıp kavrayabilecek kabiliyeti kazandıran bir kurum şeklinde yapılır (Brown ve Thornton, 1965, s.6; Cornwell, 2011, s.127). Karl Jaspers'e (ö.1969) göre eşzamanlı olarak bir meslek okulu, kültür merkezi ve araştırma enstitüsü olan üniversitenin anlamı, gerçekliğin bütün ulaşılabilir kapsamıyla araştırılması ve öğretilmesidir (Hetherington, 1965, s.5; Ongun, 2011, s.12). A. Flexner (ö.1959) üniversite için kendisini bilinçli olarak bilgi ile meşguliye, problemlerin çözümüne, insanın en yüksek seviyede tekâmülüne ve eğitimine adanmış, parçaları birbiri ile ahenk içerisinde çalışan bir organizma tanımını yapar (Kerr, 2001, s.4,15).

Bilimlerin anası olarak kabul edilen ve aklın kurumlaşmasıyla ortaya çıkan üniversite entelektüel bir kalıptır (Dreze ve Debelle, 1968, s.83; Gasset, 1997, s.127; Timur, 2000, s.61). İnsanlığın en üst kavrayış seviyesini temsil eden üniversitenin ruhunu ve itibarını bilim oluşturur (Gasset, 1997, s.129; Barnett, 2011, s.154). Bilgi ve bilgelik kaynağı olarak görülen üniversite, hayatın amacını sağlam bir şekilde anlama teşebbüslerini temsil eder ve öğrencilere yaşamaya değer kıymette bir hayat ideali kazandırır (Rashdall, 1969, s.3; Den Bosch, 2003, s.156-159; Jonasson, 2008,

s.51). Onlara kültürlü bir şahsiyet ve mesleğinin kâmil bir üyesi olmayı öğretir (Gasset, 1997, s.125). Gençlerde bilime karşı alaka ve merak uyandırmak suretiyle aynı vatani paylaştığı kişilere hatta bütün insanlığa karşı sorumluluk sahibi olma hissini yeşertir ve vicdanı uyandırır (Schwartz, 2007, s.474).

Üniversite beşerî münasebetleri zarif bir hale getirmeyi amaç edinen ve sıradan insana kültürlü bir şahsiyet kazandıran kurumdur (Brown ve Thornton, 1965, s.6; Gasset, 1997, s.125). Lüzumsuz teferruatla oyalanmayan, bilginin geliştirilmesi ve yayılması için çalışan üniversite, hayal gücünü kuvvetlendirir, bunu tecrübe ile sıkı sıkıya birleştirir ve istikbalin sağlam, temiz karakterli, mümtaz şahsiyetlerini yetiştirir (Wilson, 1951, s.12; Üstün, 1969, s.8; Whitehead, 1994, s.145).

Newman'a göre üniversitenin amacı entelektüel sesi yükseltmek, toplum bilinci meydana getirmek, popüler arzuları faydalı bir mecraya çevirmek, asrın fikirlerini geliştirmek ve onlara ciddiyet vermek, devletin uygulamalarını kolaylaştırmak, medeni hayattaki iletişimlerini düzenleyip kibarlaştırmaktır (Kerr, 2001, s.2). A. N. Whitehead'e (ö.1947) göre üniversitenin amacı hayal gücünü harekete geçirmek ve insanı bilgi ile aydınlatmaktır. Üniversite, hayal gücü ile tecrübeyi sıkı sıkıya birleştirir, öğrencilere genel prensipler ile ayrıntıları birbirine bağlamak konusunda yenilikçi bakış açısı kazandırır (Whitehead, 1971, s.77-80).

Üniversitenin üzerinde fikir birliğine varılan beş temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Hetherington, 1965, s.5):

- i. Üniversite hocalardan ve öğrencilerden meydana gelen topluluktur.
- ii. Üniversitenin temel ilgi alanı bilgidir ve farklı disiplinlerin buluşma alanıdır.
- iii. Üniversitenin temel amacı hakikati tetkik etmek ve daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır.
- iv. Üniversite dar ve faydacı bir bakış açısı ile hareket etmez, insanın topyekûn gelişimine odaklanır.
- v. Hoca ve öğrencileri belirli bir entelektüel yeteneğe sahiptir.

Çağın üniversite fikrinin temelleri aşağıda yer alan Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. Üniversite Fikri

ÇAĞIMIZ ÜNİVERSİTE FİKRİ			
Öncüsü	J. H. NEWMAN <i>Eğitim öğretim Merkezi Olarak Üniversite</i>	K. JASPERS <i>Araştırmacılar Topluluğu Olarak Üniversite</i>	A. N. WHITEHEAD <i>İlerleme (Tekâmül) Merkezi Olarak Üniversite</i>
Amaç	Şahsi olarak bilginin özümzenmesini sağlamak.	Hümanizma hakikatinin özümzenmesini sağlamak.	Toplum gelişimini sağlamak.
Genel Görüş	Genel ve liberal eğitim vermek. Tüm insanlığı ilgilendiren bilgiyi sunmak.	Bilimin genel geçerliliğinin merkeze alındığı eğitim ve araştırmanın birlikteliğini sunmak.	Araştırma ve öğretim ile oluşan mutualist hayatta, yenilikçi düşüncüyü harekete geçirmek.
Teşkilat Yapısı	Teşkilatlanma temeli kolej eğitimi. Entelektüel gelişimi hedefleyen pedagojiyi merkeze alır.	Teşkilatlanma temeli fakülte. Akademik özgürlüğü merkeze alır.	Teşkilatlanma temeli özgün fikirli akademik çalışanlar. Genel prensiplere başvurmada kabiliyetli öğrenciler yetiştirmeyi merkeze alır.

Kaynak: Dreze ve Debelle, 1968, s.30-31.

2. ÜNİVERSİTENİN TARİHÇESİ

Üniversite belli disiplinlerin yüksek düzeyde eğitimini sağlamak üzere bir araya gelmiş hocalardan ve öğrencilerden oluşan özerk bir topluluk olarak tanımlanabilir. Bu tanıma göre üniversite çok büyük olasılıkla, XIII. asır başlarında İtalya, Fransa ve İngiltere’de doğmuş Batı medeniyetine has bir müessese olarak karşımıza çıkar (Charle ve Verger, 2005, s.8). Bununla beraber Avrupa’nın üniversiteye bir kurum olarak en kalıcı etkiyi vermesinden önce Çin Mandarin sistemi¹, Hindistan ormanlarındaki Aşramlar², Platon’un Akademi’si, Aristo’nun Lise’si, İskenderiye Müzesi, İslam Kütüphaneleri ve Medreseleri hepsi birer büyük yükseköğretim merkezi olarak kabul edilir (UNESCO, 1966, s.75; TÜSİAD, 1994, s.57; Bernal, 1995, s.118; Timur, 2000, s.360).

2.1. Üniversitenin Felsefi Temelleri

Bilimin gözlemle başladığı kabul edilirse bunun günümüze ulaşan en eski köklerinin Babil’de yani Ortadoğu’da olduğu görülmektedir (Roberts, 2015, s.59). M.Ö. XII. ve VI. asırlar arasında, Antik Yunan medeniyeti mevcut Mezopotamya ve Mısır bilgi hazinesini büyük ölçüde özümser ve kendisi de bu birikime katkılarda bulunarak birleşik bir kültür inşa eder (Bernal, 2009, s.167,169). Bu medeniyetin dünyayı ve kâinatı anlama yolundaki teşebbüsleri Avrupa’yı derinden etkiler. Batı insanının düşünce tarzını diğer herhangi bir medeniyetten çok daha fazla şekillendirir. Antik Yunan bakış açısı Avrupa insanının edebiyata, sanata, bilime, dünyaya ve olaylara yaklaşım biçiminin temellerini oluşturur (Ronan, 2003, s.65).

Antik Yunan medeniyetinin kendine has niteliği insanı resimde, heykelde, tiyatroda ve bilimde gerçekçi bir biçimde betimlemesi, ortaya koyduğu eğitim ideali ise onun çok yönlü yetişmesini amaçlamasıdır (Aytaç, 1980, s.79; Bernal, 2009, s.170). Yunan eğitim ideali esas olarak, M.Ö. VIII ve VI. asırları arasında oluşur, ruh ile vücudun birbiri ile ahenkli olarak gelişmesini amaçlar (Kansu, 1952, s.23; Aytaç,

¹ *Mandarin Sistemi*: Çin İmparatorluğu’nun bürokratlarını seçme ve eğitme sistemidir. Bu sistem Çin İmparatorluğu’na iki bin yıldan fazla bir süre istikrar sağlamıştır (Britannica Ansiklopedisi).

² *Aşram*: Hindistan’da, Hindu öğretisi doğrultusunda, kendini hocalarına adanmış itaatkâr öğrencilerin tanrılarına ve atalarına karşı vazifelerini yerine getirecek şekilde yetiştirildikleri bir eğitim kurumudur. Aynı zamanda bir inziva ve meditasyon merkezi olarak ruhi bir işlevi de bulunur (Doniger, 2006, s.83).

1980, s.17). Ayrıca ilköğretimden açıkça ayrılan bir orta öğretim sistemini kurduğu bilinen ilk medeniyet olarak karşımıza çıkar (Kansu, 1952, s.24). Bununla beraber çiviyazısını keşfeden, resmi eğitim sistemini oluşturan, asırlar boyu elde ettikleri birikimi kataloglar ve kütüphaneler sayesinde gelecek nesillere aktaran Sümerler'in medeniyet tarihine yaptıkları büyük katkıyı da belirtmekte yarar vardır (Özgül, 2011, s.407; Kramer, 2016, s.303).

Pers savaşlarının zaferle sonuçlandığı M.Ö. 480 senesi ile Yunan şehirlerinin Büyük İskender tarafından zaptediliş tarihi olan M.Ö. 330 arasında kalan döneme Sokrat, Platon ve Aristo damgasını vurur ve üniversitenin felsefi temelleri onlar tarafından atılır (Bernal, 2009, s.175). Antik Yunan biliminin zirvesi olarak kabul edilen bu devirde üniversite bir felsefe, İskenderiye'de ise kütüphane olarak doğar (Kerr, 2001, s.66).

2.1.1. Sokrat Dönemi

Sokrat'ı (ö.399 M.Ö.) öğrencisi Platon insanların en iyisi, en akıllısı ve en dürüstü olarak tanımlar (Ronan, 2003, s.90). Ksenofon (ö.355 M.Ö.) Sokrat için, “İyinin ve kötünün, doğrunun ve eğrinin, akıllılığın ve deliliğin, cesaretin ve korkaklığın, devletin ve vatandaşın ne olduğunu durmaksızın incelemeye ve belirlemeye çalışırdı” demiştir (Weber, 1998, s.43). Sokrat ile Yunan felsefesi tarihin önemli bir aşamasına ulaşır. Kendinden önceki tüm filozoflar için kullanılan Sokrat'tan öncekiler deyişi bile onun önemini vurgulamak için yeterli görülür (Von Aster, 1999, s.120). Kendi öğrencilerinin nesli geçtikten sonra insanlık tarafından teşekkürle mazhar olamamış ve unutulmuş sayısız âlimler olmakla beraber Sokrat bu konuda ölümsüz kabul edilir (Whitehead, 1971, s.81-82).

Ahlaki sorunları eğitim ile ortadan kaldırmayı temel amaç olarak benimseyen Sokrat, dürüstlük ve sağduyu üzerine bilhassa önem verir (Aytaç, 1980, s.17; Ronan, 2003, s.91). Kendisine gençlere özgü faziletin ne olduğu sorulduğunda “aşırı gitmemek” olarak cevaplar (Laertios, 2015, s.81). Sokrat'ın en çok tekrar ettiği sözler “Benim tek bildiğim hiçbir şey bilmediğimi bildiğim” ve “Kendini tanı” olarak bilinir (Eyüboğlu ve Cimcoz, 2015, s.xi).

Sokrat zamanında devlet memurluğu çekiliş ile dağıtılır. Bu sebeple Sokrat, makamların dağıtımında bu denli basit hareket edilmemesini ve herkesin ehil olduğu kademeye gelmesi gerektiğini söyler. Onun döneminde el emeğine dayanan işler ikinci sınıf meslekler olarak görülür. Sokrat, hiçbir çalışma biçimini çirkin ve aşağılayıcı görmez, insanın mesleğini kendisi için bir ayıp olarak saymaz. Namuslu bir zanaatkârı etrafta boş dolaşan, ara sıra halk meclislerinde nutuklar atan siyasiler ile karşılaştırır ve birincisinin çok daha saygın bir iş yaptığını savunur (Von Aster, 1999, s.125-126).

Sokrat'ın doğduğu senelerde Atina'da eğitim alanında sofistlerin sözü geçmektedir. Antik Yunan'da hakikati aramaktan çok, tartışmada üstünlük kazanma taktikleri üzerinde duran ve geçimlerini öğretmenlik yaparak sağlayan bu konargöçer öğretmenlere *sofist* denir (Yıldırım, 2012, s.27; Eyüboğlu ve Cimcoz, 2015, s.xii). Sofistler iyilik, adalet, doğruluk gibi değerlerin şahsi takdire bağlı olduğuna inanır. Onlara göre dünyada ne kadar insan varsa o kadar ahlak bulunur. Dolayısıyla bu durumu da ahlakın inkârına bir delil olarak görürler (Weber, 1998, s.43). Esasen sofistler genel olarak öğretilerinde hem kendilerinin hem kâinatın varlığını inkâr ederek her şeyin bir hiç olduğu inancındadırlar (Von Aster, 1999, s.106; Nursi, 2015a, s.292).

Antik Yunan siyasi hayatında şöhrete ve zenginliğe kitleleri etkileyerek, inandırarak ve tartışmalarda galibiyet kazanarak ulaşılır. Bu sebeple sofistlerin eğitim anlayışı dil ve güzel konuşma (retorik) unsurlarına dayanır (Aytaç, 1980, s.17,29; Bernal, 2009, s.195). Hitabet sanatını bilmek Antik Yunan'da kişiye çok büyük bir saygınlık kazandırır. Çünkü devlet ile ilgili önemli kararların alındığı Halk Meclisi'nde hitabet son derece etkili bir silahtır. Yargılamada ise davacı ile davalının hâkim önünde söyledikleri nutuklar, jürinin üzerinde büyük etki etmektedir. Tüm bu hususlar, söylenen sözlerin güçlü ve çarpıcı olmasını gerekli kılar (Von Aster, 1999, s.101).

Sokrat sofistlere ve onların eğitim programlarına şiddetle itiraz eder. Bu karşı çıkmanın sebeplerinden biri, sofistlerin para ile zengin çocuklarına eğitim vermeleri olmakla beraber esas itirazı, onların ciddiyetten uzak, aşırı şüpheli ve ahlaki değerleri ihmal eden anlayışları üzerinedir (Ronan, 2003, s.91). Sokrat sofistlerin neşredip yaymakta olduğu, sadece şahsi zevki ön plana alan bencillik fikrinin toplumun umumi

ahlak yapısını yerle bir ettiğini de görmektedir (Fikret, 1930, s.120). Toplumdaki bu bozukluktan tek çıkış yolunun milleti, vatani, devleti göz önünde bulunduran bir ahlak eğitiminde olduğunu düşünür ve bunu da hakikat üzerine inşa eder (Weber, 1998, s.44; Ülken, 2001, s.47).

Sokrat şahsi fazileti eğitim ile kazandırılabilir bir kıymet olarak kabul eder. Bir kimsenin bildiği için değil bilmediği için kötü olduğunu savunur ve şerrin bilgisizlik sonucu meydana geldiğine inanır (Weber, 1998, s.44). O, bilginin tabii sonucunu şahsi iyilik ve fazilet olarak görür (Bernal, 2009, s.196). Böylece Sokrat ile beraber artık tek ilgi alanı insan ve onun davranış sorunları olan bir ahlak felsefesi doğar (Yıldırım, 2012, s.28).

Sokrat insanın hayatını dünyanın hayatından daha önemli kabul eder. Dolayısıyla asıl bilginin dünyayı değil insanı bilmek olduğuna inanır (Eyüboğlu, Cimcoz, 2015, s.xii). Sokrat'ın araştırmaları ve öğretim metodu hakikati keşfetmeye, ahlak anlayışına ve insan davranışlarına dayanmaktadır. Bu hususların aydınlatılmasında hiçbir yardımı olmayan doğa bilimleri ve astronomi onun için pasif alanlardır. Zaman israfı olarak gördüğü bu tür çabaların, insanın ruhunu körelteceğine inanır. Bunların yerine matematik gibi soyut bilimlere önem verilmesi gerektiğini savunur (Bernal, 1995, s.92; Mason, 2013, s.23). Sokrat insanın en azından bir toprağı ölçerek alacak veya satacak kadar geometriden anlaması gerektiğini söyler (Laertios, 2015, s.81).

Sokrat eğitimde araç olarak kendi keşfettiği diyalektik yöntemi kullanır. Bu usul ayrıca *Sokrat Alayı* (L'ironie Socratique) olarak da isimlendirilir (Weber, 1998, s.44). Bu metodun Yunan ve hatta dünya felsefe tarihinde çığır açtığı kabul edilir (Ronan, 2003, s.91). Diyalektik ile düşüncede, sözde çelişkiler keşfedilir ve takip yolu ile hakikate erişilir (Şeraiti, 2011b, s.172). Sokrat insanlara önceki bilgilerine dayanarak cevap bulabilecekleri sorular sorarak rehberlik eder. İlk olarak insanların sahip olduğu temelsiz bilgiyi yıkar ve bilmediklerini itiraf ettirerek yerlerine hakikati inşa eder (Aytaç, 1980, s.33; Ronan, 2003, s.91).

Sokrat diyalektiğinin temel amacı muhatabını düşüncelerinden vazgeçirip tartışmada galip gelmek değil hakikati bulup çıkarmak ve ahlaki sonuçlara varmaktır

(Laertios, 2015, s.76). Eleştirel olmakla birlikte bir o kadar da yapıcı bir insandır (Whitehead, 1994, s.149). Son olarak Sokrat, öğretileri ve eğitim anlayışı ile öğrencisi Platon'un ileride kuracağı Akademi'nin felsefi temellerini, ahlak ve şahsiyet terbiyesi çerçevesinde atar.

2.1.2. Platon Dönemi

Sokrat'ın yakın dostu ve talebesi olan Platon (ö.347 M.Ö.) kendinden sonra gelen birçok filozofu etkiler (Ronan, 2003, s.97). Sokrat'ın en gözde ve parlak öğrencisi olan Platon, hocasından ahlaki meselelere idealist bir tutumla yaklaşmayı öğrenir ve felsefi sorgulamanın tekniklerinde derinleşir (Roberts, 2011, s.205). Platon hakkında şu hikâyecik anlatılır (Laertios, 2015, s.131):

Sokrat bir gece rüyasında, dizlerinin üstüne oturmuş bir kuğu yavrusu görür. Yavru kuğu birden kanatlanır ve tatlı bir şekilde cıvıdayarak uçup gider. Ertesi gün Platon, Sokrat'ın yanına öğrenci olarak gelince işte o yavru kuş Platon'dur der.

Platon kendisini Sokrat'ın tabii ve mantıki devamı olarak görmektedir (Von Aster, 1999, s.145). Hakikatin ancak sorgulama ve ferasetle bulunacağına inanan Platon, insanlığın refahı için kusursuz bir devletin prensiplerini ortaya koymayı kendine gaye edinir (Bernal, 2009, s.197; Roberts, 2011, s.205).

Platon kâinatı akıllı bir yaratıcının meydana getirdiğine inanır. Kâinatı kendine özgü ruhu olan, gayesiz değil bilakis amaçlarla dolu bir varlık olarak görür (Yıldırım, 2012, s.29). Platon tabiat kanunlarını Tanrı tarafından konulmuş prensipler olarak kabul ederek, bilimin dine yönelik başkaldırısını reddeder. Böylece bilhassa astronomi çalışmalarında tanrıtanımazlığın gölgesini kaldırmaya gayret eder (Bernal, 2009, s.200; Mason, 2013, s.24). Matematik Platon'u heyecanlandırır. Sayılar hakikati somutlaştırdığına inandığı ideaların hem tanımlanmış kusursuzluğuna hem de soyutluğuna sahiptir (Roberts, 2015, s.61).

Platon düşünce özgürlüğü, başka dinleri kabullenme, siyaset kurumunu eleştirme gibi birtakım hürriyetlerin zararlı olduğu konusunda hiçbir şüphe taşımaz (Ronan, 2003, s.100). Antik Yunan'da hâkim olan kadına bakış açısının dışına çıkamadığı da bilinir. Örneğin; Platon'a göre kötü bir hayat süren erkekler, ikinci

nesilde kadın olarak dünyaya gelir ve dört ayak üzerinde yürüyen hayvanlar ise felsefe ile hiç tanışmamış olan insanlardan türemiştir (Mason, 2013, s.26). Yunanistan dışındaki herkesi barbar olarak niteler ve Yunan olmayanların doğal olarak medeni insanlara yani kendilerine köle olmak için yaratıldığına inanır (Maltaş, 2011, s.123).

Platon genel geçerlik iddiasında olan bir felsefi öğretinin, kâinatın işleyişi ile ilgili bir teoriyi içermesi gerektiğini belirtir. Ancak böyle kapsayıcı bir teori ahlaka, siyasete ve ilâhiyata hizmet ederek bu bilim dallarının inandırıcılığını arttırabilir (Mason, 2013, s.23).

Platon kâinatı *idealar dünyası* ve *olgular dünyası* olmak üzere ikiye ayırır. Yaşadığımız dünyayı fani, kusurlu, aldatıcı bir kopyadan ibaret görür ve hakiki dünyanın ise idealar âlemi olduğunu savunur. Platon, duyularımıza gerçek gibi görünen olguların aslında birer yanılsamadan ibaret olduğuna inanır, asıl hakiki varlıklar olarak ideaları kabul eder (Weber, 1998, s.53; Yıldırım, 2012, s.29).

Platon'un *İdealar Teorisi* onun düşünce sisteminin tamamına hâkim olduğu gibi bütün bilim çalışmalarını da etkiler. Ona göre deney ve gözlem Sokrat'ta olduğu gibi sadece lüzumsuz değil aynı zamanda bilgiyi elde etme hususunda yanıltıcıdır. Hakikatin ancak derin bir tefekkür ve ilham ile keşfedilebileceğine inanır. Ayrıca Antik Yunan biliminde felsefi spekülasyona pratik deneylerden daha fazla ağırlık verilmesi durumu, Platon'un idealar teorisi ile zirveye ulaşır (Ronan, 2003, s.98-99, 102). Temelde Platon idealizmi, ahlâk bakımından insanı maddenin esaretinden kurtarmak ister (Meriç, 1999, s.59). İnsanın tartışmasız bir şekilde ilâhi özü olan ruhla ve onu hapseden beden arasında bölündüğü fikrine sahiptir. Bu düşünce Aziz Paul öğretileri vasıtası ile Hıristiyan teolojisinin temel taşlarını oluşturur. Böylelikle Platon, Batı düşünce ve inanç sisteminde etkisi asırlar boyu sürececek bir yer kazanır (Roberts, 2011, s.205; Ronan, 2003, s.99). İdealizm olarak isimlendirilen, Avrupa düşünce geleneğinin temelleri atılmış olur (Roberts, 2015, s.61).

Platon insan zihnini sofistlerin iddia ettiği gibi *tabula rasa* (boş levha) olarak kabul etmez. Ona göre zihin, ruhun insan bedenine girmesinden önce temaşa ettiği ideleri, tekrar görebilme kabiliyetine sahiptir. Bu noktada en yüksek ide, mutlak iyiliğin idesi olan ezeli ve ebedi Tanrı'dır. Ona göre insanın temel gayesi, bilim ve

felsefe ile beslenip en büyük ideye yani Tanrı'ya erişmek ve ona benzemek olmalıdır (Aytaç, 1980, s.36-37; Weber, 1998, s.56). Bu teori ile mutlak iyi olarak Tanrı'yı gösterir. Fakat insanın en yüce gayesi olarak gösterdiği Tanrı'ya benzemek fikri, tam kastettiğinin aksine olarak, çok çeşitli tanrıtanımazlık akımlarını veya tanrı-kral zulümlerini doğurur (Nursi, 2015b, s.672).

Platon da Sokrat gibi ahlaki sorunları eğitim ile ortadan kaldırmayı amaçlar ve insan düşüncesini terbiye etmeyi temel hareket noktası olarak alır. Eğitimin kişiye adaletli bir şekilde nasıl yöneteceğini ve itaat edeceğini öğretmesi gerektiğini belirtir. Bu amaç doğrultusunda Platon M.Ö. 387'de, Atina'da kendi felsefe okulu olan *Akademia*'yı şahsi serveti ile kurar ve burası Batılı anlamda ilk üniversite olarak kabul edilir (Aytaç, 1980, s.17-35; Kaplan, 1999, s.22; Von Aster, 1999, s.149). Akademi, efsanevi Yunan kahramanı Akademos'a ithaf edilmiş bir korulukta yer aldığından dolayı bu isim ile anılır (Brown ve Thornton, 1965, s.58; Ronan, 2003, s.98).

Platon'un Akademisi günümüzdeki bütün Batı tarzı üniversitelerin ve araştırma merkezlerinin babası olarak kabul edilir. Modern anlamada akademik bir kurum niteliği taşır, ayrıca matematik ve doğa bilimlerinde eğitim verilen bir üniversite işlevi görür (Bernal, 2009, s.201; İnalçık, 2015a, s.60). Kendini hakikati bulmaya adanmış Platon, öğretileri ile Akademi'nin niteliğini ve karakterini belirler (Kerr, 2001, s.7; Bernal, 2009, s.201). Burası insanlığı ve onun toplumdaki yerini anlamak amaçlı fikir ve tartışmaların merkezidir (Altbach ve Salmi, 2011, s.xiii). Bununla beraber Akademi'de, ibadetler ve dini kutlamalar da yapılır (Günay, 2019a, s.67).

Platon'un kâinata bakış açısı temelde matematik merkezlidir ve ona verdiği önemi Akademi'nin girişine "Matematiği bilmeyen bu kapıdan içeri girmesin" yazdırarak gösterir (Bernal, 1995, s.92; Mason, 2013, s.24-25). Akademi'de eğitim yaklaşık on sene sürer. Öğrencilere bu süre içerisinde felsefe, matematik, geometri, astronomi, ses armonisi (müzik), mantık öğretilir. Bununla beraber kâinatın yapısı da incelenerek, bu eğitim ile öğrencilerin âlim ve iyi yürekli birer insana dönüşmeleri hedeflenir (Kara, 2002, s.135; Bernal 2009, s.198; Yıldırım, 2012, s.29). Platon'un ölümünden sonra Akademideki dersler ile onun öğretileri geliştirilmese de korunarak devam eder (Bernal, 2009, s.201).

Bir bilim kurumu olan üniversitenin rasyonel niteliğini oluşturan Akademi, yaklaşık bin sene hümanist anlayışı ile topluma hizmet eder ve batı düşünce sistemine kendinden önce veya sonra gelen herhangi bir okul ile mukayese edilemeyecek mertebede etki eder (Pedersen, 1997, s.12; Günay, 2004, s.3). M.S. 529 senesine gelindiğinde Platon Akademisi ve Atina Okulları eski *pagan* (politeizm) inancını savunup Hristiyanlığa baş kaldırmaları sebebiyle Mukaddes Doğu Roma İmparatoru ve Ayasofya'nın banisi I. Jüstinyen tarafından kapatılır (Boethius, 2011, s.23).

2.1.3. Aristo Dönemi

Aristo'ya (ö.322 M.Ö.) okuyucu ve akıl isimleri hocası Platon tarafından verilir. Üstün zekâsı ve gayreti sebebiyle hocasının takdirini kazanır (Ronan, 2003, s.105). Aristo Antik Yunan bilim tarihinde bir dönüm noktasını teşkil eder. Çünkü o, kâinatı bütün olarak değerlendirip bir sistem formüle edenlerin sonuncusu ve yaygın deney araştırmalarına girişenlerin ise ilki olarak kabul edilir (Mason, 2013, s.32). Aristo bilimin başlıca amaçlarından biri olan objeleri sınıflara ayırmaya sonra bunları bir sistem halinde toplamaya başlar ve bunu uygular (Von Aster, 1999, s.200). Büyük Antik Yunan düşünürleri arasında sadece Aristo bilgi toplamaya ve sınıflandırmaya önem verir. Bu verileri de çoğunlukla sosyolojik ve biyolojik tetkikleri için kullanır (Roberts, 2011, s.202).

Aristo eğitimi iyi günlerde bir süs, kötü günlerde ise sığınak olarak tanımlar. Eğitimli insan ile eğitimsiz insan arasındaki farkı ise 'dirilerin ölümlerden farkı' olarak görür (Laertios, 2015, s.213). O da hocası gibi eğitim vazifesinde asıl işin devlete ait olduğunu düşünür, bununla birlikte ailenin yerine de büyük bir önem atfeder (Maltaş, 2011, s.89). Ayrıca genel eğitimi insana fazilet kazandırması bakımından faydalı görür (Laertios, 2015, s.220).

Aristo zamanla birçok bakımdan hocası Platon'dan tamamen farklı düşünmeye başlar (Ronan, 2003, s.105). Fakat Platon'un fikirlerinin tümüne hiçbir zaman karşı çıkmaz ve daima onun öğretilerinin temellerini esas alır (Roberts, 2011, s.206). Bununla birlikte giderek hem içerik hem de kullandığı yöntemler bakımından kendine has bir yol izler (Yıldırım, 2012, s.32).

Antik Yunan felsefesinde rasyonalizmin en önemli temsilcisi olan Aristo, bu yaklaşımını Platon gibi ideaların bilgisine değil mantıki çıkarımlara dayandırır (Yakıt ve Durak, 2002, s.29). Ona göre bilimle ilgili gayretlerin tüm amacı her şeyin tabiatını bulmaktır (Bernal, 2009, s.204). Bu sebeple tabiatı olduğu gibi yani duyularımıza görüldüğü gibi bilmek ister. Aristo bu yönü ile Platon'dan tam manasıyla ayrılır. Platon'a göre bilmek eşyanın ideal halini tanımak demektir. Örneğin, Aristo insanı incelerken 'nasıl olduğu' ile Platon ise 'nasıl olması gerektiği' ile ilgilenir (Von Aster, 1999, s.199). Esasen insan ruhunun araştırılması Aristo için bilimlerin tacıdır ve ihtisas sahibi bir bakış açısı gerektirir (Mayring, 2011, s.18). Aristo ideleri eşyadan ayrı bir form olarak kabul etmez, onun içinde ancak soyutlama yoluyla ayrılabilen bir kavram olarak değerlendirir (Weber, 1998, s.70).

Aristo, Platon'un yirmi sene boyunca öğrenciliğini yapar ve hocasının ölümünden sonra Akademi'ye devam etmeyerek kendi araştırma okulu olan *Lyceum*'u (Lise) M.Ö. 336'da kurar (Ronan, 2003, s.106). Böylece Akademi ilk üniversite, Lise ise ilk araştırma enstitüsü olarak tarih sahnesinde boy gösterir (Bernal, 2009, s.210).

Lise mitolojik tanrı Apollo Lykeios'a ithaf edilmiş bir korulukta kurulduğundan dolayı bu isim ile anılır. Lise kütüphaneye, tabiattan toplanılan çeşitli canlıları ve cisimleri barındıran müzeye hatta bir hayvanat bahçesine sahiptir. Aristo'nun öğrencisi Büyük İskender (ö.323 M.Ö.) Lise'ye araç-gereç ve mâli destek sağlar (Ronan, 2003, s.106). Lise Platon'dan çok farklı bir yaklaşım ile şekillenir. Akademi düşünce alanında ne kadar etkin ise biyoloji, astronomi ve fizik gibi birçok dalda gözlem ve araştırma yapan Lise o kadar etkindir (Ronan, 2003, s.106; Bernal, 2009, s.203).

Aristo Lise'de tüm çalışmalarını tek başına yürütmez. Akademi'de olduğu gibi meslektaşları ve öğrencileri ile tartışarak hakikati meydana çıkarmayı da tercih etmez. Aristo'nun yöntemi öğrencileri ile araştırmalar düzenlemektir (Bernal, 2009, s.210). Platon Akademisi'nin siyaset ya da hukuk gibi soyut kavramlarla ilgilenmesine karşılık, Aristo'nun Lise'si günümüzdeki araştırma merkezlerine benzer bir etkinliğe sahiptir. Bununla beraber Aristo, Lise'de hocası gibi ahlak eğitime ve beşeri araştırmalara da önem verir. İnsanın eğer ahlaki bir eğitim almazsa canlılar âleminin en tehlikeli varlığı olabileceğine inanır (Bernal, 2009, s.202; Aytaç, 1980, s.50).

Lise’de öğrenciler çeşitli taşları ve mineralleri inceler, rüzgâr ve benzeri tabiat olaylarını gözlemler ve günümüzde biyoloji ile kimya alanına giren birtakım konularda araştırmalar yapar. Örneğin, bir biyolog olarak Aristo yaklaşık beş yüz hayvan cinsini isimlendirir (Bernal, 1995, s.94; Ronan, 2003, s.110). Aristo kâinatı çeşitli alanlara ayırır ve her alan için ayrı bir ders kitabı sunan ilk insan olur. Bilimde ihtisaslaşmanın Aristo ile birlikte başladığı kabul edilir (Von Aster, 1999, s.203).

Aristo bilimi olgular yönelimleri, amaçları, hedefleri aracılığıyla da anlaşılmalıdır yaklaşımı ile ele alır. Böylece bilime ait çözümlemelerde değer yargılarına da yer verilmelidir (Mayring, 2011, s.18). Aristo kendinden önce gelen tüm bilginler gibi bütün kâinatı kapsayan bir sistem kurmayı hedefler. Hocası Platon gibi ilahi bir kâinat sistemi kabul etmekle beraber, onunki daha çok mekanik bir sisteme dayanır (Yıldırım, 2012, s.32). Şaşırtıcı derecede çok konu üzerinde araştırma yapan Aristo üretken düşüncüyü zirveye çıkarır. Böylece fikir hayatı ve bilim insanları üzerindeki etkileri çok derin ve zengin olur (Ronan, 2003, s.97,112). Aristo hayatı müddetince Yunan biliminin spekülâtiften deney merkezli döneme geçişi için bir araç ve teşvik edici model olur (Mason, 2013, s.35).

Aristo’nun fikirleri İslam düşünce sistemi üzerinde hususi bir tesir yapar. Aristo’nun eserleri, Müslüman bilim insanları aracılığı ile XII. asırdan itibaren dolambaçlı bir yoldan, asırlardır unutulduğu Avrupa’ya tekrar ulaşır ve mukaddes kitaplar ile birlikte ortaçağ Avrupa biliminin temel kaynaklarını oluşturur (Ronan, 2003, s.112; Mason, 2013, s.55). Mantık hariç tüm doğa felsefesinin yasaklandığı ve unutulduğu Avrupa’ya, İslam bilim insanları ile tekrar kavuşur. Aristo düşüncesi Avrupa medeniyetine uzun süre hâkim olur ve bu zaman kesitinde Batı’nın temel fikirlerini şekillendirir (Von Aster, 1999, s.198).

2.1.4. İskenderiye Müzesi

Büyük İskender’in fetihlerinden sonra Antik Yunan biliminin ağırlık merkezi Atina’dan İskenderiye’ye kayar (Mason, 2013, s.35). Lise’den mezun bir gurup filozof İskenderiye’ye gelerek burada yeni bir felsefe okulunun temellerini atar. Yunan mitolojisinde önce şair ve müzisyenleri sonraları tüm özgür sanatları simgeleyen dokuz kardeş mitolojik tanrıça olan ve Homeros’un destanında geçen Museler’den

(Müzler) esinlenerek *Museum* (Müze) adı verilen kurum, Akademi ve Lise'den çok farklı bir niteliğe sahiptir (Doniger, 2006, s.759-760). Müze'nin bir bölümünde şairler, oyun yazarları, ressamalar ve heykeltıraşlar diğesinde ise felsefe ve astronomi gibi bilimlerle uğraşan kişiler bulunur. Bu iki bölüm İskenderiye Kütüphanesi olarak bilinen çok büyük ve zengin bir kütüphane ile birbirine bağlanır (Bernal, 1995, s.95). Müze, Lise'nin Mısır'daki kolu olarak görölmekle birlikte, çok daha donanımlı bir araştırma ve eğitim kurumu olarak onu gölgede bırakır (Bernal, 2009, s.217; Mason, 2013, s.36;).

Müze prensipte bir üniversite olarak değil büyük binalardan ve bahçelerden oluşan bir yerleşke içerisindeki araştırma merkezi olarak faaliyet gösterir (Doniger, 2006, s.760). Başlangıçta Müze'nin ilk defa bilimin örgütlendiği ve mali yönden desteklendiği akademi vasfı ağır basar. Fakat sonraları bir yükseköğretim kurumu niteliği kazanmaya başlar (Timur, 2000, s.34; Bernal, 2009, s.216;). Sonuç olarak Müze, daha önce Antik Yunan düşünürlerinin açmış oldukları okullar arasında, üniversiteye en çok benzeyen kurum olarak kabul edilir (Bernal, 1995, s.118).

Müze'de maaşları devlet tarafından karşılanan yüz kadar bilim insanı çalışır. Kütüphanesinde yarım milyon el yazması esere ev sahipliği yapar, hayvan ve botanik bahçeleri, laboratuvarlar, astronomi gözlemevi ve anatomik incelemeler yapılan teşrih odaları yerleşkesinde bulunur (Sarton, 1995, s.45, Mason, 2013, s.36). Müze ile bilim ve teknik araştırmaları çağın zirve noktasına çıkar. Bu dönemde mekanik alandaki buluşların büyük bölümü İskenderiye'de gerçekleştirilir. Suyun yüksek bölgelere taşınmasını sağlayacak sistemler, küçük çapta buhar makineleri, mekanikte çok ileri düzeye gelindiğini gösteren otomatik açılıp-kapanan tapınak kapıları Müze'deki teknik araştırmaların eseri olarak karşımıza çıkar (Bernal, 1995, s.97).

Müze yaklaşık altı asır hayatını devam ettirir. Fakat bunun bilim açısından en verimli kısmı ilk iki yüz senesi (Mason, 2013, s.36). Başlangıç döneminden sonra gelen idareci ve hocalar zamanla Antik Yunan etkisinden çıkarak mistik Mısır kültürünün tesiri altına girer ve bilime karşı ilgileri zayıflar (Yıldırım, 2012, s.37). Eski Mısır inançlarını yaşattığı gerekçesi ile Roma döneminde Müze ateşe verilerek yıkılmaya terk edilir. Böylece İslam orduları 624 senesinde İskenderiye'ye

girdiklerinde, bu görkemli eserden geriye ancak bir yıkıntı ile karşılaşılır (Bernal, 1995, s.97).

2.2. Ortaçağ Avrupası'nda Üniversitenin Temelleri

Bugünkü üniversite anlayışı ortaçağın son döneminde Avrupa'da ortaya çıkar (Edward, 1997, s.109). Üniversite sözcüğünü oluşturan ve ayrılmaz bir parçası olarak ona has şahsiyetini kazandıran *universitas*, *stadium generale* ve *ius ubique docendi* terimleri ortaçağ Avrupası'ndan günümüze mirastır.

2.2.1. Universitas

Cicero (ö. 43 M.Ö.) *universitas* kelimesinin insanlığın tamamını işaret eden bir terim olduğunu ifade etmekle beraber, ortaçağ arşivleri üzerinde sathi bir araştırma, onun sadece bir insan miktarını, çoğunluğunu, kümeleşmesini ifade ettiği görülür (Rashdall, 1969, s.5; Haskins, 2007, s.xviii).

Üniversite kelimesinin kökeni olan *universitas* esasen tüzel kişilik olarak teşkilatlanmak ile ilgilidir (İhsanoğlu, 2010, s.55). Bu terim, temel olarak üyelerinin ortak çıkarları aynı noktada toplanan bir bütünü veya birlikteliği ifade eden *lonca* anlamındadır. Lonca üyeleri bir aile gibi davranır ve bünyelerinde bir kardeşlik hüküm sürer (Durkheim, 2006, s.67). Örneğin, *universitas mercatorum* tüccarların oluşturduğu bir lonca olarak bilinir (Harris, 1995, s.108; Jonasson, 2008, s.33).

On ikinci asrın sonu ve XIII. başında, *universitas* teriminin, hocalardan ya da öğrencilerden müteşekkil bir kurumuna atfedildiği görülür. Ancak uzun süre diğer kurumlar, topluluklar ya da kolej gibi kelimeler ile değişken olarak kullanılır ve akademik birliklere atıf yapar (Rashdall, 1969, s.5).

Ortaçağ başlarında Avrupa'da yükseköğretim olarak nitelenebilecek sadece birkaç kurum vardır. Üniversite XII. asır sonlarına kadar yaygınlığa kavuşamaz. Fakat bu dönemdeki öğrenciler, iyi bir hoca/üstad etrafında grup olarak toplanır ve ondan istifade edebildikleri kadar etmeye gayret eder. Bu şekilde kasabaları, şehirleri, ülkeleri gezerek, en iyi hocayı arayan öğrenci zümrelerine rastlanır. Ortaçağ Avrupası'ndaki her zayıf toplumda olduğu gibi öğrenciler, kendilerini ve çıkarlarını koruyabilmek, mahalli halk ve hocalar karşısından daha iyi haklar elde edebilmek için

bir birlik olarak teşkilatlanmaya ihtiyaç duyar. Aynı dönemde hocalar da kendi amaçları doğrultusunda birlik olur. Bu şekilde bir araya gelmiş öğrenci ve hocalar, ilk Batı üniversitelerinin çekirdeğini oluşturan loncaları yani üniversiteleri teşkil eder (Harris, 1995, s.108). Üniversiteler ilk olarak diğer loncalara benzer şekilde Papa, kral, prens ya da piskopos gibi kesin bir otorite olmadan kendiliğinden hayata geçer (Rashdall, 1969, s.15). Nihayetinde, ortaçağdan günümüze kadar varlığını kurum olarak muhafaza edip devam ettiren tek lonca, hoca ve öğrencilerin oluşturduğu üniversite olarak karşımıza çıkar (Jonasson, 2008, s.34).

İlk üniversiteler kendilerini Papa'dan başka kimin veya hangi kurumların yetkilendirebileceği, mezuniyet dereceleri ve unvanların nasıl dağıtılacağı, hocaları atayacak makamı, günlük idari işleri takip edecek kişileri, akademik birimlerin özerklik sınırları gibi konularda, zaman içinde tekrarlanan ciddi gerginlikler ile karşılaşır (Jonasson, 2008, s.35). Uzun seneler belli bir müfredat, ders programı veya derece sistemi kurulamaz. Zamanla kurallar, düzenlemeler olgunlaşır, hak ve imtiyazlar krallar veya Papa tarafından verilir, üniversiteler yavaş bir şekilde hukuki bir merteye kazanmaya başlar ve resmen tanınır (Harris, 1995, s.108).

Üniversiteler sadece lonca olarak kalmayıp siyasi hayatta da etkin roller oynar. Yerine ve zamanına göre krallıklarla anlaşarak Kilise ile savaştıkları gibi Kilise ile birleşerek krallara, şehir idarelerine karşı da savaşır. Avrupa'da merkezi devletlerin kurulması ve laik anlayışın hâkim olması ile Papalığın etkisi kınılır, böylelikle üniversiteler siyasi kuvvetlerin denetimine girmeye başlar (Dölen, 2009, s.4).

2.2.2. Studium Generale

Günümüzdeki anlamı ile üniversite kelimesi XIV. asırdan sonra kullanılmaya başlanır (Dölen, 2009, s.3). Bu döneme kadar üniversiteler, *studium generale* olarak karşımıza çıkar ve onun resmi ismi olarak kabul edilir (Harris, 1995, s.108; Pedersen, 1997, s.145). Bu iki terim arasındaki esas ayırım, XV. asırda tamamen kaybolur ve üniversite yavaş yavaş *studium generale* ile eş bir anlam kazanmaya başlar (Rashdall, 1969, s.17). Bu açıdan bakıldığında, Avrupa'da üniversite kurumu esasen *studium generale*'in inkişafı ile oluşmuştur denilebilir (İhsanoğlu, 2010, s.40).

Birçok studium'un belirli binaları bulunmaz. Bir studium oldukça uzak mesafelerden gelen bilim insanlarını cezbedecek derecede tanınıyor ve itibar görüyorsa buna *studium universale*, *studium commune* ve daha yaygın olarak da *studium generale* ismi verilir (İhsanoğlu, 2010, s.55).

Studium generale terimi XIII. asrın başına kadar yaygın hale gelmez ve çok müphem bir terim olarak karşımıza çıkar. Genel inanışın aksine bu terim, tüm bilim dallarının çalışıldığı bir yer anlamında değil Avrupa'nın bütün bölgelerinden öğrencilerin kabul edildiği yer manasındadır. Hakikatte ortaçağa ait çok az sayıda studia bütün fakülteleri içinde barındırır. Örneğin, Paris Üniversitesi bile şöhretinin zirvesindeki günlerde medeni hukuk fakültesine sahip değildir (Rashdall, 1969, s.6; Pedersen, 1997, s.133). Ortaçağlarda studium coğrafi konuma referans verirken kurulan ilk üniversitelerin gayesi hiçbir zaman bütün bilimlerin okutulması olmaz ve genel geçer bilginin öğretildiği bir kurum niteliği de taşımazlar (İhsanoğlu, 2010, s.55; Jonasson, 2008, s.144).

Temel olarak studium generale teriminin üç temel nitelik sergilediği görülür ve bunlar şu şekilde sıralanır (Rashdall, 1969, s.7):

- i. Sadece belli bir bölge ya da ülkeden değil Avrupa'nın her yerinden çağırılan ya da cezbedilen öğrencileri barındıran kurumdur.
- ii. Bir yükseköğretim yeridir, en azından bir fakültenin -ilahiyat, hukuk, tıp- eğitim verdiği bir kurumdur.
- iii. İlahiyat, hukuk veya tıp bilim dallarında, dikkate değer sayıda hoca tarafından eğitim öğretim verilen kurumdur.

Avrupa'da XIII. asrın başlangıcında özel ve yüce bir saygınlığa sahip en üst seviyede üç studia bulunur. Bunlar; teoloji ve hür sanatlar için Paris, hukuk için Bologna ve tıp için Solerno'dur (Rashdall, 1969, s.7). Sonuç olarak ortaya çıkmaktadır ki ortaçağda hocaların ya da öğrencilerin üniversiteleri pratikte studium generale'in ayrılmaz refakatçisidir (Rashdall, 1969, s.16).

2.2.3. Ius Ubique Docendi

Ius ubique docendi veya *licentia docenti* terim olarak ilk defa Hristiyan ortaçağ üniversitelerinde ortaya çıkar (İhsanoğlu, 2010, s.59). Fakat bundan çok uzun zaman önce eğitim öğretim verme izni anlamını taşıyan *icazetu't-tedris*, *el-icaze bi't-tedris* dereceleri İslam âleminde doğup gelişmiştir (Makdisi, 2009, s.32).

Ius ubique docendi Papalık tarafından çıkartılan ve Papa'nın yazdığı resmi mektup, emirname anlamına gelen bir *bull* ile verilir, daha üst bir imtihana gerek olmadan hocalık yapma, ders verme yetkisini ifade eder (Rüegg, 1992, s.17; Haskins, 2007, s.xx).

Paris'te XII. asırda retorik, mantık, dilbilgisi dersleri veren onlarca hoca meydana çıkar. Bu kendiliğinden gelişen atılım, eğitim öğretim dünyasında tekeline ilan etmiş Kilise'yi endişelendirir ve *ius ubique docendi* uygulaması devreye sokulur (Charle ve Verger, 2005, s.13). Mezunlara herhangi bir *studium generale*'de ders verme imkânını sağlayan *ius ubique docendi* payesi sadece Papa ve imparatorun bahşedebildiği temel bir eğitim öğretim verme izni olarak karşımıza çıkar. Böylece hocalığın hakiki ayrıcalıklarından çok sınırlı sayıda maaşlı *ius ubique docendi* derecesine sahip *studium generale* mezunları faydalanabilir (Rashdall, 1969, s.9,15).

İlk olarak 1233 senesinde ortaya çıkan *ius ubique docendi* XII. asrın sonlarına kadar aşamalı olarak yaygınlaşır ve *studium generale*'in esası olduğu fikri zemin kazanır. Bununla beraber büyük kadim üniversiteler genç kurumlar tarafından verilen doktoraları tanımaz. Paris'te, Oxford diplomaları bile yeni bir sınama ve lisanslama olmadan kabul edilmez. Oxford bu duruma Papalık bull'una rağmen, Parisli doktorların başvurusunu geri çevirerek cevap verir (Rashdall, 1969, s.10-14).

Ortaçağ Avrupa'sının en üst mercileri *ius ubique docendi* uygulamasını yürürlüğe alarak aynı zamanda üniversiteyi bir ideoloji geliştirme merkezi olarak görmeye başladıklarının sinyalini de verir (Benvenuti, 2015b, s.287). Bununla beraber Sayılı (2002, s.17), XII. sonlarında ve XIII. asırda diploma karşılığı ücret alımına mâni olmak için Papalığın okullara müdahalesinin arttığını ve bunun bir sonucu olarak diplomaların bu nam altında verilmeye başladığını da ifade eder.

2.3. İlk Avrupa Üniversiteleri

Ortaçağ üniversitelerinin tarihi dört asırlık ortaçağ düşüncesinin, edebi kültürünün, bütün skolastik felsefe ve teolojisinin, Kilise hukukun biçimlenme ve gelişiminin, yeniden dirilen Roma medeni hukuk çalışmalarının, muasır bilimlerin, belirsizliğin ve karanlığın şafağı ile doğar (Rashdall, 1969, s.3).

Ortaçağ'da din adamlarının yetişmesi Kilise'nin ruhani ve dünyevi isteklerini ortaya koyup savunabilmeleri, fikir hayatlarının canlanması ve düşündüklerini yazıya aktarabilecek bir yeterliliğe ulaşabilmeleri için Katedral okulları meydana çıkar. XII. asra gelindiğinde Katedral okulları, yedi özgür sanat, felsefe ve en önemlisi de teoloji eğitimi veren üniversitelere dönüşmeye başlar (Eryılmaz, 1971, s.298; Bernal, 2009, s.289).

Fransa'da XII. asırda Paris Katedral okulunun aşırı büyümesi neticesinde ve katedrallerin gölgesinde ilk Avrupalı üniversiteler doğar (Rashdall, 1969, s.275; Eryılmaz, 1971, s.298). XII. asırda etkilerini kaybetmekte olan Katedral okulları artık üstünlüklerini üniversitelere kaptırır. Yeni doğmakta olan üniversitelerde kitaplar, Hristiyanlığın ilk dönemlerinde olduğu gibi korunması gereken birer obje değil bilginin üretimi ve yayılması için birer araç haline gelir (Rukancı ve Anameriç, 2004, s.171). Bundan böyle Avrupa siyasetindeki güç dağılımına, asiller ve rahipler ile birlikte üniversiteler de katılır (Rashdall, 1969, s.334).

İlk ortaçağ üniversiteleri yoktan var olmaz, çeşitli açılardan bakıldığında, uzun bir tarihi sürecin sonucu olarak meydana gelir (Charle ve Verger, 2005, s.11). Bu üniversitelerin Batı medeniyetinin temeli sayılan Antik Yunan ile doğrudan bir ilişkisi bulunmamakla beraber, Antik Yunan'dan miras kalan hiyerarşik bilgi kavramına bir kurum olarak şeklini verir (Leff, 1992, s.307; İhsanoğlu, 2010, s.51).

Ortaçağ Avrupa'sında üniversite eğitimi almış bir kişi Hristiyanlık akidelerini tefsir edip incelemekte önemli bir rol üstlenir. Aynı kişi laik bölgeler için hukuk sistemini geliştirir, siyasi kuralların prensiplerini belirler, yeni bürokratik formlar meydana getirir, bilim çalışmalarına kapılarını açar, elit bir kültürü tetikler ve vaaz kürsüsünden bu kültürü yayar (Dunbabin, 1999, s.45).

Avrupa’da XII. asıra kadar neredeyse kütüphane ismine sahip hiçbir yer bulunmadığı gibi üniversite ismine layık yalnızca iki okul vardır (Bebel, 2017, s.20). Fakat XII. asırda üniversite eğitimi Müslüman bilim insanı ve düşünürlerin tercüme eserlerinden doğan *entelektüel aydınlanma* ile tepeden tırnağa değişmeye başlar (Braudel, 1995, s.366). İlk Batı üniversiteleri, mimarileri, müfredatları, eğitim öğretim metotları ve teşkilatlanmaları ile medreselerin adeta birer kopyası olarak karşımıza çıkar (Rüegg, 1992, s.8; Ülken, 2015, s.311).

Başlangıçta Avrupa’nın ilk üniversiteleri sanki İslam medreselerinden yayılan bilimi toplamak ve tercüme etmek için çalışan birer alıcı merkezler olarak kurulurlar (Ülken, 2015, s.310). Batı dünyasının ortaçağ boyunca ilmi gayretlerinin karakteristik özelliği bilime yeni buluş ve araştırmalar ile katkı sağlamak değildir. Bilhassa Müslüman bilim ve fikir insanlarının ortaya koydukları, geliştirdikleri mevcut bilgi birikimini yakalamak ve tam unutulmak üzereyken yine onlar tarafından kurtarılan Antik bilimi tercüme edip kendi ülkelerine aktarmaktan ibarettir (Yakıt ve Durak, 2002, s.183; Sarton, 2020, s.244;).

İtalya, İspanya, Güney Fransa, Endülüs ve Sicilya’daki İslam medreselerine tahsile gelen birçok öğrenci ilk Avrupa Üniversitelerinin Profesör adayları olurlar (Ülken, 2015, s.311). Paris Üniversitesinde Teoloji Profesörlüğü yapan, tarihçe meşhur, Aziz Albertus Magnus (ö.1280) Endülüs medreselerinde yetişir (Yakıt ve Durak, 2002, s.182).

Bologna’da hukuk eğitimi veren Bologna Üniversitesi ve mantık, felsefe, teoloji eğitimi veren Paris Üniversitesi, günümüz anlamındaki ilk üniversitelerin çekirdekleridir (Haskins, 2007, s.xii). Bologna’nın 1088, Paris’in 1160 ve Oxford’un 1167 senelerinde kurulduğu kabul edilir. Bununla beraber bu tarihler, muhtemelen bu üniversitelerin öncüleri olan okullarda ilk derslerin verildiği seneler olarak bilinir. Gerçekte bu kurumların 1200-1215 seneleri arasında üniversite kimliğine bürünmeye başladığı görülür (Öztunalı, 2001, s.1).

Paris Üniversitesi *universitas magistrorum* (hocalar loncası) Bologna Üniversitesi ise *universitas scholarium* (öğrenciler loncası) olarak şekillenir (Benvenuti, 2015b, s.287). Bologna öğrenciye dayalı bir tüzük, Paris hocaya dayalı bir tüzük ile ortaya çıkar (Gasset, 1997, s.97). Paris hoca merkezli bir üniversite modeli

oluşturmakla beraber, Bologna öğrenci üniversite modeli sunar. Eski üniversiteler mahalli şartları gözeterek, planlı ve bilinçli bir uyarılma ile Paris ve Bologna'yı örnek alır. O dönemin üniversiteleri bu büyük ve öncü üniversitelerden birinin modeli üzerinde az ya da çok şekillenir. Dolayısıyla bu iki üniversite üzerine kısa bir açıklama, üniversiteleri bir kurum olarak kavrayabilmek açısından da önem arz eder (Rashdall, 1969, s.16-17; Dölen, 2009, s.3).

2.3.1. Bologna Üniversitesi

Avrupa'da XII. asırda meydana gelen iktisadi iyileşme, şehirleşme, imalat faaliyetlerinin yayılması, giderek gelişmiş olan zirai üretimin ticarileşmesi, onun âtıl yapısını değiştirir. Daha açık ve dinamik bir ticari hayat doğar. Gelişen yeni iktisadi ilişkilerde örf ve âdet hukukunun birbirinden kopuk ve noksan kapsamı yetersiz kalır. Kilise Hukuku'nun da yetersiz kalmasıyla, kanuni açıdan genel kategorileri belirleyen, belli başlı durumları ve kuralları kapsayacak yeni araçlara ihtiyaç duyulur (Ippolito, 2014, s.234). Tam bu noktada, XII. asırda Bologna'da, Sicilya'dan gelen Arapça eserlerin tercüme faaliyetleri ile yeniden keşfedilen Roma medeni hukukuna ait eserler inanılmaz bir bilgi altyapısı sağlar (Haskins, 2007, s.xxvii,8-9). Böylelikle XII. ve XIII. asırlarda mühim hukuk hareketleri meydana gelir. Roma Hukuku tekrar canlanır (Le Goff, 2008, s.124). Eski barbar ya da feodal adetler yerine haklıyı haksızdan, doğruyu yanlıştan ayırabilmek ve gerek şahsi gerek içtimai hayatı düzenleyebilmek için artık bu yeniden keşfedilen sağlam hukuk kaidelerine başvurulur (Charle ve Verger, 2005, s.37). Bu atmosferde Bologna Üniversitesi, İtalya'nın gelişmiş ve karmaşık toplum yapısının hukukçu ve idarecilere büyük ihtiyaç duyması neticesinde doğar (Altbach, 1991, s.174; TÜSİAD, 1994, s.57). Tarih boyunca Bologna gelişir ve önemli bir hukuk araştırma merkezi olarak ön plana çıkar (Eryılmaz, 1971, s.302).

Bologna Üniversitesi 1088 senesinde öğrenciler tarafından kurularak eğitime başlar. Bologna'da hocaların maaşları öğrenciler tarafından ödenir ve onların denetimine tabi tutulur. Rektör öğrenciler tarafından seçilen yine bir öğrenci olarak karşımıza çıkar (Doğramacı, 2007, s.3). Üniversitenin idari, mali ve disiplin konularındaki işleri bu öğrenci rektör tarafından yerine getirilir (Öztunalı, 2001, s.1). Bologna Üniversitesi'nde yabancı talebeler, kendilerini millet esasına göre gruplar ve

ortaçağ Avrupa üniversitesinin temel teşkilatlanmasını meydana getirir (Rüegg, 1992, s.6; Rashdall, 1969, s.148).

Bologna Üniversitesi Paris üzerinde, Paris'in Bologna üzerinde bıraktığından daha fazla etki bırakır. Bologna'da öğrenci loncası üniversitede tam bir üstünlük sağlamakla birlikte, diploma verme hakkını tek başına hocalar ellerinde bulundurur (Rashdall, 1969, s.18).

Bologna'da öğrenciler kendilerini ruhban sınıfından, ahaliden, hatta birbirlerinden lonca halinde örgütlenerek korur (Altbach, 1991, s.173). Öğrenciler şehirdeki oda fiyatlarının, kiraların, kitapların, temel ihtiyaç maddelerinin yüksekliği neticesinde ve bu fırsatçılığa karşı örgütlenme ihtiyacı hissederler (Haskins, 2007, s.10). Öğrenciler aynı zamanda hocalara karşı da birlik olurlar. Hocaların bir gün dahi derslerini ihmal etmemelerini, eğer şehri terk ederlerse döneceklerini garanti altına alacak kadar bir depozit bırakmalarını, herhangi bir konuyu atlamamalarını, zor bir meseleyi ders sonuna ertelememelerini, sadece giriş ve bibliyografya ile bütün bir seneyi geçirmemelerini garanti altına alacak birtakım şartlar öne sürerler. Bu noktada öğrencilerin silahı boykot, isyan ve şehri terk etmek olarak karşımıza çıkar (Haskins, 2007, s.16-17). Ayrıca Bologna'da hocalar senelik sözleşmeler çerçevesinde eğitim verir (Verger, 1992, s.39).

Bologna Üniversitesi 1158 tarihinde Roma İmparatoru I. Frederick (ö.1190) tarafından resmen tanınır ve Papa da 1291'de ius ubique docendi ayrıcalığını üniversiteye bahşeder (Altbach, 1991, s.173). Bu aynı zamanda öğrencilerin başka şehirlerdeki üniversitelere gitmemesi için teşvik edici bir karar olarak karşımıza çıkar (Haskins, 2007, s.xxi). Ayrıca o döneme kadar laik bir kurum olan Bologna'ya, licentia docenti'nin beraberinde bir Papalık denetimini de getirdiği kabul edilir (Charle ve Verger, 2005, s.17; Makdisi, 2012, s.395).

Papalık karşısında kraliyet otoritesinin güçlendirmek isteyen ve öteden beri Papa ile bir hâkimiyet mücadelesi halinde bulunan I. Friedrich ve oğlu ilk üniversitelerin kurulmasını teşvik ederler (İhsanoğlu, 2010, s.52; Yıldırım, 2012, s.71-72). İmparator I. Friedrich'in döneminde Roma Hukuk'u bir bütün halinde ele alınarak yeniden incelenmeye başlanır. Hristiyanlığın tamamı için ortak olan bir hukuk, tüm

özel hukukların disiplin altına alınacağı bir çerçeve olarak öne sürülür (Zorzi, 2014, s.40).

Bologna Üniversitesi 1230'a doğru medeni hukuk ve Kilise hukuku alanında güçlü bir biçimde örgütlenir ve şehre itibar, halkına zenginlik katar (Nardi, 1992, s.81; Charle ve Verger, 2005, s.16). Şöhretli hocaları sayesinde Bologna büyük miktarda öğrenci çeker (Benvenuti, 2014, s.232). Üniversitelerin önemi her biri için farklı nedenlerin geçerli olmasına rağmen Papalık, imparatorluklar, krallıklar, prensler, şehir yönetimleri tarafından kavranır ve bilhassa İtalya ve Fransa'da hızla yayılır (Öztunalı, 2001, s.2).

2.3.2. Paris Üniversitesi

Ortaçağ eğitiminin en önemli ve saygın bilim dalı olarak kabul edilen teoloji alanında Paris öncü ve imtiyazlı bir mevkiye sahiptir. Paris'in bu konumundan dolayı; *İtalyanlar Papa'ya, Almanlar İmparatorluğa, Fransızlar ise öğretime sahip* eski bir deyiş olarak kalmıştır (Haskins, 2007, s.28).

Paris Üniversitesi'nin çekirdeğini Norte Dame Psikoposluk Okulu teşkil eder. Katedral'in aşırı büyümesini artık karşılayamayan Kilise, bazı hocalara, daha sonra Paris Üniversitesi'nin çekirdeğini oluşturacak olan okul açma izinleri verir (Rashdall, 1969, s.275; Aytaç, 1980, s.91). Bu hocalar genellikle Notre Dame yakınındaki evlerinde, Katedral'e bağlı olarak ve onun denetiminde ders verir. Böylelikle yavaş bir şekilde Katedral okulundan üniversite doğmaya başlar (Haskins, 2007, s.22; İhsanoğlu, 2010, s.54).

Fransa XII. asırda siyasi olarak örgütlenmeye başlar ve Paris Avrupa'nın çekici bir başkenti olarak ortaya çıkar (Tekeli, 2010, s.63). Paris Üniversitesi hem coğrafi olarak hem de yeni Fransız monarşisinin başkentinde bulunmasından dolayı avantajlıdır. Bununla beraber Paris'in Pierre Abelard (ö.1142) gibi büyük bir teoloji hocasına sahip olması da onu ayrıcalıklı kılar (Haskins, 2007, s.20). Şöhret yapmış birçok hoca Paris'te özel ders verir ve kendilerine ödeme yaparak kaydolun öğrencileri eğitir. Fransa'da bilhassa özgür sanatlar dersleri bu usulle sıklıkla verilir (Charle ve Verger, 2005, s.13). Bu hocalar Paris'e Avrupa'nın her yerinden öğrenci çeker ve verdikleri konferanslar dolup taşar. Fransa Kralı II. Philippe (ö.1223) zamanında ve

öncesinde öğrencilere tanınan özel imtiyazlar da onların Paris'e olan teveccühünün önemli bir sebebi olarak görülür (Eryılmaz, 1971, s.298).

XII. asırda Paris yüksek vasıfta hocaları ile zamanın en önemli teoloji eğitim merkezi haline gelir (Pedersen, 1997, s.131). Ortaçağda Paris bir hoca ve öğrenci şehri olarak karşımıza çıkar ve tüm nüfusun neredeyse yüzde onunu oluşturur (Haskins, 2007, s.xxiii). Bu rakam, Paris'in 1200'lerdeki nüfusunun ortalama iki yüz bin olduğu göz önüne alınırsa, şehrin iktisadi hayatı için büyük bir önem arz eder (Le Goff, 2008, s.121; Corsi, 2014, s.327).

Kolej XIII. asırda ilk defa Paris'te, fakir öğrencilerin yaşadıkları evlere ve zamanla öğrenci yurtlarına verilen bir isim olarak karşımıza çıkar. Daha sonraları da Oxford ve Cambridge örneklerinde olduğu gibi eğitim öğretimin de yapıldığı yurtlara bu isim verilmeye başlanır (İhsanoğlu, 2010, s.56). Bu kolejler, velilerin itimat ettiği yerler olarak bilinir. İlk olarak özgür sanatlar fakültesi, öğrencilerinin yurtlarda/kolejlerde yaşamasını bir şart olarak belirtir ve bunu hocaların buralarda ders vermesi izler. Böylelikle Kilise dışında kendiliğinden oluşan Paris Üniversitesi büyük bir saygınlık kazanmaya başlar (Tekeli, 2010, s.63-64).

Paris'de hocalar ve öğrenciler birer din adamı görüldükleri için Papalık tarafından verilen diplomatik dokunulmazlıklara daha üniversitenin temelleri atılmadan çok önce sahiptir. Paris'in Papalık konumu ona hiçbir üniversitenin sahip olmadığı bir mevki bahşeder (Rashdall, 1969, s.290,540). Katolik Kilisesinin mâli olarak desteklediği Paris Üniversitesi'nin esas amacı ruhban sınıfı yetiştirmektir. XIII. asır sonlarına kadar Papa teoloji eğitimi alanında Paris Üniversitesi'nin ayrıcalıklarını korur (Gieysztor, 1992, s.112; TÜSİAD, 1994, s.57). Yeri gelmişken Paris Üniversitesi'nin 1231 senesine ait yönetmeliğinde, Teoloji Profesörleri ile alakalı şu ilginç madde yer alır (Eryılmaz, 1971, s.308-309):

Teoloji profesörü ve talebeleri filozofluk taslamayacak, olgun bir din âlimi gibi davranacaktır. Teoloji profesörü ve talebeleri avam dili ile konuşmayacak, bir din adamına yakışır bir üslûba sahip olacaktır

Hocalar loncası niteliğindeki Paris Üniversitesi'nde rektör ve fakülte dekanları öğretim üyeleri tarafından seçilir. Üniversite rektör, dekan ve hocalar tarafından

beraber yönetilir. Eğitim öğretim ücrete tabidir. Paris'teki hoca ve öğrencilerin çoğunluğu ruhban sınıfı içinde yer alır. Bu sebeple üniversite, Kilise ile çok yakın ilişkilere sahiptir (Öztunalı, 2001, s.1). On üçüncü asrın başlarından itibaren, Paris Üniversitesi dış ilişkilerde resmen bir rektör tarafından temsil edilmeye başlanır (Shattock, 2006, s.6).

Sonuç olarak dünyadaki tüm üniversitelerin teşkilat yapısı ortaçağ Avrupası'ndan bilhassa fakülte temelli Paris Üniversitesi'nden gelen ortak bir geleneğe dayanır (Altbach, 2007, s.122).

2.3.3. Solerno Üniversitesi

Avrupa'da Paris ve Bologna'dan çok daha önce kurulan Solerno isimli büyük bir studium generale mevcuttur (Rashdall, 1969, s.19). VIII. asırda Müslümanlar Sicilya'yı fetheder ve IX. asır boyunca Güney İtalya'yı İslam hâkimiyeti altında tutar. Hipokrat'ın (ö.375 M.Ö.) memleketi olan Solerno bu devirde hayranlık uyandıran bir kültür merkezi haline gelir ve şehir tıp alanında altın çağını yaşar (Atabek, 1977, s.54; Hunke, 1991, s.205). Burada biri Müslüman diğerleri Latin, Grek ve Yahudi hekimlerden oluşan kadın müderrislerin (profesör) de görev aldığı bir tıp okulu Müslümanlar tarafından kurulur (Hunke, 1991, s.205; Yakıt ve Durak, 2002, s.181; Ülken, 2015, s.309). Solerno'da bir üniversite öğrencisi üç sene mantık ve beş sene tıp okuduktan sonra bilgili, tecrübeli bir hekimin yanında bir sene staj görür. Böylelikle kendisine tıp doktoru unvanını kazandıracak imtihanlara girmeye hakkı kazanır (Atabek, 1977, s.64).

Onuncu ve XI. asırlarda Solerno hekimleri Avrupa çapında şöhrete kavuşur ve uygulamalı tıp okulu olarak büyük bir itibara sahiptir. Kilise aynı dönemde cerrahi müdahaleleri haysiyet kırıcı bir eylem olarak nitelemektedir (Benvenuti, 2014, s.232). *Ecclesia abhorret a sanguine* (Kilise kan dökmez/dökmekten nefret eder) prensibini benimseyen hekimler tüm cerrahi müdahaleleri küçümser. Bu süfli vazifeyi emirleri altında bulundurdıkları, okuma yazma bilmemekle beraber el maharetine sahip, basit işçi olarak görülen berber-cerrahlara havale ederler (Atabek, 1977, s.64).

XI. asırda Normanlar Sicilya'yı ele geçirir ve Solerno Hristiyanların yönetiminde eğitim öğretime devam eder. Arapçadan Latinceye tercümeler başlar ve

Solerno hararetli bir çeviri merkezi haline gelir (Ülken, 2015, s.309). Bologna Üniversitesi kısmında bahsi geçen, unutulmuş Roma Hukuku ile böylelikle tekrar tanışılır.

Eski İtalyan üniversiteleri esasen hukuk, tıp ve kamu yönetimi alanlarına odaklanan mesleki eğitim merkezleridir (Clark, 2008, s.191). Bununla beraber Solerno kendi karakteristiğinin üretken kuvvetini hiçbir zaman Bologna ve Paris gibi kullanamaz (Rashdall, 1969, s.19). Solerno'nun Avrupa'daki en eski üniversite olmasına karşılık Bologna yükseköğretim alanında ondan daha geniş bir nüfuza sahip olur (Haskins, 1966, s.6). Fakat Solerno ve Endülüs İspanya'sı ile İslam medeniyetinin tesis ettiği sağlık teşkilatı, tıp ve eczacılık usulleri, Batı'da büyük bir hayranlık uyandırır ve örnek alınır (Hunke, 1991, s.238). Avrupa'da tıp böylelikle ayağında çıban çıkmış bir şövalyenin balta ile bacağına kesildiği veya sıtma hastalığından mustarip bir kadının içine şeytan girdiği hükmüyle kafa dersinin yüzüldüğü bir seviyeden, akademik ve tatbiki bir mertebeye yükselmeye başlar (Hunke, 1991, s.140; Ait, 2014, s.192).

2.3.4. Oxford ve Cambridge Üniversiteleri

Oxford Üniversitesi 1280-1320 seneleri arasında felsefi eğitimin en etkin merkezlerinden biri olarak karşımıza çıkar (İhsanoğlu, 2010, s.59). Ayrıca Oxford, matematik ve doğa bilimleri alanında da önemli bir yere sahiptir (Rukancı ve Anameriç, 2004, s.176). Her ne kadar Oxford, 1200 senesinden önce studium generale olarak tanınsa da ancak 1214'te kendisine Papa tarafından özerklik bahşedilir (Harris, 1995, s.111).

Ortaçağ üniversitelerinde bilhassa mahalli idareciler ile çıkan uyuşmazlıklar neticesinde, hocaların ve öğrencilerin toplu olarak göç etmeleri sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Aynı şey Oxford'dan çıkıp Cambridge'ı kuran hocalar için de geçerlidir (Verger, 1992, s.53). Nasıl ki Oxford Üniversitesi, Paris mahalli idarecileri ile anlaşmazlığa düşen hocaların, kralın daveti üzerine İngiltere'ye göç etmeleri ile şekillenir. Cambridge Üniversitesi de 1209-1215 senelerinde bazı çalışma arkadaşlarının haksız yere idam edilmesi neticesinde, Oxford'u terk eden hoca ve öğrenciler tarafından kurulur (Eryılmaz, 1971, s.302; Benvenuti, 2014, s.233).

Cambridge önemli bir gelişme göstererek, XIII. asrın başlarında studium generale olarak kabul edilir (Rukancı ve Anameriç, 2004, s.176).

Oxford ve Cambridge dışındaki üniversitelerin tamamı XIV. asır ortalarına kadar, İtalya, İspanya ve Fransa’da yer alır (Öztunalı, 2001, s.2). İngiltere’de kurulan ilk üniversiteler İslam medeniyetine has vakıf geleneğinden izler taşır (İhsanoğlu, 2010, s.61). Oxford ve Cambridge’in ayırt edici özelliği, temellerinin fakültelerde değil yerleşik kolejlerde yükselmesidir (Kerr, 2001, s.8). XII. asır boyunca teoloji mezuniyeti pratikte Paris ve İngiliz üniversiteleri için neredeyse özel bir ayrıcalık olarak görülür (Rashdall, 1969, s.6). Oxford’un en büyük özelliği ise, asırlar boyunca hayal kuvveti ile çalışan bilim insanlarından oluşan zümreler yetiştirebilmesi olarak kabul edilir (Whitehead, 1971, s.83).

2.4. Ortaçağ Avrupa Üniversitelerinin Sahip Olduğu Hak ve İmtiyazlar

Ortaçağın iktisadi ve sosyal düzeninde loncalar toplum hayatının her katmanında çok önemli role sahip kuvvetli birlikler olarak karşımıza çıkar. Bu noktada, üniversite loncaları mahalli ekonomi için itici bir kuvvet olarak görülür. Örneğin, üniversitelerin kuruluşu ile ortaya çıkan ders notu çoğaltıcıları bile bu loncaya dâhil olmak ister (Dölen, 2009, s.3-4). Üniversitelerin beraberinde getirdiği bu iktisadi güçten faydalanmak isteyen krallar, mahalli idareciler, hoca ve öğrencileri cezbetmek için çeşitli imtiyazlar sunar. Bununla beraber ortaçağ Avrupa’sında ortaya çıkan ilk üniversiteler; vergilerden muafiyet, konaklamada kontrollü ve adil ücretler, hususi mahkemeler, yabancı statüsünde olan hoca ve öğrencilere kolaylıklar gibi kanuni ve iktisadi haklar elde etmek amacıyla uğraş verir (Davide, 2014, s.178).

Ortaçağ Avrupa üniversitelerinde hoca ve öğrencin hareketliliği yüksek seviyededir. Herhangi bir binaları, yerleşkeleri ve teçhizatları olmayan üniversitelerde dersler, mensupları tarafından kiralanmış evlerde gerçekleştirilir. Sınavlar ve konferanslar kiliselerde ve manastırlarda yapılır. Hoca ve öğrencilerin, herhangi bir tehdit algıladıklarında, huzursuz olduklarında veya yeterince mutlu hissetmediklerinde o yöreni terk etmeleri çok kolaydır. Ayrıca göç etme tehdidi, idarecilerden daha fazla hak ve imtiyaz koparmak için kullanılan bir fırsat olarak kullanılır (Gieysztor, 1992, s.137; Haskins, 2007, s.xxii).

Tarihler 1229’u gösterdiğinde, üniversite hocaları kendilerine ve öğrencilerine karşı şiddete başvuran Paris Emniyet Müdürü’nü şikâyet eder ve altı sene boyunca ders boykotuna giderler. Oxford ve Cambridge kısmında değinildiği gibi, İngiltere Kralı III. Henry (ö.1272) bu grevi bir ganimet bilerek, Paris Üniversitesi öğrenci ve hocalarını, özgürlük ve huzurlarını garanti ederek İngiltere’ye davet eder (Eryılmaz, 1971, s.301). Aynı şekilde, Orleans (Fransa,1235) ve Angers (Fransa,1250) üniversiteleri bazı öğrencilerin kraliyet muhafızları tarafından öldürülmesi üzerine Paris’ten kaçan hoca ve öğrenciler tarafından kurulur. Bologna’da şehir yönetimi ve imparatorla anlaşmazlığa düşen hocalar 1222’de İtalya’nın Padua şehrine göç ederek burada Padua Üniversitesi’ni kurar (Öztunalı, 2001, s.2). XII. asrın sonundan ve XVI. başlarını kadar yaklaşık üç yüz elli senelik süre içerisinde Avrupa çapında seksen civarında üniversite bulunur. Zamanla kendi binalarına, yerleşkelerine sahip olan üniversiteler, mağdur olduklarında veya rencide edildiklerinde, kolayca göç etme imkânını sağlayan hürriyetleri böylece kısıtlanmaya başlar (Haskins, 2007, s.xxvi). Ortaçağ’da Avrupa üniversitelerinin sahip olduğu bazı hak ve imtiyazlar aşağıda yer alan Tablo 2’de belirtilmiştir:

Tablo 2. Ortaçağ Avrupa Üniversiteleri Hak ve İmtiyazları

ORTAÇAĞ AVRUPA ÜNİVERSİTELERİ HAK ve İMTİYAZLARI	
Hukuki İmtiyazlar	<i>Bologna:</i> I. Friedrich öğrencileri doğrudan himayesine alır. Onların yargılanabilmesini sadece hocalarına veya Bologna Piskoposuna bırakır. Öğrencilere tutuklama esnasında orantılı güç uygulanır ve kötü davranılmaz (ortaçağda Avrupası’nda <i>mukabele-i bilmisil</i> denilen orantısız güç kullanımı yaygındır). Tüm öğrencilere Bologna vatandaşları gibi eşit davranılır. <i>Paris:</i> Öğrenmek ve öğretmek üzere gelenler hem şahısları hem de mülkiyetleri üzerinde bir tehdit ile karşı karşıya bırakılmaz. Onların Krallığı terk etmeye mecbur hissetmelerine yol açacak herhangi bir davranıştan kaçınılır. Her profesör, öğrencileri üzerinde yargılama yetkisine sahiptir. Hiçbir hoca veya öğrenci haksız yere tutuklanmaz. Tutuklananların da haysiyeti ile oynanmaz. Şansölye

ORTAÇAĞ AVRUPA ÜNİVERSİTELERİ HAK ve İMTİYAZLARI	
	bu tür tutukluları kendi hapisanesine atamaz. Sadece Piskoposluk hapisanesinde tutabilir. Hâkim suçu ne olursa olsun Paris Üniversitesi öğrenci başkanına vuramaz, hiçbir kötü davranışta bulunamaz. Eğer tutuklanması gerekiyorsa bu vazifeyi Kilise Hâkimine havale eder. <i>Toulouse:</i> Toulouse Kontu, hocaların can ve mal güvenliğini bizzat garanti eder.
Boykot Hakkı	<i>Fransa:</i> Hocalar derslerini bir protesto aracı olarak askıya alma hakkına sahiptir. <i>Paris:</i> Kira ödemelerinde aksama, imtiyazlarda bir değişme, üniversite mensuplarından birinin ölümüne neden olacak ağır yaralama, zarara uğratma, hakarete uğrama gibi olayları takiben ilk on beş gün içinde uygun bir gönül almada, özürde bulunulmazsa dersleri bırakma özgürlüğü tanınır.
Askeri İmtiyazlar	<i>Bologna:</i> Bologna’da hukuk hocaları hiçbir askerî harekâta ve şato korumasına katılmaz. Bir karışıklık veya isyan sırasında öğrencilerin zararı Bologna yönetimi tarafından karşılanır.
Sosyal ve İktisadi İmtiyazlar	<i>Bologna:</i> Her sene kira ve pansiyon ücretleri Bolognalı iki hür vatandaş ve iki üniversite temsilcisinin oluşturduğu bir zümre aracılığı ile vicdani bir şekilde belirlenir. Gıda yardımı konusunda Bologna halkına sağlanan bütün imtiyazlardan üniversiteler de yararlanır. <i>Paris:</i> Öğrenciler borç alabilir, karşılığında kitaplarını rehin verebilir. <i>Paris ve Bologna:</i> Mezunlarına saygınlık ve fark edilebilirlik sağlayan parşömen kâğıdı ve mühür sahibi olma ayrıcalığı tanınır. <i>Napoli:</i> Öğrenme talebinde bulunan herkesin eğitim için başka ülkelere gitmeye mecbur kalmadan tüm ihtiyaçları Krallık tarafından karşılanır.

ORTAÇAĞ AVRUPA ÜNİVERSİTELERİ HAK ve İMTİYAZLARI	
	<i>Toulouse:</i> Hocalara uşak ve maaş garantisi verilir.
Eğitimle İlgili İmtiyazlar	<i>Paris:</i> 1231 tarihine kadar Piskopos temsilcisi Şansölye tarafından yürütülen mezuniyet onaylama hakkı Paris Üniversitesi Profesörlerine verilir. <i>Toulouse:</i> Tabiatın sırlarını öğrenmek isteyenlere Paris'te yasaklanan tabiat felsefesi üzerine kitapları Toulouse açıkça inceleme imkânı verir. Ayrıca Papalık valisi Toulouse'ye teoloji hocaları ve kilise hukukçuları gönderir.

Kaynak: Rashdall, 1969, s.9,290-291; Eryılmaz,1971, s.303-310; Verger, 1992, s.48.

2.5. Ortaçağ Avrupa Üniversitelerinde Sosyal ve İktisadi Hayat

Ortaçağ Avrupası'nın sosyal ve iktisadi düzeninde iki husus göze çarpar. Bunlar (Dölen, 2009, s.3);

- Kilise en önemli güç odağıdır ve siyasi hâkimiyeti feodal idareciler ile paylaşmakla beraber, eğitim öğretim alanında uzunca bir müddet tek mutlak kuvvet olarak kalır.
- Meslek örgütleri olan loncalar toplum hayatının her katmanında çok önemli role sahip güçlü birliklerdir.

Büyük ortaçağ üniversiteleri genelde fakir kurumlar olarak karşımıza çıkar (Rashdall, 1969, s.406). Üniversite gelirleri hem içten hem de dışarıdan sağlanır. Öğrenci kaydından ve mezuniyetten alınan harçlar iç kaynakları, Kilise yardımları, kral, prens vs. tarafından ödenen maaşlar ve bağışlar ise dış kaynakları oluşturur (Gieysztor, 1992, s.133).

Avrupa'nın en ücra köşelerinden öğrencileri cezbedip toplayan hocalar, eğitim verdikleri şehirlere canlılık kazandırır ve üniversite kurumunun büyüyüp gelişebileceği kültürel temelleri atar. Üniversitenin başarısı veya başarısızlığı büyük ölçüde hocalarının başarısına, kabiliyetine ve şöhretine bağlıdır. Ayrıca bu durum,

öğrencilerin eğitim ücretlerini ödeme konusundaki istekliliğinin de en önemli belirleyicisidir (Haskins, 2007, s.x).

Ortaçağ Avrupa üniversitelerinin filizlenme safhalarında zengin hayırseverlerin müdahale edeceği veya isteklerini dayatacağı yönetim kurulu, idari hiyerarşi gibi organlar bulunmaz. Kilisenin çok sınırlı bir müdahalesi söz konusudur. Krallardan, prenslerden ve çeşitli toplumlardan mali destek sağlamaya başlamasıyla, akademik görevlendirmelerin belirlenmesi gibi özerklikler yavaş bir şekilde elden çıkmaya başlar (Haskins, 2007, s.xxvi).

On beşinci asırdan, XVI. asra kadar uzanan süreç içinde üniversiteler giderek artan seviyede siyasi otoritenin nüfuzu altına girer. O zamana kadar daha çok Kiliseye bağlı olan üniversiteler artık devletin artan ihtiyaçlarına cevap vermeye, bilgili hukukçular ve ehliyetli memurlar yetiştirmeye yönelir. Devlet, profesör atamalarında ve öğrenci kabullerinde gitgide daha etkili olur ve her konuda denetimini sıkılaştırır. Buna karşılık profesörler, düzenli maaşları, heybetli binaları, meslek statüsünün garantiye alınması gibi hususlarla teselli bulur (Timur, 2000, s.57-58).

Ortaçağ Avrupa'sında kitap pahalı ve kıymetli bir metadır (Charle ve Verger, 2005, s.42). Kırtasiye dükkânlarının başlıca işi öğrencilere kitap kiralamaktır. Kira bedeli ise üniversitenin statüsüne göre belirlenir (Rashdall, 1969, s.190).

Ortaçağ üniversitelerinde tüm dersler Latince işlenir. Bu sayede Avrupa kıtasında hoca ve öğrenciler için bölge, ülke sınırları ortadan kalkar (Anderson, 1974, s.21; Haskins, 2007, s. xxxix). Pasaportsuz, vizesiz dolaşım özgürlüğü bulunan bu asırlar, hocalar ve öğrenciler için büyük avantajdır (Pedersen, 1997, s.137). Örneğin, 1200'lü senelerde Fransız üniversitelerinde hatırı sayılır ölçüde İngiliz öğrenci eğitim görür. 1215 tarihine kadar Fransa'da özgür sanatlar öğrencilerinin yaklaşık yüzde 38'i İngiliz vatandaşıdır. Daha sonra bu durum siyasi nedenlerden ötürü değişir, İngiliz öğrenciler Oxford ve Cambridge'e yönelir (De Ridder-Symoens, 1992, s.296).

Ortaçağ insanları şaşırtıcı mertebede hareketli kişiler olarak karşımıza çıkar. Pek çok insanın onları memleketlerinde tutacak hiçbir maddi çıkarı veya mülkü yoktur. Avrupa insanının seyahat etmeyi seven bir tabiata sahip bulunmasıyla birlikte, mensup olduğu Hıristiyan dininin bizzat kendisi de hac, mukaddes yerleri ziyaret gibi sebeplerle onları yollara düşürür (De Ridder-Symoens, 1992, s.280; Le Goff, 1999,

s.99-100). Ayrıca, ilim öğrenmek amacıyla yolculuk yapmanın, farklı kişilerden ders dinlemenin, onların meslek ve ahlaklarını görmenin, aynı yerde kalıp sadece aynı hocanın sözlerini dinlemekten daha faydalı olacağına inanılır (Çelik, 2019, s.205).

Ortaçağ üniversiteleri medeniyetten uzak, ücra yerlerde kurulan manastır okullarının aksine, iktisadi gelişmeler neticesinde canlanan şehirlerde kurulur (İhsanoğlu, 2010, s.52). Aynı ülkeden, benzer dili konuşan, ortak zevklere sahip öğrenciler bir araya gelir. Birlikte ev kiralar, bayram günlerini beraberce bir kilisede ya da handa toplanıp kutlar. Aileleri ile haberleşecek, para ve eşya gönderip alacak bir posta servisi tertip ederler (De Ridder-Symoens, 1992, s.282).

2.6. Ortaçağ Avrupa Üniversitelerinde Unvan ve Makamlar

Günümüz üniversite teşkilatlarındaki rektör gibi belirli akademik dereceler Bologna Üniversitesi'nden günümüze taşınır (Haskins, 2007, s.17). Bologna'da ortaya çıkan rektör terimi öğrencilerin lideri anlamında kullanılır ve öğrenciler tarafından seçilen yine bir öğrenci olarak karşımıza çıkar (Pedersen, 1997, s.144; Doğramacı, 2007, s.3). Papalık tarafından, 1259 senesinden itibaren Üniversite Rektörü tabiri ile atamalar yapıldığı görülür. Rektör üniversitenin dini yargıci ve okulların başı olarak görev üstlenir (Rashdall, 1969, s.304-327). Dekan ise ilk olarak XIII. asırda Paris ve Montpeiller'de ortaya çıkar ve XIV. asırda Avrupa'nın tüm üniversitelerinde kullanılır (Gieysztor, 1992, s.112).

Hoca, üstad, doktor ve profesör ortaçağda eş anlamlı unvanlar olarak karşımıza çıkar. Paris'te ve onun türev üniversitelerinde teoloji, tıp ve sanat fakültelerinin önde gelen unvanları içinde magister terimi de görülür. Ancak profesör unvanı çok sık, doktor unvanı ise seyrek kullanılır. Özgür sanatlar hocası ise Almanya'da felsefe doktoru (PhD) olarak kabul edilir (Rashdall, 1969, s.19-20).

2.7. Ortaçağ Avrupası'nda Eğitim Öğretimin Genel Dokusu

Ortaçağ edebiyatına göz gezdirildiğinde mistik ve romantik bir toplumla karşılaşmakla beraber, tarihi olaylar bu çağ insanlarını bilhassa gençleri, marjinal ve belalı olarak tasvir eder. Ortaçağ Avrupa insanı, son derece haşin, obur, evlilik dışı aşk meraklısı, şehvetin esiri, alkolik neşe sahibi, kanuna karşı gelmekten kaçınmayan,

turnuva tutkunu, zengin ve şöhretli halde dönülebilecek her maceranın meraklısı olan tiplerdir. Ayrıca sıklıkla karşılaşılan nesebi gayri sahih ve dogmaya kurban bu gençler, Haçlı Seferlerini de tahrik edip destekleyen kitle olmuştur (Atabek, 1977, s.39).

Ortaçağ eğitiminin tüm amacı Kiliseyi her şeye üstün kılmak gayretlerinden ibarettir. Avrupa’da daha IV. asırda Yunan, Roma medeniyetlerinin fikir ve sanat alanındaki çalışmaları ortadan kaldırılıp unutulur. Bu tarihten sonraki yeni devrenin belli başlı vasfı bilimsizliktir. XII. asra kadar bu durum aynı şekilde devam eder ve eğitim sadece ruhban sınıfının imtiyazı olarak kalır. Bu karanlığın müsebbibi doğrudan Kilisedir “Ancak bilgisizler Arş’a erecektir” ve “Tanrı’yı sevmek O’nu tanımaya çalışmaktan daha faziletlidir” denilerek bilimden ve eğitimden insanlar uzaklaştırılır (Kansu, 1952, s.36; Koyre, 1994, s.12). Bu atmosferde IX-XII. asırlar arasında Orta Avrupa nüfusunun yüzde doksan beşinden fazlası okuma yazma bilmemektedir (Hunke, 1991, s.281).

Tüm ortaçağ felsefesi genel olarak *skolastik* ismi altında toplanır (Aytaç, 1980, s.85). Skolastik; felsefenin, tüm bilimlerin, mantığın, Hristiyan akidesini müdafaa etmek ve açıklamak için kullanılması demektir. Başka bir ifadeyle bilimin Hristiyan düşünce sistemine hizmet etmesi ve aklın Kilise Babaları tarafından esir alınmasıdır (Şeraiti, 2011b, s.63). İskenderiyeli Klement (ö.215), Antik Yunan ve Hristiyan kültür unsurlarının sentezlendiği büyük bir sistem kurar. Antik çağın yedi özgür sanatını temel alır, bunun üzerine felsefe ve onun üzerine de Hristiyanlık teorisini kurar (Aytaç, 1980, s.79-80). Aristo’ya dayanan bu temel felsefe, skolastik düşünce sisteminin temelini oluşturur (İnalcık, 2011, s.167).

Skolastik felsefenin belli başlı vasfı mukayese ve tümevarım yöntemleri ile akıl ile vahyi uzlaştırmaktır. Skolastik anlayış, hoşgörü ve serbest düşünceden tamamen mahrumdur. Kilise Babaları kendi fikirlerinden başkasına hayat hakkı tanımaz. Aykırı düşünceler, Kiliseyi küçük düşürücü bir hakaret olarak kabul edilir (Kansu, 1952, s.38-39). Örneğin Galilei’nin güneşte lekeler tespit etmesi Tanrı’nın yarattıklarında noksan bulmaya çalışmak, dolayısı ile hem ona hem de Kiliseye hakaret olarak algılanır ve Katolik üniversitelerindeki hocaların bundan bahsetmesi men edilir (Russel, 1997, s.27). Avrupa’da XIII. asırda bilim insanları sadece ruhban sınıfı içerisinde bulunur

(Durkheim, 2006, s.81). Sonuç olarak şunu belirtmek gerekir ki skolastik, Hz. İsa'nın (a.s) dini değil Aristocu Hristiyanlıktır (Şeraiti, 2011b, s.177).

Skolastiğin temel vasıfları şu şekilde karşımıza çıkar (Aytaç, 1980, s.86-87):

- i. Hristiyanlık inancının izahı ve temellendirilmesi için yardımcı bir araç vazifesi görür.
- ii. Önceleri sadece mantığı ile ilgilenilen fakat XII. asrın sonlarına doğru tabiat felsefesi ve metafiziği de alınan Aristo'ya dayanır.
- iii. Bir araştırma ve keşif düşüncesi içermeyip, görenek olarak devam edegelen inanışları tasdik ederek öğrencilere benimsetir, aktarır.

Ortaçağ Avrupası'nda Hristiyanlığın paganizm ile mücadelesi sadece dini çerçevede kalmaz ve onunla bağlı olan bilim ve sanatlar da iğrenç görülür (Köprülü ve Barthold, 2004, s.37). Hatta eski pagan inancını yaşattığı gerekçesi ile olimpiyat oyunları da yasaklanır (Maltaş, 2011, s.211). Hristiyan olmayan tek okul olarak Roma İmparatorluğu'nda varlığını devam ettirebilen Platon Akademisi'nin yaklaşık bin senelik hayatı 529 tarihinde sonlandırılır. Akademi'nin son yedi hocası önce Urfa'ya, oradan zamanın kültür ve tıp merkezi olan Cündişapur, İran'a göç eder (Pedersen, 1997, s.36; Strano, 2015, s.415). Bu sebeple, VI. ve VIII. asırlar arası, pagan olan ve yarı putperest kabul edilen Aristo'nun mantık kuramı dışında eserleri görülmez ve gösterilmez hale gelir (Goichon, 2000, s.83; Yıldırım, 2012, s.59).

Aristo'nun unutulduğu dönemlerde Kilisenin realizme dayanan felsefi temellerini Platon felsefesi oluşturur (Çoban, 2009, s.109). Maddeyi bir kir, bir azap, bir engel olarak gören Platon, Kilise'nin mistik alanda ustası olur. Bununla beraber ortaçağ Avrupa'sı, Antik Yunan kültürünü yalnızca Hristiyanlık süzgecinden geçirilmiş şekliyle tanımlar (Weber, 1998, s.49; Aytaç, 1980, s.97).

Ortaçağ boyunca hâkimiyetini sürdüren Hristiyan teolojisi temelde birbirine pek de yakın olmayan üç unsuru barındırır. Bunlar (Yıldırım, 2012, s.58):

- i. Tevrat'a dayanan Judaizm,
- ii. Yeni Platonculuğun mistisizmi,

- iii. Uzakdoğu kültürlerine özgü bazı iptidai dini töreler veya esrarengiz inanışlar.

Bu şekildeki üçlü temele oturtulan bir teolojik sistemin bilime açık olması mümkün görülmez. Kısa bir zaman sonra dünyanın sonu geleceğine ve kıyametin kopacağına inan X. asır Hristiyanları için devlet işlerine, maddi ve ilmi medeniyetin terakkisine önem vermek için hiçbir sebep yoktur (Köprülü ve Barthold, 2004, s.37).

Ortaçağ Avrupa medeniyetinde yönetim mutlak Hristiyan Tanrı adınadır. Onun iradesi bütün olguları açıklamak için yeterlidir. Tanrı'nın hizmetinde olmak bütün insan faaliyetlerinin tek meşru amacı olarak karşımıza çıkar. Tanrı düşüncesi, entelektüel veya üretken faaliyetlerin en yüce biçimi olarak belirir (Davies, 2011, s.457). Ayrıca, Hristiyanlık teolojisine ait bilgiye sahip olmak, insana bir statü ve dünyevi menfaat sağlar (Bernstein, 2000, s.86). Platon ve Aristo insanı bir ruh ve beden bütünlüğü içerisinde görür ve bu anlayış eğitim fikirlerinin temelini teşkil eder. Fakat skolastik ortaçağ eğitim sistemi bu yoldan ayrılarak *asli günah* fikri ile ruh ve beden arasındaki uçurumu açar, ruhun temizlenmesi için bedene Hristiyanlık adına işkence eder (Ülken, 1983, s.92).

Ortaçağ üniversitesi araştırma yapmaz, eğitim programları genel kültüre ve bilgilerin hiyerarşisi üzerine bitmek tükenmek bilmeyen tartışmalara dayanır (Gasset, 1997, s.77; Drucker, 2013, s.217). Bilim genel olarak uygulamalı araştırmaları dikkate almaksızın sadece akılcı münakaşalarla gelişir (Mason, 2013, s.102). Ortaçağ'da temel araştırma yöntemi, düşüncenin tek silahı, soyut ve kelimeci diyalektiktir. İlmi tartışmalar çok dar ve gerçeklikten kopuk sorular çerçevesinde dönüp dolaşır (Ülken, 2015, s.311). Örneğin; bir toplu iğne ucuna kaç melek sığabilir gibi konular uzun uzadıya ele alınır (Koyre, 1994, s.18). Ortaçağ toplumu barbarlıktan çıkıp görece istikrarlı bir medeni düzen kurmayı başarmışsa da, bu durum iptidai bir ekonomiye dayanır ve ne gelişmiş bir bilime ihtiyaç duyar ne de onun serpilmesine olanak tanır (Bernal, 2011, s.33). Skolastikler arasında Aziz Albertus Magnus ya da filozof Roger Bacon (ö.1292) gibi bilimin insanlık açısından önemine kafa yoran çok az insan bulunur (Bernal, 2011, s.33). Bacon, üniversite eğitiminin doğa bilimleri, gözlem ve deneye dayanması gerektiğini belirtir. Fakat bu fikir, o zamanlar için çok uç ve tehlikeli bir iddia olarak kalır (Haskins, 2007, s.xxxiii).

2.8. Ortaçağ Avrupa Üniversitelerinde Eğitim ve Müfredat

Ortaçağ üniversitesinin eğitim çerçevesini tıp, hukuk ve teoloji oluşturur (Singh, 2014, s.201). Üniversitelere kısa süre de olsa, düzenli bir şekilde devam edenler, en azından sağlam bir genel kültür ve mantık yürütme kabiliyeti kazanır. Metinleri ve genel kavramları analiz edebilir, Aristo felsefesi çerçevesinde, büyük ölçüde tutarlı bir dünya görüşüne sahip olur (Charle ve Verger, 2005, s.34).

Ortaçağ üniversitelerinin dünya ve insan ideali ile Antik Yunan arasında fark vardır. Antik Yunan'ın çok yönlü yetiştirmeyi amaç edinen eğitim idealinin yerini ortaçağda sadece tek yanlı, dini eğitim almıştır. Hristiyanlaşmış antikçağ bilim dalları Kilise tarafından hür bir insanın sahip olabileceği en ileri bilgi biçimi olarak görülür. Tüm bilimler XV. asra kadar sıkı bir şekilde teolojinin emri altına girer (Aytaç, 1980, s.81; Charle ve Verger, 2005, s.12).

Ortaçağ felsefesi teolojinin bir dalı olarak kalır. Amacı Aristo görüşleri ile Hristiyanlık dininin bağdaştığını yani bilim ile inancın uzlaştığını ispatlamaktır. Fizik ve metafizik olgular arasında ayrım yapılmaz ve bu sebeple tabiatın esrarını keşfetmek, çoğunlukla Kilise tarafından kibirli bir fitnecilik olarak değerlendirilir. Bilime yönelik deneyler araştırmacı için büyük bir risk taşır. Bu risk, cezası ağır işkenceler veya yavaş ve acılı bir ölümle sonuçlanan büyücülük suçlamasıdır (Davies, 2011, s.459-461).

Üniversite çalışmaları az veya çok kuruluş tarihinden bu yana toplum ihtiyaçları ile ilgilidir (Green, 1969, s.16). Ortaçağ üniversiteleri yüksek mertebede ihtisaslaşmış mesleki eğitim kurumları olarak faaliyet gösterir. Üniversitelerin gelişiminde ve yaygınlaşması din adamı, devlet adamı, bürokrat, idareci, hukukçu gibi mesleki ihtiyaç saiki önemli yer tutar (Barnett, 1997, s.12; Haskins, 2007, s.xii).

Ortaçağ yükseköğretimi çok uzun ve karmaşık bir süreyi kapsar. Özgür sanatlar, tıp, medeni hukuk, kilise hukuku ve teoloji olarak beş fakülte bulunur. Özgür sanatlar fakültesi en büyük ve en etkili fakülte olarak bilinir (Green, 1969, s.190). On üç ile on altı yaşları arasında Özgür Sanatlar Fakültesi'ne kaydolun bir öğrenci buradan genelde dört sene içerisinde mezun olur. Elde ettiği *bakalorya* derecesi sayesinde Teoloji, Hukuk veya Tıp fakültesinde bir üst eğitime geçebilir. Bu eğitimi de başarı ile tamamlayan öğrenci, çok yüksek bir entelektüel seviyeyi gösteren *doktor* veya *licentia docendi* unvanını alır (Verger, 1992, s.36; Benvenuti, 2015b, s.288). Teoloji eğitimi

sekiz sene sürer ve bu eğitim bitince doçent olunur. Belirli bir doçentlik süresinden sonra da profesörlüğe hak kazanılır (Fikret, 1930, s.197; Aytaç, 1980, s.92). Örneğin, 1215 tarihli Paris Gelir ve Vakıf Sicilinde bazı profesörlük kıstasları şu şekilde belirtilir (Eryılmaz, 1971, s.307-308):

Profesör olmak isteyen kişi an az altı senelik bir staj döneminden geçmeli ve yüz kızartıcı suçu olmamalıdır. Teoloji alanında en az sekiz sene eğitim alınmadan ve dersleri sadakatle takip etmeden 35 yaşından önce Paris 'te teoloji dersleri verilemez. Kimse yirmi bir yaşından önce Paris 'te hangi dalda olursa olsun ders veremez.

Ortaçağ üniversiteleri felsefe, doğa bilimleri, hukuk, tıp ve teoloji alanlarına yoğunlaşırken matematik, edebiyat ve tarih ara sıra ilgilerini çeker (Dunbabin, 1999, s.45). Hukuk fakültesinde Papaların emirleri doğrultusunda kanunlar öğretilir. Tıp fakültesinde eğitim öğretim Türk ve İslam dünyası filozoflarının kitaplarına bağlı olarak ilerler (Aytaç, 1980, s.93). Retorik; mahkemede, idarede ve kilise münazaralarında önemli bir kabiliyet olarak karşımıza çıktığından dolayı, ortaçağ üniversite eğitiminde ciddi bir yer işgal eder (Barnett, 1997, s.12).

Trivium ve Quadrivium

Ortaçağ Avrupa üniversiteleri eğitim müfredatlarının temelini *trivium* ve *quadrivium* oluşturur. Trivium ve quadrivium tarafından meydana getirilen özgür sanatlar geniş bir şemsiye altında bilim dallarını, güzel sanatları, iletişimi ve analitik alanları birleştirir (Günay, 2007, s.19).

Sokrat zamanındaki Atina'nın nüfusu dört yüz bin olarak tahmin edilir ve bunun yaklaşık iki yüz elli bin kadarını hiçbir siyasi hakkı olmayan köleler oluşturur (Eyüboğlu ve Cimcoz, 2015, s.xiii). Köle olmayan, zanaat ile uğraşmayan, mal varlığı olan, Yunan vatandaşı özgür kişilerin, entelektüel kabiliyetlerini geliştirmek, devlet idare edebilecek donanımı kazandırmak, üretken hüneler veya pratik teknikler öğretmek için özgür sanatlar dersi olan trivium ve quadrivium karşımıza çıkar (Fişek, 2000, s.15; İhsanoğlu, 2010, s.57). Trivium ve quadrivium içerikleri ise şu şekildedir (Rashdall, 1969, s.35; Bernstein, 2000, s.82):

Trivium: Dilbilgisi, retorik, mantık.

Quadrivium: Aritmetik, müzik, geometri ve astronomi.

Antik Yunan’da sofistler *septem artes liberales* yani *hürlerin yedi sanatı* (özgür sanatlar) olarak isimlendirilen ve dil bilgisi, retorik, mantık (diyalektik) dersleri ile eğitim programının üçlü bölümünü oluşturan trivium’u kurar (Rashdall, 1969, s.35; Aytaç, 1980, s.30). Dil bilgisi; lisanın kuruluşundaki doğruluğun teorisi, retorik; konuşmayı etkili olabilecek tarzda şekillendirebilme yolu ve mantık; karşılıklı tartışmada zihni kıvraklık olarak tanımlanır (Aytaç, 1980, s.29). Trivium’un konu olarak, aklın mahiyetini, tabi olduğu kanunları, akıl yürütmenin ve soyutlamanın içeriğini inceler. Okullarda önce trivium ardından quadrivium okutulur (Bernstein, 2000, s.8).

Trivium, Hristiyanlığın savunulmasında da en uygun araç olarak kabul edilir (Aytaç, 1980, s.80). Trivium’un bir dalı olan retorik, Roma’da en yüksek bir öğretim kabiliyeti olarak görülür ve bilhassa Paris’te 1230 senelerine kadar trivium, quadrivium’dan daha çok mezun verir (Kerschensteiner, 1931, s.88; Leff, 1992, s.308).

Quadrivium ise tabiata ait bilgileri toplar. Trivium’un vazifesi aklı yetiştirmek, quadrivium’un ise onu beslemek ve malzemesini temin etmektir (Ülken, 2001, s.231). Quadrivium esas olarak daha geniş çalışmaların dış iskeletini oluşturması hususunda önem taşır (Rashdall, 1969, s.36). Quadrivium matematik ve astronomi gibi daha nötr bilim dallarını teşkil eder ve pratik uygulama alanları bulur (Aytaç, 1980, s.80).

Trivium sözü, quadrivium ise dünyayı araştırır. Her ikisi de ortaçağ üniversitesinde Hristiyan bakış açısının birleştiriciliğinde bir araya gelir (Bernstein, 2000, s.82). Avrupa’da, XVII. asır sonuna kadar eğitimin başlangıç noktası ve irfana giden yol trivium ve quadrivium olarak ayrılan yedi özgür sanattan geçer (Haskins, 2007, s.xxxii). Her sene yapılan kutlamalarda ve yürüyüşlerde en önde quadrivium, en son olarak da trivium hocaları arz-ı endam eder. En önemli olanın en son gelmesi esasına dayanan bu düzen, trivium hocalarının üniversitelerdeki ağırlığını gösterir (Bernstein, 2000, s.82).

Antik Yunan’da özgür sanatlar tamamen öğrenildikten sonra felsefi çalışmalara geçilebileceği kabul edilir (İhsanoğlu, 2010, s.57). Aynı şekilde ortaçağ Avrupa üniversitesinin temel kademesini, Özgür Sanatlar Fakültesi teşkil eder ve yedi

özgür sanat burada işlenir. Bu fakülteden ancak başarıyla mezun olabilen talebeler ihtisaslaşmış üst kademe eğitime geçebilir (Aytaç, 1980, s.92).

2.9. Avrupa’da XII. Asır Rönesansı

Antik Yunan medeniyetinin sona ermesi ile İtalyan Rönesans’ının başlaması arasında geçen bin senelik dönem Avrupa için bilim açısından karanlık bir devir olarak bilinir. İslamiyet’in doğuşu ile artık bilim ve düşünce alanında liderlik Müslüman bilim insanlarındadır (Yıldırım, 2012, s.57). Avrupa’da XII. asır Rönesansı; Latin klasiklerinin ve Roma hukukunun, Arapçadan tercümeler vasıtasıyla yeniden canlandığı dönemdir (Haskins, 1924, s.141).

Bu dönemde güçlü bir Roma medeniyeti ortaya çıkmakla beraber, onların yeni veya özgün düşünce sistemleri ortaya koymada bilime büyük bir katkıları bulunmaz. Onların katkısı başka alanlarda; teşkilatçılık, kamu sağlık hizmetleri, yolların ve su kemerlerinin yapımı, kültürel hayat, Jülyen takviminin kabulü ve Roma kanunlarının sistematik hale getirilmesi olarak ortaya çıkar (Yıldırım, 2012, s.59; Mason, 2013, s.47).

Roma eğitime faydacı bir bakış açısı ile yaklaşır (Maltaş, 2011, s.202). Yunan biliminin yöntemini bırakarak içeriğini alır bununla beraber tümüyle de ilgilenmez. Örneğin, matematik Romalılar için cazip gelmemekle beraber faydacı anlayışlarının bir neticesi olarak tıp daha çok benimsenir (Mason, 2013, s.48-49). Roma davranışlarının yarısı kendi keşfi olmayıp öğrenilen davranışlar olarak Antik Yunan ve Doğu medeniyetlerinden gelir (Gasset, 2010, s.171).

İlhamını vahiyden alıp elli sene gibi kısa bir süre içerisinde bilinen dünyayı kuşatıp, zirveye tırmanmaya başlayan İslam medeniyeti, insanlığın bilime ait ürünlerini toplayıp, koruma yolunda hususi bir çaba göstererek, bilim ve düşünce tarihinde mühim bir mevki tutar (Serdar, 1986, s.37; Maltaş, 2011, s.15; Yıldırım, 2012, s.63). Müslüman ülkelerde bilim, tarihte ilk üniversiteler olan medreselerin kurulması ile yaygınlaşır ve İslam dünyasında ilmi çalışmaların en parlak dönemi M.S. 800-1100 tarihleri arasına rastlar (Bernal, 1995, s.118; Yıldırım, 2012, s.57).

İslam orduları fethettikleri topraklardaki geçmiş medeniyetlerin kökünü kazıyabilme ya da onları karalayabilme imkânına her zaman sahip olmakla birlikte, böyle bir davranışa hiçbir zaman yönelmez. Aksine eski medeniyetlerin miraslarını korur, değerlendirir ve pratik hayat için faydalı hale getirir (Turner, 1999, s.28). Müslüman bilim ve fikir insanları, Antik Yunan'dan kalmış olan çok büyük bir bilim ve kültür hazinesinin varlığını bilir. Bunların incelenmesi, güncelleştirilmesi ve değerlendirilmesi gerektiğinin bilincine vardıkları için çalışmalarını bu alanda yoğunlaştırır (Bernal, 1995, s.119).

İslam bilimi IX. ve XI. asırlar arasında olgunlaşır ve XII. asırdan başlayarak Sicilya ve Endülüs yoluyla Avrupa'ya geçmeye başlar (Ülken, 2015, s.308). Avrupa'da üniversiteler henüz kurulmamışken Hristiyan öğrenciler, Endülüs İspanyası'ndaki eğitim kurumlarına serbestçe gider (Rukancı ve Anameriç, 2004, s.174). Hatta Papa II. Silvestir (ö.1003) felsefe ve matematik tahsilini burada yapar (Fikret, 1930, s.181; Benvenuti, 2015a, s.171). İslam Medreselerindeki hür akademik ortam Endülüs'teki kadın öğretim elemanları ile de kendini ayrıca kanıtlar (Maltaş, 2011, s.228). Aynı dönemde Avrupa üniversiteleri, hususi imtiyazlara sahip bir topluluktan başka bir şey ifade etmez ve 1300 senelerinde sayıları sadece on iki veya on üçtür (Rashdall, 1969, s.401; Charle ve Verger, 2005, s.24).

Endülüs İslam Medeniyeti, Avrupa'da çoktan unutulmuş olan Antik Yunan eserlerini ve neredeyse hiç tanınmayan Pers ve Hint medeniyetlerinin bilgi dağarcığını Avrupa'ya hediye eder (LoJacono, 2014, s.131). Ayrıca Endülüs İspanya'sı, İslam medeniyetinin meydana getirdiği bilimin Avrupa'ya büyük bir giriş kapısı olur. Bu sırada yaklaşık iki yüz sene İslam hâkimiyeti altında kalan Sicilya 1091 tarihinde Norman'lar tarafından ele geçirilir. II. Frederick'in (ö.1250) Müslüman bilimine ve âlimlerine hoşgörülü davranır. Böylelikle Sicilya, Avrupa için ikinci bir entelektüel kapı vazifesi görür (Haskins, 1924, s.5).

Sicilya'nın Hristiyanların eline geçmesinin ve 1085'de Endülüs İspanyası'nın kültür başkentlerinden olan Toledo'nun düşmesinin ardından tercüme faaliyetleri hızlanır (Mason, 2013, s.97; LoJacono, 2015, s.195). On birinci asırda tercüme edilen birkaç eserden sonra XII. asırda bir çeviri seli karşımıza çıkar. Öyle ki Avrupalı bazı bilim insanları ardı arkası kesilmeyen, dönemin tercüme eserlerini okuyup özümseme

zamanına sahip olamadıkları için umutsuzluğa kapılır (Bernal, 2009, s.290; Corsi, 2014, s.328). Avrupa’da adeta bir Antik Yunan düşünürleri ve Aristo istilası yaşanır. İslam düşünürlerinin de etkisiyle Aristo yeniden keşfedilir (Çoban, 2009, s.109).

Karanlık çağlarda ortadan kaybolan Aristo, Öklit, Batlamyus gibi bilim insanlarının çalışmaları, Antik Yunan medeniyetine ait astronomi, retorik, mantık, aritmetik, müzik alanındaki eserler, Roma hukukuna ait kanunlar, Arapçadan tercüme edilir ve inanılmaz bir bilgi altyapısı oluşur. Hesaplamayı adeta acı verici bir hale getiren, sıfırdan yoksun Roma harflerinin yerini, kolaylıkla işlem yapılmasına imkân sağlayan Arap harfleri alır. Bu yeni bilgiler Avrupa’nın genç üniversitelerinde memnuniyetle öğrenilen ve öğretilen değerler olarak hemen yükselir (Haskins, 2007, s. xxvii, 8-9). Böylece Avrupa’da ruhban sınıfından olmayan yeni bir *hoca* sınıfı ortaya çıkmaya başlar (Gutas, 2003, s.17).

Tercüme faaliyetlerinin ilk dönemlerinde Kilise Aristo’yu yarı putperest, İbn-i Sina’yı ise yarı kâfir olarak niteler ve Aristo’nun eserleriyle Hristiyan teolojisinin kirlenmekte olduğunu düşünür (Benvenuti, 2014, s.232; Goichon, 2000, s.83). Papalık 1210’dan başlayarak Aristo doğa bilimlerinin ve metafiziğinin okunmasını meneder. Üniversiteler Papa’ya direnir. Oxford, Aristo’nun bütün eserlerini açıklayan ve yorumlayan derslere devam eder, benzer durumlar Paris’te de görülür (Maltaş, 2011, s.229). Oxford’un müfredatının temelini oluşturan Aristo eserleri 1255 tarihinde Paris Üniversitesinin müfredatına da girer (Edward, 1997, s.108).

Aristo herhangi bir üniversiteye girdi mi hemen orada kök salar ve üniversiteler yaygınlaştıkça kendisi de yaygınlaşır, yasak etkisiz kalır (Koyre, 1994, s.22-31). Bununla beraber Aristo’nun eserleri, onun akıl yürütme yöntemi sayesinde seçkin kesimi büyüler. Aristo artık akılla inancı buluşturmaya amaçlayan ve inandırmak değil kanıtlamak isteyen Kilise Babaları tarafından da bir araç olarak görülür (Koyre, 1994, s.12; Goody, 2002, s.37).

Aristo felsefesinin, Hristiyan teolojisi ile bütünleştirilmesi Aziz Albertus Magnus ve bilhassa Aziz Thomas Aquinas (ö.1274) tarafından sağlanır (Mason, 2013, s.103). Aziz Thomas, Aristo fiziğini temel alarak Hristiyan Teolojisinde Tanrı’nın varlığı ile ilgili ilk ispatı ortaya koyar ve semavi kürelerin hareketlerini sağlayan ilk hareket ettirici kuvvetin Tanrı tarafından verildiğini belirtir. Ayrıca uzaydaki

k t lelerin hareketleri, hiyerar şik bir düzen içerisinde ruhani varlıklar eliyle sağlandığını söyler. Impetus kuramı olarak adlandırılan bu tartışmalar ilmi ve dini boyutlar kazanarak XVI. asır başlarına kadar zayıflayarak ve yozlaşarak devam eder (Mason, 2013, s.103,106). Bununla beraber Aziz Thomas, Hıristiyan şeriatını da Aristo'ya göre şekillendirir. Örneğin, Aristo'nun paranın spe  lasyona değil de ticarete hizmet etmesi gerektiği düşüncesine dayanarak, faizli borç uygulamasının Hıristiyanlık akidesine aykırı olduğunu ilan eder (D'Arienzo, 2014, s.174).

Bu asırdan itibaren Kilise Babalarının eski Platon felsefesine yönelik temayülleri, skolastik filozofların Aristoculuğu ile değişir (Mason, 2013, s.99). Artık Avrupa'da, Aristo fiziği ve mantığı skolastik felsefenin vazgeçilmez düşünme aracı haline gelir. Aristo'nun her sözü neredeyse vahye dayanan bir ayet niteliği kazanır. Aristo kozmolojisi ve ona tutarlı bir temel kurmayı amaçlayan fiziği Galileo'ya kadar değişmez ve değiştirilemez doğrular olarak kabul edilir (Yıldırım, 2012, s.31-33). Artık Aristo Avrupa'da *birinci  stat* (first master) mertebesine erişir (Braudel, 1995, s.81).

Antik Latin ve Yunan metinlerinin gün yüzüne çıkarılması ve düzeltilmesi için uygulanan eleştiri metotları Kilise esaslarını oluşturan metinlere de uygulanmaya başlanır. Filolojik metotla bu metinlerin gerçek anlamları gösterilir ve mukaddes yazıların çoğunun İlahi kaynaktan olmayıp sonradan eklenmiş metinler olduğu ortaya çıkar. Bu sonuç kuşkuları arttır ve insanların imanını sarsmaya başlar. Diğer taraftan Padua ve Bologna'da okutulan İbn-i R şt rasyonalist felsefesi dini akidelere karşı inançsızlığı daha da yaygınlaştırır (İnalçık, 2011, s.161). Avrupa'da Aristo'dan sonra *ikinci  stat* (second master) olarak kabul edilen Farabi "Allah küçük parçalarla ve cisimlerle uğraşmaz o sadece genel konsept veya k inatla ilgilenir" demekle Kur'an'ın "Yaş kuru her şey onun bilgisi dâhilindedir ve ondan izinsiz bir yaprak dahi kımıldamaz" buyruğuna ters düşerek inancı pratik hayattan uzaklaştırır (Braudel, 1995, s.83).

Müslüman bilim insanları ve düşünürleri Batı'da çok sık söylendiği gibi aracı değil Avrupa için ustalar ve eğiticiler konumunda bulunur. Hala barbarlık aşamasında olan Ortaçağ'ın Avrupa'sında, Aristo'nun fizik ve metafiziğini ya da Batlamyus'un zorlu kitaplarını anlayabilecek pek kimse bulunmaz. Farabi, İbn-i Sina, İbn-i R şt' n

yardımı olmadan Avrupalıların bunu hiçbir zaman başaramayacak olmaları büyük bir olasılık olarak karşımıza çıkar. Avrupa’da, İslam dünyasından gelen yeni bilgilerle Aristo’nun eserleri ancak tam olarak anlaşılabilir (Koyre, 1994, s.18-19; Mason, 2013, s.99; Bernal, 2011, s.33). Bununla beraber İslam âlimleri, Yunan efsaneleri ile kendi aralarında hissi bir özdeşlik kurmadıklarından, Yunan öğretisine Avrupalılardan çok daha bağımsız bir tarzda yaklaşabilmişlerdir (Bernal, 2009, s.266).

Müslüman bilim insanları ile İspanya’ya gelen Aristo eserleri, İslam Alemi’nin entelektüel hayatında yaptığı etkiden çok daha büyüğünü Avrupa’da yapar ve bu etki Batı üniversitelerini kuşatır (Rashdall, 1969, s.350-351). Gelişen İslam bilimi XII. asır Rönesans’ı denilen olguyu da besler ve böylece Avrupa’da Hristiyanlık teolojisi haricinde bir eğitimin de önemli olduğu fikri ortaya çıkar (Le Goff, 1999, s.110; Davies, 2011, s.390). Tercüme faaliyetleri neticesinde Avrupa’da artık bilim ve felsefe kesin olarak ayrılmış iki parça haline gelir (Haskins, 1924, s.3).

On ikinci asır Rönesansı Ortaçağ Avrupası’ndaki bilim ve kültür akışının muhteşem derinleşme ve genişleme dönemini ifade eder (Rashdall, 1969, s.17). İslam bilimi ve bundan doğan teknikler, Rönesans biliminin ve köklü bir düşünce değişiminin ana kaynağını oluşturmuştur (Garaudy, 2012, s.118). Bu durum aynı zamanda bilim dallarına karşı bir ilginin doğmasına da vesile olur, bugünkü Batı düşünce ve kültürünün temelleri atılır (Yakıt ve Durak, 2002, s.190). Böylece, ortaçağ Avrupa’sında entelektüel gelenek, XIII. asırda Aristotalizm, XIV. asırda Roma Hukuku, XV. asırda Hümanizm, XVI. asırda Reform, XVII. asırda Bilim Devrimi ve XVIII. asırda Aydınlanma olarak devam eder (Rüegg, 1992, s.4; Timur, 2000, s.59). Şunu da belirtmek gerekir ki Avrupa bilimi, Yeni Çağda, Rönesans ile dini terk ettikleri için değil Aristo mantığını terk ettikleri için ilerler (Şeraiti, 2011b, s.177).

3. BİR YÜKSEKÖĞRETİM KURUMU OLARAK MEDRESE

Batı’da XII. asrın ikinci yarısında bir sosyal teşkilat şekli olarak ortaya çıkan üniversiteye Avrupa kurum olarak en kalıcı şeklini vermesinden çok önce İslam kütüphaneleri ve medreseleri birer büyük yükseköğretim merkezi olarak kabul edilmektedir (UNESCO, 1966, s.75; Makdisi, 2012, s.329). Avrupa’nın karanlık çağ diye nitelenen dönemlerinde İslam ülkelerine yayılmış olan medreseler birer bilim

merkezi olmuşlardır (Küçükcan ve Gür, 2009, s.42). Avrupa üniversitelerinin XII. asırdan sonra hızlı yükselişine dikkat çeken birçok Batılı entelektüel, bu müesseselerin medrese sisteminin bilinçli taklidi olduğunu ve teşkilatlanmalarının onlardan etkilendiğini kabul eder (Rüegg, 1992, s.8; Sayılı, 2002, s.16-26).

Hz. Muhammed'in (a.s.m) VII. asır başlarında İslamiyet'i ilk tebliğ ettiği zamanlar Mekke'de okuma yazma bilenlerin sayısı sadece on yedi kişidir (Sayılı, 1997, s.7). İslamiyet'in doğuşu zamanında, Arap toplumunun medeniyet dünyasına sunabilecekleri tek şey, her çeşit yeni kelime meydana getirmeye uygun ve asırlarca bilim dili olmaya aday Arapça olmuştur (Adıvar, 1994, s.74). Bu ortamda, İslam dini anne ve babaları, çocuklarını akılları ermeye başlayınca okutmakla mükellef tutar (Doğan, 1997, s.413). Hz. Muhammed "İlim talep etmek kadın-erkek her Müslüman'a farzdır, ilim aramak için bir tarafa yönelen kimseye Allah cennet yolunu kolaylaştırır, ilim Çin'de dahi olsa gidip alınız, âlimin mürekkebi şehidin kanı ile tartılır âlimin mürekkebi ağır gelir" gibi pek çok hadiste eğitim öğretime ve âlimlere verdiği değeri gösterir.

Bedir Harbi neticesinde alınan esirlerin dört bin dirhem (gümüş para) kurtuluş akçesi veya on Müslümana okuma yazma öğretmesi karşılığında serbest bırakılması ile ilk okuma yazma seferberliği Hz. Muhammed tarafından başlatılır (Kayadibi, 2006, s.3). Tüm bunların neticesinde Hicret'ten hemen iki asır sonra medeniyet kurma ve ilmi faaliyetlerde İslam dünyası bir hayli yol alır. Müslümanlar, Kur'an-ı Kerim'e sadece ahiret hayatlarını düzenleyen İlâhi bir kitap gözü ile bakmazlar. Onu yanılmaz ve yanıltmaz sonsuz bir bilgi hazinesi, derin bir tefekkür ile incelenecek olursa insanın aradığı tüm soruların cevaplarını barındıran bir kaynak olarak görürler (Demir, 2001, s.30).

Hz. Muhammed'in vefatından sonra İslamiyet'in hızlı ilerleyişinin hem Batı hem Doğu için çok büyük neticeleri olur (Pedersen, 1997, s.67). Bu sonuçlardan dünya medeniyetine katkı yönüyle belki de en önemlisi İslam'ın, eğitim öğretimin yaygınlaştırılması konusundaki başarısı olarak sayılmalıdır (Sayılı, 2002, s.4). Değişen tedris usulü yeni eğitim kurumlarını doğurur. Tedrisin ve onun bir geleneği olan münazaranın önem kazanması ile cami dışında ihtisaslaşmış bilim ve eğitim kurumları olan medreseler ortaya çıkar (Tekeli ve İlkin, 1999, s.11; Mez, 2014, s.215).

Ayrıca ilk defa bu dönemde İslam medreseleri tarafından tatbik edilmiş olan topluma mal edilen üniversite anlayışı da önem arz eder (Can, 1994, s.17).

Semavi dinlerde eğitim havra, kilise ve camilerde sistemleşir. Çünkü Peygamberlerin toplumu değiştirme ve dönüştürmeye yönelik gaye ve vazifeleri vardır (Maltaş, 2011, s.12). İslam, Allah'a itaat anlamıyla birlikte, Allah'ın isim ve sıfatları vasıtasıyla hakikate kavuşma anlamını da içerir. Allah'a kavuşmak için akıl ve aşk iki ayrı yoldur. Birincisi medresenin (ulemanın), ikincisi tarikatın (mutasavvıfların) yoludur (Meriç, 1984, s.197). Bu bakımdan camii ile medrese başlangıçtan itibaren eş anlamda kullanılır, bir camide eğitim amaçlı hususi bir oda ayrılınca burası genellikle medrese olarak isimlendirilir (Timur, 2000, s.46). İslam'ın ilk döneminde camiler her ne kadar ikametgâh olarak kullanılmıyorsa da birer kolej olarak faaliyet gösterir. Zamanla kendilerini ilime adanmış hoca ve talebelerin de hayatlarını burada sürdürdükleri görülür (Makdisi, 2012, s.58-59).

Müslüman ülkelerde bilim, tarihte ilk üniversiteler olan medreselerin kurulması ile yaygınlaşır (Bernal, 1995, s.118). İslami doktrine bağlı bir eğitim kurumu olan medrese sistemi esas itibari ile İslami bilimlerin öğretilmesi amacına hizmet eder ve mezunlarına İslam Hukuku Doktorları anlamında *Ulema* denir (Mardin, 1989, s.59; Ülken, 2001, s.232). Ulema, İslam hukukçularının omurgasını oluşturur (Miller, 1941, s.10). İslam dünyasında hukuk ve ilahiyat tahsili veren yükseköğretim kurumları olan medreseler, XI. asrın ikinci yarısında geniş bir alana yayılarak olgunluğunun zirvesine ulaşır ve felsefe, mantık (akliye) ile doğa bilimlerini (ulum-u tabiiye) de içine alan zengin bir çeşitliliğe kavuşur (Szyliowicz, 1973, s.65; Sayılı, 2002, s.5).

Ortaçağ Avrupası'nda üniversite anlayışı hocaların ve öğrencilerin örgütledikleri feodal bir lonca olarak doğarken, İslam dünyasında ise varlıklı ailelerin kurdukları vakıflarla oluşur ve eğitim öğretim bu hayır müessesesi çerçevesinde örgütlenir (Timur, 2000, s.45,50; Sayılı, 2002, s.8). Vakıf mülkiyeti Allah'a ait olmak üzere hayır amacıyla bağışlanan ve menfaatinden yararlanan menkuller ile gayrimenkulleri ifade eder (Meydan-Larousse, 1992, s.56; Özkaya, 2011, s.21).

Bununla beraber Halife veya sultan tarafından hocalara, öğrencilere tahsis edilen ödenekler, tüccar ve eşraftan gelen yardımlar ve bağışlar da medrese gelirleri

içerisinde yer alır (Makdisi, 2012, s.245,267). Müslüman Türk Sultanları, saraylarını medrese olarak vakfettikleri gibi saray heybetinde çok sayıda medrese de inşa ettirirler. Hatta Bağdat'ta İbn Cübar zamanında (ö.1217) her biri muhteşem saraylarla boy ölçüşebilecek otuz kadar medrese bulunduğu rivayet edilir (Sayılı, 2002, s.6).

Medrese ile üniversite arasındaki en önemli fark bu iki kurumun diploma verme usullerinde ortaya çıkar. Batı üniversitelerinde diploma, birçok hocadan birçok dersi okuyup başarıyla bitirmiş olmaya istinaden, Papalığın veya krallığın kendilerine tanıdığı imtiyaz ile üniversite tarafından verilir. Medresede diploma yerine geçen *icazet* ise, dersini tamamlamış olan öğrenciye hocası tarafından kendi adına bazen de medrese ya da sultan onaylı olarak bizzat verilir (Sayılı, 2002, s.16-17).

Medresenin her zaman bir kütüphanesi vardır ve burada genelde geniş bir koleksiyon yer alır (Fierro, 2010, s.690). Oldukça sabit ve belirli bir programı olan medresede eğitim öğretim ücretsizdir. Öğrenciler herhangi bir meblağ ödemeksizin medresede kalırlar, yemek ve barınma için de ücret ödemezler. Bunlara ek olarak talebeler kimi zaman mütevazı, kimi zaman yüksek miktarlarda burs da alırlar (Sayılı, 2002, s.6,8). Eğitim öğretim faaliyetlerine katılımda sosyal seviye kısıtlaması bulunmaz. Köleler, köylüler, cariyeler, kadınlar da dâhil olmak üzere herkes ve her yaştan insan derslere katılabilir, kadınlar medrese kurucusu olabilir (Fierro, 2010, s.693; Zeydan, 2012, s.183). Genelde konaklama imkânı sunan medreselerde, gezgin âlimler, hacılar, tüccarlar ve seyyahlar da kalabilir. Böylelikle medrese ile diğer insanlar arasında bilgi alışverişi olur ve bir sosyal iletişim aracı vazifesini de görür (Fierro, 2010, s.690).

Medreselerin resmi bir kurum olarak kurulup yaygınlaşmasının sebepleri şu şekilde sıralanabilir (Yakuboğlu, 2006, s.21):

- i. Ehl-i sünnet inancının korunması ve yayılmasını sağlamak.
- ii. İslam'ı yeni kabul etmiş Türk kavimlerinin, dini vecibelerini doğru bir şekilde öğrenmelerini sağlamak.
- iii. Yeni fetihlerle büyüyen genişleyen devletin ihtiyaç duyduğu eğitim görmüş idari kadroları yetiştirmek.
- iv. Cami ve mescitlerde zorlukla sürdürülen eğitim faaliyetlerinin müstakil mekanlarda yürütülmesini sağlamak.

İslam dünyasında Batı'da olduğu gibi medreselerin sahip olduğu ulemayı atayan herhangi bir ruhban sınıfı ve otorite bulunmaz. Esas olan ulemayı oluşturan ve hiç kimsenin onların sahip olduğu öğretiyi özümsemeden bir parçası olamayacağı oldukça olgun, kuvvetli, oturmuş teamüllere diplomadan daha fazla önem veren âlimlerin saygısını kazanmaktır. Ulema bütün erklerden daha etkin bir sosyal kuvvete sahiptir, İslam Hukukunu yorumlar (müftüler) ve uygular (kadılar), eğitim sistemini yürütür (müderrisler), içtimai kurumlarda görev alır (İhsanoğlu, 2007, s.21; Ensari, 2015, s.133). Ulema otoritenin sağlamlaştırılmasını ve hilafet zamanından beri var olan sosyal adaletin yaşamasını sağlar. Ortadoğu'nun tamamında İslam toplumunun ana harcını oluşturan ulema sınıfının XX. asırda milliyetçilik akımları ortaya çıkana kadar da etkisi devam eder (Roberts, 2011, s.378).

3.1. İlk İslam Medreseleri

Yükseköğretim alanında İslam dünyasında ilk şöhretli kurum Halife el-Me'mûn (ö.833) tarafından 830 senesinde kurulmuş Beyt'ül Hikme'dir. Bir tercüme merkezi olarak faaliyette bulunmasının yanında bu kurum, bir akademi ve halka açık kütüphanedir. Ayrıca kendisine bağlı astronomi gözlemlerinin yapıldığı bir rasathanesi mevcuttur (Hitti, 2011, s.558). Halife el-Me'mûn tarafından İstanbul'a elçiler gönderilerek oradaki Rumca eserler Arapçaya tercümesi için satın alınıp Bağdat'a getirilir. Beyt'ül Hikme'de kuruluşundan yetmiş beş sene sonra Antik Yunan ve diğer kavimlerin en önemli eserleri Arapçaya çevrilir (Stewart, 1994, s.172). Bu devirdeki Antik Yunan eserlerinin tercümeleri bütün felsefeyi ve İslam'ın teolojik anlayışını etkiler (Lewis, 2009, s.185).

Nişabur İslam medreselerinin doğum yeri olarak genel kabul görür ve ilk medrese resmi olarak Tuğrul Bey (ö.1063) zamanında İslam âlimi Ebu İshak İsferani (ö.1027) tarafından inşa edilir (Mez, 2014, s.215; Günay, 2014, s.679). Nişabur, Belh ve Merv'de kurulan ilk medreseler, XIII. asra kadar doğuda Hindistan'a, batıda Kuzey Afrika'ya, Orta Asya'dan Sudan'a kadar bütün İslam dünyasında yaygınlaşır ve İslam coğrafyasının en ucunda bulunan herhangi bir şehir bile medrese ve kütüphaneye sahiptir (Kazıcı, 2006, s.335; Sayılı, 2002, s.33). Bununla beraber İspanya ve Sicilya kapısından Avrupa'ya giriş yapan Müslümanlar, bu topraklarda muhtemelen dünya

tarihinde örneğine sadece birkaç kez rastlanabilecek hızda ihtişamlı ve zarif kütüphaneler, medreseler kurmuşlardır (Harris, 1995, s.81).

Avrupa'nın karanlık çağ diye nitelenen dönemlerinde İslam ülkelerine yayılmış olan medreseler bilgi ve bilim merkezleri olurken, X. asırda kurulan El-Ezher ve XI. asırda açılan Nizamiye Medreseleri de ortaçağın en önemli yükseköğretim kurumlarıdır (Küçükcan ve Gür, 2009, s.42).

Nizamiye Medresesi

Abbasi Halifelerinin hâkimiyeti Büyük Selçuklulara geçtikten sonra meşhur komutan Alparslan (ö.1072) ve oğlu Melikşah'ın (ö.1092) veziri Nizam'ül Mülk (ö.1092), ilki Bağdat'ta olmak üzere, 1067 tarihinde Nizamiye Medresesi'ni kurar. Böylelikle Türkler, yükseköğretim kurumlarının öncüsü olan, ilk gerçek üniversiteyi İslam dünyasına kazandırır (Unat, 1964, s.2; Hitti, 2011, s.558). Nizam-ül Mülk'ün eğitim alanındaki coşku ve enerjisi ile Medrese sisteminde yepyeni bir dönem başlar (Szyliowicz, 1973, s.63). Gazneli ve Karahanlı Türkleri tarafından geliştirilen medrese sisteminin tamamlanması ve devlet siyaseti haline getirilmesi Nizam'ül Mülk tarafından gerçekleştirilir (Arslan, 1995, s.16).

Nizamiye'den önce eğitim öğretim yerleri genelde camilerdir (Talas, 2000, s.59). Nizamiye İslam eğitim öğretim tarihinde bir dönüm noktası kabul edilir ve medrese gelişim sürecinde zirve noktada yer alır (Çelebi, 1983, s.31; Sayılı, 2002, s.26). Nizamiye kalite ve mükemmellikte benzerlerini geride bırakmakla kalmaz, kendi türünde orijinal bir kurum olarak hayata başlar (Sayılı, 2002, s.23).

Bağdat Nizamiye Medresesi'nin açılışı büyük yankı uyandırır. Halife, şehrin ileri gelenleri ve neredeyse tüm Bağdat halkı açılıшта hazır bulunur (Sayılı, 2002, s.20). Nizam-ül Mülk yirmi seneden fazla süre Nizamiye medreselerini tesis etmek için gayret gösterir ve kurduğu sistemdeki medreseler hızla İslam dünyasının dört bir yanına yayılır (Miller, 1941, s.12; Szyliowicz, 1973, s.66). Hatta Nizamiye'nin teşkilatında görülen bazı hususlar, Avrupa'da kurulan ilk üniversiteler tarafından aynen taklit edilip uygulanır (Hitti, 2011, s.558).

İslamiyet'in sahip olduğu en büyük yükseköğretim hamisi ve İslam medeniyetinde yetişen en önde gelen icraatçı devlet adamlarından biri olan Nizam'ül

Mülk (Miller, 1941, s.12-13), İbn'ül-Adîm tarafından şu şekilde tarif edilir (1982, s.40-41,58):

Nizam'ül Mülk, Selçuklu devletinin temellerini atıp bina eden kimseydi. Doğru sözlü, iyi fikirli, yüce gönüllü, halim ve vakur, geceleri namaz kılar, çoğu zaman oruç tutardı. Adil, âlim, şan ve şöhret kâbesi, cömertlik kaynağı, kerem ve fazilet madeni, yetkili, geçerli kalem sahibi, hüküm verici, adalet, emniyet, iyilik sahibi, dindar, sabırla düşünen, yumuşak ve vakar sahibi, bağışlayıcı, susmak sureti ile diline hâkim bir kimseydi. Nizam'ül Mülk'e zulüm, şiddet, şüphe, huzursuzluğu ortadan kaldırmak, tebaasına adalet ve insaf ile davranmak nasip oldu. Şehirlerde medreseler yapılmasını emir ile herkesi ilim öğrenmeye teşvik ederdi. Nizam'ül Mülk, müderrislere, fakihlere, ediplere, şairlere, eşraf ve reisler aylık bağlardı, yoksul bir kimseyi asla boş çevirmezdi. Ona herhangi bir iş için giden hiç kimse istediğini ya da istediğinin büyük bölümünü almadan dönmezdi.

Gazali'nin (ö.1111) öğretileri ve ehl-i sünnet akidesi Nizamiye ve devamında Osmanlı medreselerinin üzerinde son derece tesirli olur (Gündüz, 2015, s.44). Gazali dört sene süre ile (1091-1095) Bağdat Nizamiye Medresesi'nde ders verdi. Onun gibi tüm Nizamiye hocaları, evlerinin kapısı önünde ve derslerinde izdiham oluşan meşhur, alanında otorite insanlardı. Seher vaktinde öğrencilerine derse başlayan bu müderrisler, yatsı ile derslerini bitirirlerdi. Ders bittikten sonra bekleyen insanların kendilerine de ders yapmalarını istemesiyle gece yarısına kadar derslerini sürdürürlerdi (Gözütok, 2012, s.321).

Gazali eğitimin asıl gayesinin öğrenciye ilim öğretmek olduğu fikrine şiddetle karşı çıkar ve “Eğitim öğretimin amacının öğrenciyi ahlaki ve manevi alanda şuura, anlayışa sahip kılmak, insanlara ve Allah'a karşı vazifelerini hakkıyla yapabilecek kapasiteye ulaştırmak” olduğunu belirtir (Kansu, 1952, s.44; Hitti, 2011, s.559). Ayrıca Gazali insanın akıl, öfke, arzuyla alakalı kabiliyetlerinin kemâl noktalarını sırasıyla bilgelik, cesaret, ılımlılık olarak sayar ve adaleti bu üç özelliği içine alan hâkim fazilet olarak kabul ederek, eğitim anlayışını da bu hâkim fazilet üzerine tesis eder (Goodman, 2006, s.238).

Nizamiye medreselerinin finansmanı için vakıflar kurulur ve mütevellî heyetleri tarafından idare edilir (Kazıcı, 2006, s.334). Nizam'ül Mülk sadaret gelirinin

yüzde onunu bu okulların inşası için ayırır (Sayılı, 2002, s.24). Nizamiye medreselerindeki hocalar kendilerini sadece bilim ve araştırmaya adanmalarına imkân sağlayacak yüksek mertebede maaş alır. Ayrıca buralar talebeler için verilen cömert burslar sayesinde son derece cazip yükseköğretim kurumlarıdır (Szyliowicz, 1973, s.64). Bilhassa Bağdat Nizamiye Medresesi'nde öğrencilerinin tüm yiyecek, içecek ihtiyaçları karşılanır ve çoğuna burs verilir (Hitti, 2011, s.558). Nizamiye yeme, içme, barınma imkânı sağlayan yükseköğretim tipini ortaya çıkarır. Teşkilat ve işleyiş bakımından diğer medreselere örnek olur ve eğitimde fırsat eşitliği sağlamanın mükemmel örneklerinden biri olarak kabul edilir (Arslan, 1995, s.17; Kırpık, 2012, s.1459).

Nizam'ül Mülk insanları sahip oldukları kitapları bağışlamaları için teşvik eder. Âlimlerden telif ettikleri kitapları ister. Kurduğu medreselerin kütüphaneleri halifelerin ve âlimlerin cömertçe bağışları ile büyür ve muazzam bir zenginliğe erişir (Kırpık, 2012, s.1458).

Nizamiye medreselerinde her konu için bir *müderris* tayin edilir ve emrinde iki yahut daha çok sayıda *mu'id* (asistan) bulunur. Mu'idlerin vazifesi verilen bilgileri öğrenciye tekrar edip iyice pekiştirmek ve dersi anlamada zorluk çekenlere izah etmektir (Hitti, 2011, s.559).

Nizam'ül Mülk döneminde Selçuklular, Şii faaliyetlerine ve daha önceki devrin entelektüel radikalizmine tedbir olarak insanların zihnine hür düşüncüyü yerleştirebilmek için bir karşı faaliyet ile harekete geçmekten başka çare olmadığını anlarlar (Kazıcı, 2006, s.334; Lewis, 2009, s.202). Çünkü Kahire'de ve İskenderiye'de kurulan Şii medreseleri propaganda merkezi haline dönüşerek, Mu'tezile kelamı Antik Yunan felsefesinin yardımı ile ehl-i sünnet akidesini ve imanını bulandırmakla meşgul olmaya başlar (Kazıcı, 2006, s.334).

Nizam-ül Mülk bütün Selçuklu İmparatorluğu'nu ve İslam dünyasını alt üst edebilecek bu tehlikeler karşısında kesin ve tesirli tedbirler alır, bunların başında eğitim öğretim gelir (Talas, 2000, s.30). Nizamiye medreseleri yetiştirdiği öğrenciler ile Şii propagandasının neredeyse aşılmaz kabul edilen engellerini kaldırır. Sinsi ve oldukça güçlenip tehlikeli bir şebeke haline gelen Bâtuni (Haşhaşi) faaliyetlerinin ortaya koyduğu esasları, vaazlar ve halk sohbetleriyle yıkar, böylelikle Sünni

mezhebini yaygın hale getirmeyi başarır (Talas, 2000, s.117; Lewis, 2009, s.201; Zeydan, 2012, s.178). Bununla beraber Nizamiye ile olgunluğunun zirvesine ulaşmış olan medrese sistemi felsefe, doğa bilimleri ve tıp alanında da en parlak mertebeye erişir (Öztunalı, 2001, s.7; Sayılı, 2002, s.5).

Nizam-ül Mülk'ten önce İslam dünyasında medrese bulunmakla beraber hiçbirisi uzun ömürlü olamaz. Medreselerin geniş anlamda devlet eli ile kurulması, eğitim öğretimin vakıflar vasıtası ile ücretsiz ve burslu olması, teşkilatının en küçük ayrıntısına kadar tespiti Büyük Selçukluların eseridir. Ayrıca, ehl-i sünnet düşüncesinin yayılmasında çok önemli bir etkiye sahip manevi bir boyutu da vardır (Szyliowicz, 1973, s.64; Kazıcı, 2006, s.336).

Anadolu'daki medreseler ise Selçuklular zamanında gelişim gösterir. Konya'da Sırçalı Medrese (1243/1244), Karatay Medresesi (1251/1252), İnce Minareli Medrese (1275/1276) ilk ve en önemlilerindedir (Kazıcı, 2006, s.341).

3.2. Osmanlı Döneminde Medreseler

Osmanlı Devleti'nde dini, ilmi ve kültürel faaliyetlerinin kaynağını oluşturan ve devletin nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılayan kurum medreselerdir (İhsanoğlu, 2017, s.108). Bu dönemde medrese sistemi olgunluğunun en üst noktasına ulaşır. Osmanlı Sultanları, 1330 tarihinden başlayarak, ecdatları olan Selçuklular gibi eğitim öğretime büyük ehemmiyet verir ve bunu bir vazife addeder (Szyliowicz, 1973, s.66).

Osmanlı Medreseleri *Hâriç* ve *Dâhil* olmak üzere iki temel sınıfa ayrılır. İlki, bilginin temelleri olan Arapça ve fıkri ilimler üstüne hazırlık dersleri verilir. İkincisi *ulûm-i Âliye* yani dinî ilimler üstüne eğitim yapar. Bunlar da derecelerine göre aralarında bölünürler (İnalcık, 2003, s.176).

Osmanlı döneminde ilk medrese 1330'da Orhan Gazi (ö.1362) zamanında, İslam hükümleri çerçevesinde hak ve adalet dağıtmak vazifesi ile mükellef âlimleri yetiştirmek üzere önce İznik'te sonra Bursa'da açılır (Kansu, 1930, s.7; Binbaşıoğlu, 2009, s.5). İznik'te kurulan ilk Osmanlı medresesi eski bir manastırın dönüştürülmesi ile oluşur ve Osmanlı medrese teşkilatlanması belirginleşir (Yakuboğlu, 2006, s.76; Topuz, 2018, s.14). İznik, Hristiyanların tartışma ve dini meclislerinin buluşma merkezi olmakla birlikte, açılan İznik Medresesi ile birlikte ilmi mevkisi, önemi uzun

müddet daha devam eder. Hatta burası için âlimler yuvası ifadesi kullanılır (Adıvar, 1982, s.16).

Osmanlı Sultanları ilk medreseleri kurarken Selçuklu, Mısır, Türkistan medreselerinin teşkilat yapısından ve yazılı eserlerinden faydalanır (Kansu, 1930, s.11). Osmanlı Devleti'nde bütün eğitim kurumları tek bir isim ve yapı altında toplanır, bu yapı medresedir. Medreseler vakıf müessesesi içinde teşkilatlanır fakat hocaları vakıf şartnamesi dikkate alınarak merkezi idare tarafından tayin edilir (Küçükcan ve Gür, 2009, s.125). Osmanlı toplumunun dini, ilmi ve kültürel kurumlarında hizmet veren ulema medreselerden yetişir. Bu medreselerde yetişen âlimler, müderrislik, müftülük, kadılık, kazaskerlik ve şeyhülislamlık vazifelerinde bulunur (İhsanoğlu, 2007, s.21).

Kur'an-ı Kerim'in ve Hz. Muhammed'in (a.s.m) dili olan Arapça, Müslümanlar arasında bir inanç ögesidir. Böylece Arapça, İslam topraklarındaki insanların ortak bir bağı haline gelir (Sayılı, 2002, s.1). Aynı şekilde Osmanlı'da medrese eğitim öğretim dili Arapça olarak kabul edilir. Böylece âlimlerin hareketliliği artar ve bilime bir sistematik kazandırılır (Kansu, 1930, s.11; Tekeli, 2010, s.58).

İslam siyaset teorisinde yönetimin dayandığı temel unsurlar ilmiye, kalemiye ve seyfiyedir. İlmiye mensupları medreselerde, kalemiye dairelerde, seyfiye ise ocaklarda ve Enderun'da eğitilip yetiştirilir (İhsanoğlu, 1998, s.2).

Ulema sınıfına daha önceki İslam medeniyetlerinde de görüldüğü gibi bir hadise dayanılarak, Hz. Peygamber'in (a.s.m) varisleri nazarıyla bakılır (Timur, 2000, s.51). İlmiye sınıfı veya ulema devlete bağlı bir kurum değil bilakis idarenin bir ortağıdır. Bu nedenle devlet ve toplum içerisinde stratejik bir mevkiye sahiptir. İlmiye ile devlet yönetimi arasında maddi ve mali olarak doğrudan bir ilişki bulunmaz, dolaylı bir ilişki vardır. Bu noktada özerkliği, bir ölçüde vakıf müessesesi sağlar (Arslan, 2007, s.170).

Osmanlı Devleti'nin temellerinden olan ulema ve yeniçeri birlikte, saltanatın her türlü keyfi hareketini dizginleyen bir kontrol mekanizmasıdır. Ulema hata yapan sultanı ikaz etmek vazifesiyle mükelleftir ve gücünü İslam hukukundan alır. Hatada ısrar eden sultana karşı Vükela (Bakanlar Kurulu) ile istişare ederek ikazlarını tekrarlar, yine ciddi bir netice çıkmazsa yeniçeri ordusuna dayanarak onu tahttan

indirir (Meriç, 1986, s.390). II. Mahmut'un (ö.1839) yeniçeri ocağını kaldırıp, vakıf gelirlerini devlete bağladığı tarihe kadar bu süreç böylece devam eder.

Fatih Sultan Mehmet'in (ö.1481) ileride değinilecek olan Sahn-ı Seman Medreseleri zamanında çıkarılan kanunnameye göre Hünkâr Hocaları Vezir-i Azamla eşit ve diğer vezirlerden üstün görülür (Timur, 2000, s.51). XIX. asır başlarına kadar eğitim işlerinde, devlet teşkilatında en yüksek merci 'Şeyhülislam Ulemanın Reisidir' diye Fatih Kanunnamesinin özel hükmü gereğince *Meşihat* (Şeyhülislamlık) makamı olarak kabul edilmiştir (Unat, 1964, s.1).

Ayn Ali XVII. asır başlarında Sultan I. Ahmet'e (ö.1617) sunduğu eserde ulemanın toplumdaki yerini şu şekilde belirtir, "Osmanlı Devleti'nde bilgileriyle tanınmış ulemadan daha saygın, daha dürüst ve daha çok beğenilen insanlar önceki İslam devletlerinde bile yoktur" (Timur, 2000, s.51). Ayrıca Osmanlı Padişahlarının ulemaya verdiği değere bir misal olarak, Fatih'in oğlu II. Beyazıt (ö.1512) Yahudilerin ve bu toplumun bilim insanlarının İspanya'dan kovulması üzerine, kendi memleketini bilimden mahrum bıraktığından dolayı İspanyol Kralı Ferdinand ile alay etmesinden bahsedilebilir (Erichsen, 2007, s.309).

Osmanlı Devleti'nde medreselerin gelişiminde üç aşamadan söz edilebilir. Birinci aşama Orhan Bey'in İznik'te kurduğu medreseden, Fatih Sultan Mehmet'in Sahn-ı Seman Medreselerini kuruncaya kadar geçen dönemdir. İkinci aşama Sahn-ı Seman Medreselerinin kurulması ile başlar. Üçüncü aşama olarak Kanuni Sultan Süleyman'ın (ö.1566) kendi gibi muhteşem Süleymaniye Medreseleri devri gelir (Tekeli, 2010, s.55).

3.2.1. Sahn-ı Seman Medreseleri (Semâniye)

Osmanlı medreseleri amaç ve işlevleri açısından ikiye ayrılabilir. Bunlardan ilki, ağırlıklı olarak hukuk, ilahiyat ve edebiyat eğitimi veren 1470 senesinde kurulan Sahn-ı Seman Medreseleridir. İkincisi, ağırlıklı olarak fen bilimleri ve tıp eğitimi verilen 1557 senesinde kurulan Süleymaniye Medreseleridir. Bu medreselerden kadı, müderris, müftü gibi ilmiye mensupları ile devletin çeşitli mevkilerine doktor, mimar, teknisyen, mühendis vb. kişiler mezun olur (Doğan, 1997, s.410). Ayrıca sultanların

kurdukları medreseler, eğitim öğretim hiyerarşisinde en yüksek akademik mevkileri işgal eder (Gündüz, 2015, s.127).

Fatih Sultan Mehmet nüfusu son derece azalmış, harap haldeki İstanbul'u fethedip görkemli, muazzam bir şehir olarak yeniden inşa eder. Kendi ismini taşıyan caminin külliyesinde kurduğu sekiz medrese Sahn-ı Seman Medreseleri olarak bilinir ve bir üniversite hüviyetine sahiptir (İnalcık, 2005, s.10). Fatih, medresesi için İslam coğrafyasından en seçkin ve meşhur hocaları davet eder. Türkistan'dan getirttiği, asırlara damgasını vuran astronom ve matematikçi Ali Kuşçu (ö.1414) Semâniye'nin eğitim öğretim müfredatını hazırlar ve teşkilatlanmasında önemli rol oynar.

Fatih Sultan Mehmet medrese sistemindeki gelişmeyi Semâniye ile doruğa çıkarır, ona eğitim öğretim ve ilmi araştırmaların en üst basamağı niteliğini vererek Osmanlı yükseköğretim sisteminin iskeletini sağlam bir şekilde kurar (Unat, 1964, s.3). Fatih'in büyük dedesi Yıldırım Beyazıt'tan (ö.1403) beri yürürlükte bulunan ve bilim dallarının gelişi güzel değil belli bir düzen içerisinde ve sistematik olarak okutulmasını sağlayan bir tedrisat kanunu, Sahn-ı Seman Medreselerinin kuruluşundan sonra asli şeklini alır (İzgi, 1997b, s.277).

Fatih, İstanbul'un fethinden sonra İtalya'ya kaçan Rum bilim insanlarını, filozofları, sanatçıları tekrar şehre davet eder ve onları sarayında ağırlar. Kendisine kadim Grek ve Latince eserlerden bir kütüphane kurarak bilime ve bilim insanlarına verdiği kıymeti gösterir (İnalcık, 2005, s.14). Bununla beraber İslamiyet'in siyaset nazariyesi en hoşgörülü şekilde Fatih devrinde uygulanır (İnalcık, 2015b, s.231).

Semâniye Medreseleri dünyanın diğer yükseköğretim kurumlarına nazaran en geniş müfredatı sunar. Bu derslerden bazıları Kur'an- Kerim, İslam Hukuku, mantık, matematik, geometri, astronomi, müzik, doğa bilimleri, tıp, edebiyat, retorik, gramerdir (Szyliowicz, 1973, s.67; İnalcık, 2009, s.127). Fatih, Medrese etrafına 286 dükkândan oluşan bir çarşı inşa ettir ve gelirlerini buraya bağışlar (İnalcık, 2009, s.127). Sahn-ı Seman ve daha sonra kurulacak olan Süleymaniye Medreseleri birer kıtalararası bilgi merkezi haline gelir (Topuz, 2018, s.14).

3.2.2. Süleymaniye Medreseleri

Fatih Sultan Mehmet zamanında doruğa çıkaran medrese sistemindeki gelişme, Kanuni Sultan Süleyman'ın tesis ettiği Süleymaniye Camii külliyesini oluşturan Süleymaniye Medreseleri ile (1557) kemal noktaya ulaşır (Unat, 1964, s.3).

Kanuni döneminde Osmanlı'nın zenginliği görülmemiş boyutlardadır, İstanbul yedi yüz bin nüfusu ile Paris'in üç katı yoğunlukta, zamanın en büyük şehridir (Roux, 2007, s.362). Tüm Avrupa'da, 1453-1553 tarihleri arasında, Osmanlı'dan korkulmakla beraber, askeri ve siyasi kurumları taklit edilmesi gereken bir üstün teşkilat olarak algılanır (İnalcık, 2011, s.299).

Osmanlı ordusu şarktan garba zaferler kazanarak saltanat merkezi olan İstanbul'dan uzaklaşır. Seferler için çok sayıda doktor, cerrah gibi sağlık çalışanları ve yeni fethedilen yerlerin imarı için mühendislere ihtiyaç vardır. Bu sebeple tıp ve matematik bilim dalları ağırlıklı olarak Süleymaniye Medreseleri kurulur (Kansu, 1934, s.5). Böylece Osmanlı'da medreseler ilahiyat, hukuk, edebiyat eğitimi yapan Sahn-ı Seman Medreseleri ve mühendislik, tıp eğitimi yapan Süleymaniye Medreseleri olmak üzere ikiye ayrılır (Arslan, 1995, s.19). Osmanlı'da tıp ve psikolojik tedavi süreçlerinin seviyesini göstermek için belirtmek gerekir ki Süleymaniye Külliyesindeki Bimarhane'de, Evliya Çelebi'nin tabiriyle "Hastalara deva, dertlere şifa, divanhanelerin ruhuna gıda ve def-i sevda" olmak üzere günde iki defa musiki ile tedavi tatbik edilir (Üngör, 1977, s.21).

Süleymaniye ile Osmanlı'nın sonuna dek sürececek olan medreseler hiyerarşisi belirlenmiş olur (İnalcık, 2003, s.176). Bu medreselerden mezun olanların bütününe yakını sarayla çok yakın ilişkiler içerisinde olurlar, yüksek mevkilerde vazife alırlar, bürokrasinin ayrılmaz ve kilit bir parçası haline gelirler (Unan, 1999, s.90). Kanuni Sultan Süleyman'dan sonra Osmanlı Medreseleri yavaş yavaş içlerine kapanır. Matematik, mantık, tarih, coğrafya, doğa bilimleri ise XVI. asırdan sonra neredeyse okutulmaz olur (Öztunalı, 2001, s.10).

3.2.3. Enderun

Fatih Sultan Mehmet'in yönetici dehasının bir meyvesi olarak ortaya çıkan Enderun, sarayın iç kısmı anlamına gelir (Miller, 1941, s.32). Padişaha mutlak

sadakate dayalı eğitim öğretim sunan bir yatılı Mülkiye'dir. Fatih geçmiş senelerde olsun, kendi devrinde olsun Saray'ın iç halkı denilen Enderun'dan hep doğruluk, bağlılık ve kahramanlık görür. Kendilerinden daha fazla yararlanmak ve devlete faydalı bir şekilde yetiştirmek amacıyla onları geniş bir eğitim teşkilatına bağlama kararı verir. Böylece onları teşkilatlandırarak, devrim niteliğindeki yükseköğretim kurumu olan Enderun'u kurar (Baykal, 1953, s.30; Timur, 2000, s.37). Enderun'un ilk çekirdeği her ne kadar II. Murad'a (ö.1451) kadar dayanırsa da teşkilatlanması ve gelişip serpilmesi Fatih ile başlar (Doğan, 1997, s.415).

Enderun sistemi Vezir-i Azam da dâhil olmak üzere ordu ve donanma komutanlarının, Bab-ı Ali ve taşradaki birçok idareci ve bürokratların sistematik olarak eğitildiği tamamen kendine has bir modeldir. Enderun sistemi zirvede olduğu süre boyunca Avrupa'da Osmanlı'dan daha kuvvetli bir ordu bulunmaz (Miller, 1941, s.10,97; Altbach, 1991, s.579). Enderun'un esas amacı bilim veya din adamı yetiştirmek değil padişaha ve devlete sadık, görgülü devlet adamı yetiştirmektir (Yakuboğlu, 2006, s.125). Enderun, Osmanlı'nın devlet teşkilatı ile ilim, teknik ve kültürüne yön verecek olan genç kuşakların yetiştirilmesi için tatbik edilen çok yönlü bir eğitim sistemidir (A. Terzioğlu, 1984, s.50).

Genellikle aileleriyle hiçbir ilgileri kalmayan, devşirme yoluyla sağlanmış çocuklardan oluşan Enderun öğrencilerinin tahsili on dört sene sürer. Bunun yedi-sekiz senelik kısmı hazırlık okullarında geçer (Doğan, 1997, s.416). Enderunlular Saray'da bulundukları müddetçe evlenmez, birinci seneden başlayıp her sınıfta artarak aylık alır, sarayda yatılı kalır, geceleri kesinlikle başka bir yerde kalamaz ve özel müsaade almadan dışarı çıkamazlar (Unat, 1964, s.12; Doğan, 1997, s.416). Padişah sefere çıktığı zaman Enderun halkına at ve silâh verilir, kendisine eşlik ederler (İnalcık, 2003, s.86). Başta Kur'an-ı Kerim okumak, hafızlık, ilm-i hal, tecvid, hadis, akaid, fıkıh, Arapça ve Farsça dilleri, hat sanatı, cilt, oymacılık, tuğrakeşlik, ressamlık ve adab-ı muaşeret Enderun'un eğitim öğretim müfredatını oluşturur (Baykal, 1953, s.49). Enderun'da dersler niteliğine göre, meşhur ve alanında otorite müderrisler, saray çalışanları ve hatta yabancı hocalar tarafından verilir (Doğan, 1997, s.416). Enderun talebeleri vücutlarını güçlendirmek için saray bahçelerinde cirit, çomak oynar, kılıç talimi yapar, top ve tüfek kullanmayı öğrenerek tatbikat yaparlar. Duvarcılık, kuyumculuk, saatçilik ve dülgerlik eğitimi alıp çok yönlü yetişirler (A. Terzioğlu,

1984, s.53). Enderun talebeleri izne çıktığı zamanlar halk Topkapı Sarayı'nın kapısında çift sıra ile dizilir, onların gerek giyiniş gerekse tavır ve hareketlerindeki nizam, intizam ve zarafeti seyretmekten büyük keyif alırlar (Baykal, 1953, s.88). Ayrıca Enderun talebeleri, eğitimini aldıkları müzik ve el sanatlarındaki üstün kabiliyetleri ile Türk kültür ve sanatının gelişip bugüne ulaşmasında önemli rol oynar (Unat, 1964, s.10). Fransa'nın resmi tarihçisi Michel Baudier (ö.1645) Enderun hakkında 1624 senesinde şunları belirtir (Miller, 1941, s.6):

Onlarca gencin arasından elit olacak potansiyeldekileri seçmek ve onları sadık, dürüst insanlar yapacak eğitim ve disiplini vermek, ayrıca yaratılışlarından hediye edilmiş sanatta mükemmellik hissini ortaya çıkarmak Osmanlı idarecileri için şaşılabilecek bir nitelik değildir.

4. MODERN ÜNİVERSİTE ANLAYIŞI

On dokuzuncu asırda Almanya'da ortaya çıkan araştırma üniversitesi tüm dünyadaki üniversite anlayışını temelden etkiler. Birçok yönden modern yükseköğretim kurumlarının öncüsü olarak kabul edilen Alman araştırma üniversiteleri, Prof. Dr. Wilhem von Humboldt (ö.1835) tarafından ortaya konulan zamanın radikal bir fikridir. Bu kurum burs ve bilim araştırmaları temelinde şekillenir ve 1809'da Berlin Üniversitesi'nin kurulması ile vücut bulur (Timur, 2000, s.66; Drucker, 2013, s.28;). Bu üniversite modelini eğitim ve araştırmanın iç içe geçmiş olması karakterize eder (UNESCO, 2000, s.7). Fakat bu çerçeve içerisinde mesleki eğitim yer almaz ve üniversite anlayışının merkezinde öğrenci değil araştırma bulunur (Clark, 1993, s.3; Rehber, 2007, s.214).

Ortaçağ geleneği ile devam eden Avrupa üniversiteleri için genel olarak bilgiyi toplamak ve muhafaza etmek onu keşfetmekten ve uygulamaya dökmekten daha önemlidir. Bilim insanı bir araştırmacıdan çok âlim bir şahsiyettir (Oosterlinck, 2002, s.2). Avrupa'da okul, XVII. asırdan sonra toplum hayatına vatandaş üreten sosyal fabrikalar hüviyetindedir (Gündüz, 2015, s.59). Humboldt ise eğitimi hem ferdi hem de toplum düzeyinde, ruhun ve kişiliğin olgunluk anahtarı olarak görür (Bengtson, 2014, s.175). Ona göre üniversite mesleki eğitim veren bir okul değil bilim için bilim üreten bir kurumdur (Öztunalı, 2001, s.15). Bu bağlamda modern üniversitenin performans ölçümünde esas nokta mesleki eğitim değil bilgi üretimidir ve üzerinde

durulan konu araştırmanın kalitesi ve bilimin gücüdür (Oosterlinck, 2002, s.7; Tekeli, 2010, s.158;). Böylelikle Avrupa’da bilim, ahlak felsefesinin ve araştırma, mesleki eğitimin yerini alarak modern üniversite kavramı doğar (Kerr, 2001, s.3).

Humboldt için insanın asli vasıf onun hürriyetidir ve insan araştırmak, üretmek için doğmuştur (Chomsky, 2007, s.138). Berlin Üniversitesi ile araştırma kurum kimliği kazanır, ortaya konulan hipotezlerin deney, gözlem yolu ile sınanması ve özgür düşünce esas alınır (Dölen, 2009, s.6). Humboldt’a göre, herhangi bir yerde, hiçbir baskı altında kalmadan hakikati arama anlamındaki akademik hürriyet aynı zamanda bir insan hakkıdır ve bilime karşı da bir sorumluluktur (Dreze ve Debelle, 1968, s.13). Bu üniversitenin temel dayanak noktalarını bilimin özgürlüğü, hocaların özerkliği ve meslektaşlar arası yönetim modeli oluşturur (UNESCO, 2000, s.8; Tekeli, 2012b, s.7).

Modern üniversitenin ortaya çıkışı iki önemli gelişmenin etkisi ile olur. Birincisi; yükseköğretimin Kilisenin nezaret ve etkisinden kurtulması, ikincisi; sanayileşme sürecinin ihtiyaçlarına cevap verilme gereğidir (İhsanoğlu, 2010, s.63). Bununla beraber Prusya, Fransız işgali altındadır ve ülkenin en önemli üniversitesi olan Halle Kraliyet Üniversitesi kaybedilmiştir. Bu atmosferde Humboldt, Alman milletinin kurtuluşunun eğitim ve araştırmanın birlikteliğinde olduğuna inanır (Timur, 2000, s.70; Flexner, 1930, s.312). Böylelikle Humboldt modeli üniversite ulus bilincine dayanır ve milli kültür etrafında örgütlenir (Kerr, 2001, s.9; Küçükcan ve Gür, 2009, s.44). Onun üniversite anlayışı, ulus devlet idealini gerçekleştirme vazifesi ile de sorumludur (Dewey, 1996, s.104). Üniversitenin sahibi ise Kilise, şehir idaresi veya mahalli seçkinler değil millettir (Öztunalı, 2001, s.15; OECD, 2007, s.21).

Modern Üniversitenin Vasıfları ve İşlevleri

Modern üniversitenin üç temel misyonu; araştırma ve onla beraber yürüyen eğitim ile kamu hizmetidir (Hüfner, 2003, s.340). Modern üniversite dünya, kâinat ve insan üzerine deneye, gözleme dayalı bir hayat görüşü sunar (Barnett, 2014, s.11). Araştırmaların amacı bilgiyi keşfetmektir (Öztunalı, 2001, s.15; Oosterlinck, 2002, s.3). Bu kapsamda, teknik ve mesleki dallar için eğitim, genel olarak üniversite dışında düşünülür ve yüksek teknik okullarda veya politekniklerde gerçekleştirilir (Tekeli, 2010, s.156).

Modern üniversite bilim ve akademisyen merkezlidir, tüm gayreti hakikati aramak ve bilginin sınırlarını geliştirip yaygınlaştırmak olan insanların topluluğudur (Brown ve Thornton, 1965, s.7; Özakpınar, 1996, s.2; Rehber, 2007, s.214). Hür sorgulama ruhu içerisinde yeni fikirler araştırarak bilim insanları için ideal bir hayat alanıdır (Altbach ve Salmi, 2011, s.xiii). Böylece bilime ait kavramların keşfedilmesine kılavuzluk eder ve yeni bilim insanları yetiştirir (Güler, 1996, s.32; Gasset, 1997, s.85). Esasen entelektüel olarak topluma hizmet eder (Oosterlinck, 2002, s.5).

Modern üniversite hayatın her safhasında demokrasinin tam anlamıyla gerçekleşmesini sağlayacak ve sosyal meselelerin çözümüne fırsat verecek eğitim öğretimi sunar. Her insan eğitim hakkına sahiptir idealinin hayata geçirilmesine yardım eder. Bir doktorun noksansız ve uygun bir eğitim öğretim alması ile bir teknisyeninki aynı öneme sahiptir (Brown ve Thornton, 1965, s.5-12).

Modern üniversite medeniyetin manevi boyutu olan kültür mirasını muhafaza edip zenginleştirir, öğrenci ile tarihini ve manevi değerlerini tanıştırır (Brown ve Thornton, 1965, s.7,10-12; Şeraiti, 2011a, s.17). Toplumun örf ve adetlerini yaşatmakla beraber, şahsi olarak kültür sermayesi oluşturur (Jonathan, 1997, s.74-76). Modern üniversite toplumun tanımlanmasına katkı sağlar ve vatandaşlık şuuru kazandırır (Wasserburg, 2005, s.16; Nussbaum, 1998, s.8). Hümanizma geleneğinin muhafızıdır ve insanda saklı olan yüceliği işler (Jonasson, 2008, s.60; Wasserburg, 2015, s.16).

5. GÜNÜMÜZ ÜNİVERSİTE ANLAYIŞI

Auguste Comte'a göre (ö.1857), insanlık tarihini yönlendiren temel eksen bilgidaki ilerlemedir (Dura, 1996, s.4). Bu ilerleme bilhassa yirminci asrın son çeyreğinden itibaren büyük ölçüde artış gösterir ve bilgi ekonomisi ismiyle dünyayı saran yeni bir iktisadi yapı ortaya çıkar. Bilgi ekonomisinde insanların iktisadi gücü bilgi ve eğitim seviyeleri ile ülkelerin rekabetçi üstünlükleri ise beşeri ve sosyal sermayeleri ile ölçülmeye başlanır (Tekeli, 2011, s.212). Böylelikle, emek ve sermaye baskın üretim faktörü niteliğini artık bilgiye devreder ve üniversitenin sahip olduğu rol daha da önem kazanarak stratejik bir hal alır (Oosterlinck, 2002, s.1).

II. Dünya Harbinden sonra yükseköğretim, devletlerin iktisadi politikalarında anahtar bir konuma ulaşır ve savaş sonrası zamanlara büyük ölçüde sosyal ve iktisadi kalkınma damgasını vurur (Halsey, Lauder, Brown ve Wells, 2007, s.1). Bu dönemde üniversitenin rolü de radikal olarak değişmeye başlar (Bok, 1982, s.6). Bilim, toplumun her alanına, en ince ayrıntılarına kadar nüfuz eder (Hançerlioğlu, 2015, s.318). Ortaya çıkan uluslararasılaşmanın da yardımıyla daha derin bir üniversite dönüşümü gerçekleşir. Bu yeni evrede serpmek ve ayakta kalabilmek için üniversitelerin rolü ve tanımı değişime uğrar (Sörlin ve Vessuri, 2007, s.10). İdealist felsefe kökenli Humboldt üniversite anlayışı artık çağını yavaş yavaş tamamlar. Bu dönemde üniversite bir ideaya göre değil yeni ve pratik ihtiyaçlara cevap arayan sosyal ve iktisadi işlevlere göre biçimlenir (Timur, 2000, s.259).

Üniversitelerin kadim rollerini değiştirmesini sağlayan büyük etkenler şu şekilde sıralanabilir (Morey, 2003, s.71):

- i. Bilişim teknolojilerinin hızlandığı iktisadi, siyasi, entelektüel ve kültürel kurumlardaki uluslararasılaşma.
- ii. Muazzam düzeyde artan bilgi birikimi.
- iii. Üniversiteden sosyal beklentilerin değişimi.
- iv. Piyasa ekonomisinin üniversiteleri etkisi altına alması.
- v. Öğrencilerin demografik değişimi.

Günümüzde üniversite mikro iktisadi reformların aracı haline gelmekte ve akıllı bir toplum oluşturmada kaldıraç vazifesi görmektedir (Currie ve Newson, 1998, s.17). Bununla beraber kariyer yapma ve yükselme fırsatlarına sadece daha ileri düzeyde öğrenim görmüş vasıflı insanlar erişebilmektedir (Drucker, 1996, s.119). Bu durum kaliteli eğitimin, kişilerin refahının yükselmesi, ülkelerin kalkınması ve insanlığın ortak geleceğinin kalitesinin artması bakımından her zamankinden daha önemli hale geldiğini gösterir (UNESCO, 2014, s.9).

Bilgi kaynaklarının farkında olup çok yönlü, muhtelif yetenekli, değişik bakış açılara sahip, disiplinler arası düşünebilen ve haiz olduğu vasıfları doğru kullanabilen insanlar yetiştirmek üniversiteden beklenen yeni vazifeler arasında karşımıza çıkar (Bayraktar, 2007, s.171-172). Bununla beraber kuru enformasyon

aktarıp ansiklopedik bilgi yüklemekten vazgeçen, sadece dinletip izleten değil bizzat yaptırın ve katılım sağlayan üniversite anlayışı ön plana çıkar (Akday, 1996, s.33).

Hiçbir asırda bilgi bütün bir topluma yön verebilecek bu denli güçlü bir konumda olmamıştır. Aynı zamanda üniversitenin görünmeyen mamulü olan bilgi bizzat üniversitenin kendi tabiatını ve kalitesini de değiştirmiştir (Kerr, 2001, s.xii,66). Devraldıkları tarihi mirasları ve birikerek gelen karakterleri ne olursa olsun, bu değişim üniversiteleri daha esnek ve uyum sağlayabilir olmak yönünde zorlamıştır (Clark, 2004, s.1).

Asırlar boyunca üniversite diploması iyi tanımlanmış bir değer olarak kabul görür. Diploma toplum içerisinde, bilginin somutlaşmış halini ve onun akıllıca kullanım kabiliyetine sahip olduğunu temsil eder. Fakat bu anlayış kısmen sarsılmıştır. Çünkü bir değer olarak görülen bilgi, hızla modası geçip kıymetini yitiren ve tabii olarak hem yöntem hem de yerine getirdiği işlevlerin de değiştiği bir metaya dönüşmektedir. Sonuç olarak üniversite diploması artık sahibine hayat boyu fayda sağlayacak bir belge olmaktan çıkmaktadır. Bunun yerine insana, yeni bilgi edinmek ve ondan pay almak veya yenilik sürecine uyum sağlayabilecek potansiyeli kazandırmak için bir araç haline gelir (UNESCO, 1982, s.xi).

Son elli senede dünyada üniversiteler toplumun kalbine daha yakın bir konumda yer almaya başlar. Günümüzde yükseköğretim tam olarak öğrenci memnuniyetine odaklanmıştır. Mikro iktisadi politikaların bir aracı olarak hem siyasi hem de içtimai açıdan üniversitenin ekonomik gösterge ve tanımlarla tarifi artar (Barnett, 2014, s.12-14; Wheelahan, 2014, s.125). Ayrıca uluslararasılaşma sürecinin en mühim sacayaklarından olan, ihracata dayalı kalkınma stratejileri gibi makro iktisat politikalarına da hizmet eder (Songur, 2015, s.11). Zamanımızda üniversiteler, odak noktaları konusunda aşağıdaki gibi sıralanabilecek bir yol ayrımına girmiştir (Niblett, 1972, s.3-13):

- i. Araştırma mı öğretim mi?
- ii. Uzmanlaşma mı genel eğitim mi?
- iii. Bağımsızlık mı entegrasyon mu?
- iv. Akademik özgürlük mü milli menfaatler mi?

- v. Nicelik mi nitelik mi?
- vi. Amaç mı süreç mi?

Günümüz Üniversitesinin Vasıfları ve İşlevleri

Günümüz üniversitesi insana ne düşüneceğini değil etrafıca düşünmeyi öğretmek, kişinin anlayışını ve hüküm verme kabiliyetini geliştirir (Özakpınar, 1996, s.3). Doğruyu yanlıştan ayırmayı sağlayacak metot ve yöntemler öğretir, dünyaya ilişkin bilgileri birbirine ekleme ve düzenleme olanağı verir (Mardin, 1964, s.59; Morin, 2006, s.15). İnsana bilinen problemler karşısında bazı temel teknikler ve yaklaşımlar öğretir, yeni sorunları tanıyabilmeleri amacıyla hayal güçlerinin ve üretkenliklerinin gerçeklikten kopmadan uyarılmasını sağlar (Wasserburg, 2005, s.16-17). Bununla beraber zamanımızda eğitim programları girdiler yerine öğrenme kazanım göstergeleri açısından tanımlanır. Günümüz üniversitesi ise bu yeni tanımlamanın en büyük parçasıdır (Günay, 2012, s.18).

Üniversite öğrencide araştırma heyecanı uyandırır, öğrenme istek ve arzusu meydana getirir (YÖK, 2007, s.178; Özden, 1999, s.102). İnsanların tekâmül potansiyellerini olabilecek en üst noktaya taşır (Oral ve McGivney, 2014, s.9). Üniversite eğitimi öğrencinin hayallerini yıkmaz, kendinden çok ötede bir dünyayı ve amacı keşfetmesini sağlar (Penfield, 2016, s.5,21). Kişinin çeşitli bilimler arasındaki ilişkileri görebilmesini, araştırma bulgularını başarı ile kullanabilmesini ve belli bir üst konumdan bakarak ilişkileri doğru olarak kurma kabiliyetini kazanmasını sağlar (San, 1993, s.150; Dura, 1996, s.4).

Zamanımız üniversitesi ütöpik ideallerin hizmetinde kalmaz, sadece bilgi üretmek ve iletmek amacını gütmaz. Aynı zamanda bilgi yönetişimine, beşerî sermayeye ve bilginin asrın problemlerine çözüm getirebilme kabiliyetine katkıda bulunur (Togol, 1992, s.108; Vallenilla, 2008, s.127; Seki, 2012, s.65). İnsanların kimliklerinin ve değerlerinin şekillendirilmesini, dünya vatandaşı olma şuurunun kazanılmasını içeren kültürel ve beşerî bir misyona da sahiptir (Jonasson, 2008, s.67). Uluslararasılaşma ile toplumlar arasındaki ilişkilerin arttığı ve bir mikro evren özelliği kazanan üniversite, insana müşterek hayat sürebilme kabiliyeti kazandırır (Halliday, 2002, s.96; Robert, 2004, s.60; YÖK, 2007, s.178). Demokratik, medeni, kucaklayıcı

bir toplum oluşturmak için rol oynar ve kişiye sosyalleşme imkânı sağlar (Smith, 1999, s.155; Schoenenberger, 2005, s.52). Üniversite demokrasinin bir hükmetme biçiminden daha fazlasını ifade ettiğini yaşatarak öğretilir (Dewey, 1996, s.97). Öğrencisine siyasi ve hukuki okuryazarlığa, ahlaki bir anlayışa, dili anlayabilme ve doğru kullanabilme kabiliyetine, problem çözebilme, uzmanlığa, barış kùltürüne, karar verme ve uygulama meziyetlerine sahip vatandaş hüviyeti kazandırır (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008, s.5-6).

Üniversite kişiye içe bakış kabiliyeti kazandırarak kendini eleştirel olarak inceleyebilmesini, böylece merkezinden uzaklaşarak diğer insanlara sempatik açıklık kazanmasını ve hoşgörünün yerleşmesini sağlar (Morin, 2006, s.71-73). Aynı zamanda ahlaki iklime katkı yapmayı da vazife görerek günümüz dünyası problemleri üzerinde aktif bir davranış biçimi geliştirir (Niblett, 1994, s.115; Robert, 2004, s.60). Mesleki kimliklerin erozyona uğradığı asrımızda, insanlar için üniversite eğitimi ahlaki ve etik bir pusula vazifesi de üstlenir (Naidoo, 2005, s.32; Jonasson, 2008, s.58).

Geleceğin belirsizliklerinin göğüslenmesine yardımcı olan üniversite, yarına iyimserlikle bakabilmek adına hayati bir rol oynar ve aynı zamanda geçmişimizle bağ kurar (Bernstein, 2000, s.xix; Morin, 2006, s.53; Jonasson, 2008, s.17). Üniversite, toplumun var olan durumu ile bağlı kalmaz, onun dönüşmesini sağlayan bağımsız bir değişken vazifesi görür (Tekeli, 2010, s.16).

Günümüz üniversitesi itaatkâr insan değil kendini yönetebilen, karar verebilen, kararlarının sonuçlarına katlanabilen, çok bilen değil bilgiye kolayca erişebilmenin yollarını iyi kavramış, hak ve sorumluluklarını dengeli bir biçimde taşıyabilen insan kavramına odaklanarak, kişiye geniş bir şahsi girişim ve sorumluluk alanı sağlar (Robert, 2004, s.60; Oktay, 2010, s.3). İnsana hayatta neyin önemli neyin önemsiz olduğu ayırımına varabilecek bir bakış açısını kazandırmaya çalışır ve diğerlerinin ona yardımcı olabileceğini ama esas olarak kendi işini kendisinden başka kimsenin yapamayacağını gösterir (Blasi, 2005, s.121; Özden, 1999, s.7). İnsanın gençliğinin ilk devrelerinde hayata atılırken kendisini anlamasını, temel seçimlerini yapmasını, bunlardan sadece şahsının mes’ul olacağını ve kendisine, ailesine, topluma karşı sorumlulukları olduğunu öğretilir (Robert, 2004, s.12).

Üniversite, mezunlarının sadece istihdam olmasını önemsemez, onların aynı zamanda toplumun birer parçası olduğu fikrine de kıymet verir (Fisher, 2005, s.26). İnsana müspet davranış kalıpları aşılar, kendi şahsiyetini olumlu yönde nasıl inşa edebileceğine katkıda bulunur (Blasi, 2005, s.121). Aynı zamanda üniversite, tek başına bir özgürlük sağlayıcısı olmamakla beraber, ona ulaşma yolunda temel bir elemandır (Jonathan, 1997, s.81).

İktisadi gelişmenin kaldırıcı olan günümüz üniversitesi yürüttüğü Ar-Ge faaliyetlerinin iktisadi potansiyeline yönelik farkındalığı yüksektir ve iş dünyası ile beraber çalışarak yenilik süreçlerini destekler (Oosterlinck, 2001, s.4; Altbach, Reisberg ve Rumbley, 2009, s.xii). Kişiye ekip çalışmasına yatkınlık, know-how ve karar verme vasfı kazandırır (Gençyılmaz ve Zaim, 1999, s.27; Robert, 2004, s.60). İhtiyaç duyulan yüksek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için çalışır ve iyi bir eğitim öğretimin sadece uluslararası rekabette avantaj sağlamayacağını, aynı zamanda sürdürülebilir sağlıklı bir ekonomi ile eş anlamlı hale geldiğini bilir (Korkut, 1996, s.24; Jonathan, 1997, s.73). Milli ekonominin, rekabet gücü üzerinde büyüyen bir etkiye sahip olduğunun sorumluluğunu taşır ve insanın iktisadi çevreye uyum sağlayacak faydalı kabiliyetleri kazanmasını sağlar (Dewey, 1996, s.52; Singh, 2012, s.8).

Günümüz üniversitesi daha kaynaşmış ve adil bir toplum için kuvvetli bir kaldıraç vazifesi görerek medeni hayatın ahenkli işlemesine destek verir (Brennan, King ve Lebeau, 2004, s.11; Singh, 2012, s.11). Avantajlı mevki üretir, bir üst tabakaya çıkış yoludur ve soy ile gelen makam yerine sosyal sınıflandırmanın yeni bir enstrümanı olarak sosyal adalet sağlar (Bourdieu, 1988, s.215; Marginson, 2014, s.56; Jonathan, 1997, s.75). Ayrıca üniversite, tabiata uygun hayat şeklini ve çevreye saygıyı öğütler. Tabiata eski dengesini kazandırmak için gayret eder ve hayatla daha ilişkili bir eğitim öğretim programı sunar (Oktay, 2010, s.3-4). Dünya toplumlarının çeşitliliğine, dilin, edebiyatın, sanatın ve müziğin inceliklerine nüfuz etmek için kişiye pencereler açar (Galbraith, 2016, s.66). Çağdaş üniversite, açık kapı anlayışının hâkim olduğu bir müessesedir ve dünya ile daha kuvvetli daha geniş ve çok kanallı bağlantılara sahiptir (Niblett, Humphreys ve Fairhurst, 1975, s.276, 279).

Bilgi ekonomisi ile şekillenen çağımızın medeniyet anlayışı, maddi olarak başarılı ve çok ileri bir teknolojiye dayanmakla beraber, manevi açıdan pratik olarak yaslanacağı pek az değere sahiptir (Mayor ve Forti, 2008, s.6). Bu sebeple yaşadığımız sanal toplumunda insanın ahlak ve maneviyat konusunda belirli bir anlayışa sahip olması beklenir ve üniversite insanı böyle bir ruhi tekâmül yoluna sevk etmelidir (Woolgar, 2002, s.1; Rosovsky, 2003, s.106). Toplumun moral ve ahlaki normlarının gelişmesine de katkı yapan üniversite beşerî sermayenin sağlanmasında bir ön koşulu da gerçekleştirmiş olacaktır (Saatçioğlu, 2007, s.101).



2. BÖLÜM

DÜNYADA ve TÜRKİYE’DE YÜKSEKÖĞRETİMİN GELİŞİMİ

Bu bölümde ABD, Alman, İngiliz ve Fransız yükseköğretim sistemleri incelenmiş ardından Türkiye’de üniversite eğitiminin tarihi serüveni anlatılmıştır.

1. ABD YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİ

İkinci Dünya Savaşı sonrası gelişme gösteren ABD yükseköğretim sisteminin temel felsefesi topluma hizmet götürmektir. ABD üniversite sistemi Avrupa’dan oldukça etkilenmekle birlikte, toplum merkezli anlayışı onlardan oldukça farklıdır (Rehber, 2007, s.214). Yaşlı Avrupa ve Asya akıllı, itaatli ve disiplinli çocuklar isterken genç Amerika her şeyden önce bağımsız, girişimci, özgüven sahibi insanlar istemektedir (Kansu, 1952, s.237).

ABD üniversitelerinde kardeşlik içinde birlikte yaşanan öğrencilik tecrübesi, spor faaliyetleri ve toplum dinamiklerinin bir mikro evreni olarak görülen yerleşkesindeki sosyal faaliyetler merkezi bir rol oynar. Üniversite hayatı ne öğrenildiği ve kimden öğrenildiğinden çok, ne yapıldığı ve kimlerle etkileşime girildiği ile değerlendirilir. Ders dışı etkinlikler, sınıf arkadaşları ile ilişkiler ve sosyalleşme süreci önemli noktalar olarak görülür ve esas mesele üniversitenin topluma ne verebileceği olarak ele alınır (Wasserburg, 2005, s.32,55; Gumpert, 2019, s.34).

İlk Amerikan kolejleri çeşitli dini sınıfların etkisi ve kontrolü altındadır. Temelde ruhban sınıfının ihtiyaçlarını karşılamak için kurulmakla beraber koloni idarecilerini, öğretmenleri, avukatları ve yeni şekillenmeye başlayan Amerikan toplumunun ihtiyaç duyduğu kişilerin yetiştirilme vazifesini de yerine getirir (Keohane, 1999, s.49; Washburn, 2006, s.27). ABD yükseköğretim sisteminin hür düşünce, akademik düzenlemeler ve mahalli kalkınma tarafı İngiliz geleneğinden, ilmi araştırma metotları Alman üniversitelerinden alınır (Bok, 1986, s.10; İhsanoğlu, 2010, s.69). XIX. asırda Alman araştırma üniversite modeli, eski İngiliz mahalli kolej sistemine aşılanır. Kendi değerleri ve çok renkli tabiatıyla beraber demokratik hale

getirilerek, başka hiçbir yerde bir benzeri olmayan bir sistemin temelleri ABD’de atılır (Giamatti, 1990, s.41).

ABD üniversiteleri XIX. asır boyunca daha çok yeni bir toplum düzeni oluşturmak ve milli bütünleşmeyi sağlamak işlevini yüklenir (Timur, 2000, s.79). Batı sanayi devrimini yaşarken, ABD’de fen ve teknoloji neredeyse görülmez. On dokuzuncu asra kadar ABD üniversiteleri, sadece eğitim öğretim yapan lise seviyesinde küçük kuruluşlar olarak kalır (Can, 1994, s.13). Amerikalılar Oxford ve Cambridge’de olduğu gibi fildişi kulelerinde kendi bildikleri doğrultuda eğitim öğretim yapan profesörlerden oluşan üniversiteler yerine, günlük hayatlarında karşılaştıkları sorunlara çözümler üretecek kurumlar talep etmeye başlar (Öztunalı, 2001, s.18).

Bu çerçevede Amerikan üniversitelerinin gerçek gelişimi 1825 senesinde Harvard, 1828’de Yale ile başlar ve 1876’da bir araştırma üniversitesi olarak kurulan John Hopkins Üniversitesi ile devam eder. Hopkins Üniversitesi ile Alman entelektüalizmi ile Amerikan popülizminin birleştiği *Land-Grant* modeli ortaya çıkar (Kerr, 2001, s.10-36). ABD üniversiteleri bu tarihten itibaren rakipsiz bir konumda bulunan Avrupa üniversitelerinin tahtını sallamaya başlar (Tekeli, 2010, s.354).

ABD hükümeti 1862 senesinde, bütün eyaletlere üzerinde üniversite kurulmak şartıyla toprak dağıtır. Bunlar arazisi verilmiş kolejler anlamına gelen Land-Grant Colleges ismi ile anılır (Lauwerys, Varış ve Neff, 1979, s.146). Amerika Birleşik Devletleri'nin XVI. Başkanı ve Cumhuriyetçi Parti'nin ilk Başkanı olan Abraham Lincoln (ö.1865) zamanında kurulan Land-Grant üniversiteleri yükseköğretimde büyük bir adım teşkil eder. Bu kurumlar çiftçi ve işçilerin çocuklarına eğitim vermeyi amaçlar. Land-Grant üniversitelerinin temelini ziraat ve yeni gelişen tarım endüstrisi araştırmaları oluşturur (Altbach, 2012, s.12).

Öğretimde o zamana kadar gelen klasik müfredat işlenmez. Gelişen sanayi ve tarımın ihtiyaçlarını gidermek, teknik uzman talebini karşılamak üniversitenin esas gayesi olur. Üniversite kapılarını orta ve üst sınıf ailelerin çocukları ile beraber çiftçi ve işçi çocuklarına da açar. Seçkin olan Alman yükseköğretim sisteminde akademisyenlerin eli sadece araştırmaya ve deneye uzanırken, Amerikan modelinde

kapılar herkese açıktır ve hocalar toprakla, makine ile bizzat uğraşır (Kerr, 2001, s.9-12).

Bu tarihlerdeki gayretler genel olarak başarıya ulaşır ve üniversite ABD'nin sosyo-ekonomik hayatında önemli bir kaldıraç vazifesi görür. Üniversitelere tarım ve mühendislik konusunda ivme kazandırır. ABD halkına fırsat kapılarını aralar, demokrasiyi yaygınlaştırır, üniversite faaliyetlerini yerleşke dışına taşır, eğitim öğretimi hayata uyarlar ve daha canlı kılar (Kerr, 1991, s.9).

ABD yükseköğretim sisteminde diğer bir büyük etki, II. Dünya Harbinden sonra üniversite araştırmalarına yapılan devlet desteği ile başlar ve Avrupa'dan kaçarak ABD'ye sığınan birçok bilim insanı ülkedeki akademik seviyeyi inanılmaz noktalara ulaştırır (Kerr, 2001, s.36; Rosovsky, 2003, s.22).

ABD üniversiteleri 1960'lara gelindiğinde ciddi bir genişleme yaşar. İkinci Dünya Savaşından sonra askerlik hizmetini bitirenlere yükseköğretim bursu ve imkânları sağlanarak, ABD'nin XXXVI. Başkanı Lyndon B. Johnson'un (ö.1973) Büyük Toplum Projesi başlar. Bu senelerde Amerika'da üniversiteye kaydolan öğrenci sayısı dört milyondan dokuz milyona çıkar ve beş yüzden fazla üniversite yerleşkesi kurulur (Rosovsky, 2003, s.145; Kerr ve Gade, 1986, s.81). ABD'nin elde ettiği bu yükseköğretim okullaşma oranı Avrupa ülkelerinden çok yüksektir (Aytaç, 1969, s.78). Böylece 1920'lerde başlayan kitle eğitime geçme çabaları Amerikan yükseköğretim sisteminin özgün noktalarından birini oluşturur (Charle ve Verger, 2005, s.116).

ABD'de 1867 senesine kadar köle olarak kabul edilen siyahilere eğitim hakkı pek tanınmaz. Ancak 1954'te ırkçı ayrımların anayasaya aykırı olduğu kabul edilir ve bu karara uzun süre direnen üniversiteler nihayet 1965 senesinde azınlıklara özel kontenjanlar ayırmaya başlar (Okçabol, 2007, s.43). Böylelikle 1960'ların en büyük teması; katılımcı demokrasi, fakirler, azınlıklar, kadınlar için eşitlik anlayışı olarak kendini gösterir ve toplumun üniversiteye bakış açısı tamamen değişir (Kerr ve Gade, 1986, s.82,99).

Dönemin en önemli hadiselerinden biri de dünyanın ilk yapay uydusu olan Sputnik'in, 4 Ekim 1957'de, Sovyetler tarafından başarılı bir şekilde yörüngeye yerleştirilmesidir. Bu hadise ABD ve müttefikleri açısından ciddi bir endişe meydana

getirir (Arbo ve Banneworth, 2007, s.26). Sputnik şokundan sonra tüm suçlamalar eğitime özellikle de fen bilimleri ve mühendislik alanlarına yönelir (Lauwerys vd. 1979, s.147). Faydacı anlayış temelinde kullanışlı, ürüne dönüştürülebilir, performansla ölçülebilir bilgi kıymet kazanmaya başlar (Günay, 2019a, s.13).

Dokuz yüz altmışlı senelerde bilim ve teknoloji araştırmaları Sputnik'e mukabelede bulunmak ve askeri kaygılar çerçevesinde şekillenir. Böylece savunma projeleri ile beraber uzay görevleri üniversitelerin en büyük iki işvereni ve finansörü haline gelir (Habermas, 2007, s.77). Amerika için, 1910'dan 1960'lara kadar, eğitimin yaygınlaştırılması birinci planda yer alırken, Sputnik'ten sonra büyük ölçüde fırsat eşitliğini sağlamış olan ABD, elitler eğitimine yönelir ve niteliğe odaklanır (Aytaç, 1969, s.39). Özel sektör ile devlet çalışan ve parlak öğrencileri akademisyenlik konusunda teşvik eder ve 1960'larda başarılı bir akademisyen kadrosu oluşur (Schrecker, 2010, s.64).

Sputnik ABD hükümet programları ve üniversitelerini derinden etkiler. Amerikan akademik araştırmaları için bu zaman dilimi yeni bir altın dönem olarak belirir (Geiger, 1993, s.174,199). Bununla beraber sadece savunma, uzay ve tıp alanlarında araştırma yapılmaz aynı zamanda dünya vatandaşlığı bilincinin geliştirilmesi için de çalışılır (Casey, 2010, s. 632; Loss, 2012, s.1).

Amerikan üniversiteleri 1960 ortalarından sonra artan işsizlik, kitle hareketleri ile şehirler ve şehirliler üzerinde daha çok durmaya başlar. Üniversiteler tarafından finanse edilen şehrin fakir kesimlerinde evsizler için sığınma yerleri, bakım evleri, sağlık ocakları ve diş klinikleri açılmaya başlanır (Bok, 1982, s.236-237).

ABD ekonomisi 1970'de yavaşlama ve daralma belirtileri gösterir (Bok, 1982, s.137). Bu sallantılı iktisadi atmosfere, kamu hizmetleri konusunda süregelen genel rahatsızlık da eklenir. Böylece milli ekonomi, güvenlik ve eğitim siyaseti çöker, yeniden inşa süreci başlar (Jonathan, 1997, s.66; Halsey vd. 2007, s.5). 1960'ların müreffeh senelerine nazaran artık para üniversiteler için çok daha önemli bir hal alır ve bu sebeple yükseköğretimin amaçları tekrar ortaya konmaya çalışılır (Bok, 1982, s.246; Clark, 1986, s.19).

Önceden öğrencilerin ve akademisyenlerin kendi içinde birbirine sıkı sıkıya bağlı oldukları bir kurum olan ABD üniversiteleri, 1970'lerin ortalarından itibaren

adem-i merkezileşerek ayrışır. Fen bilimleri ve sosyal bilimler ile meşgul olan akademisyenler birbirinden kopar. Her bir bilim insanı kendi disiplinine ve laboratuvarına kapanarak özellikle askeri ve piyasaya yönelik araştırmalara yoğunlaşır (Washburn, 2006, s.47). Artık Amerikan üniversitelerinde araştırmalar daha çok öğrenciye tecrübe kazandırmaya ve pratik hayata yönelik çalışmalara odaklanılarak sisteme, siyasete yönelik projeler üzerinde daha az durulur (Amaral ve Magalhaes, 2013, s.45-46).

Günümüze doğru yaklaşıldığında uluslararasılaşma olgusu, piyasa ekonomisine dayalı tüketim toplumu meydana getirme çalışmaları üniversite anlayışını da etkiler ve ABD yükseköğretim sistemi pazar mekanizması tarafından şekillendirilen bir sistem haline gelir (Rehber, 2005, s.217,224; Pusser, 2014, s.80). Nihayetinde ABD yükseköğretim sistemi, Avrupa modeli ile devletin piyasalara müdahaleden şiddetle kaçındığı serbest piyasanın bir karmasını ifade eder (Jonasson, 2008, s.54; Tetik, 2022, s.10).

Kıta Avrupası'nda üniversite araştırmaları kuvvetli bir şekilde milli siyaset yapıcılara odaklı, makro düzeyde gelişmelere yoğunlaşırken, ABD sistemi daha çok uygulamaya dönük ve mikro seviyededir. Siyaset odaklı olmaktan ziyade hoca ve piyasa merkezlidir (Teichler ve Sadlak, 2010, s.146). Üniversiteler akademik kapitalizme doğru ilerler. Tıpkı bir işletme gibi maliyet, etki ve kalite göz önüne alınır. Müşteri memnuniyeti amaçlanır ve iktisadi hedefleri kamu yararı hedeflerinin önüne geçer (Aktan, 2007, s.29; Jonathan, 2012, s.21). Bununla beraber toplum, sosyal fayda ve kültürel kimliğin oluşumu gibi konulardan ziyade, iş gücü piyasalarına hazırlık, hayat boyu gelir, itibar ve sosyal avantajlar ile daha çok ilgilenir hale gelir (Kabasakal, 1996, s.35; Green, Eckel ve Barblan, 2002, s.5).

ABD yükseköğretim sisteminin tarihten getirdiği birikim ve çağımız koşulları ile şekillenen temel özellikleri özetle şu şekildedir (Küçükcan ve Gür, 2009, s.90-92):

- i. Adem-i merkeziyetçilik.
- ii. Serbest piyasa.
- iii. Kurum çeşitliliği.
- iv. Mütevelli Heyeti sistemi.
- v. Kredi sistemi.

Amerikan araştırma üniversiteleri XX. asrın ortalarına kadar tek ve güçlü bir dünya modeli haline gelerek özellikle etkili akademik yönetişime, yüksek araştırma bütçelerine ve desteklerine sahip beynelmilel bir altın oran olarak kabul görür (Geiger 1993, s.195; Altbach, 2012, s.13). Bugünkü ABD yükseköğretim sistemi ne tamamen devlete ne de özel sektöre aittir. Ne tümüyle dünyanın bir parçası ne de ondan soyut bir haldedir. Adem-i merkeziyetçiliği ve çok renkli tabiatıyla ABD sistemi nev-i şahsına münhasır bir sistem olarak karşımıza çıkar (Kerr, 2001, s.1; Schrecker, 2010, s.28).

Amerikan eğitim sistemi büyük ölçüde yerinde yönetime dayalıdır. ABD anayasasına göre okul açma, yönetme yetkisi eyaletlere ve mahalli hükümetlere bırakılır. Bu yüzden müfredatı oluşturan milli bir mevzuat bulunmadığı gibi, okul yapısını belirleyen herhangi bir düzenleme de söz konusu değildir. Bununla beraber ABD’de göreceli olarak adem-i merkezi bir eğitim sistemi varsa da temel standartlar en alttan en üste belirlenmiş durumdadır (Fiske ve O’Grady, 2000, s.31; Harmancı, 2011, s.31). Birleşik Devletler Sağlık Eğitim ve Refah Bakanlığı tayin ve terfi işleri ile uğraşmaz, eğitimin çeşitli alanlarında yetkili uzmanları toplayarak komisyonlar teşkil eder, tetkik ve incelemeler yaptırır. Araştırma sonuçlarını dağıtır, danışmanlık yapar. Bu bağlamda eğitim politikası ve standartları ile ilgili önemli kararlar alır. ABD bütçesinin dengeli dağıtılmasını sağlar (Lauwerys vd. 1979, s.148).

Amerika’da bir eğitim tekeli yoktur. İsteyen masraflarını karşılamak şartıyla okul açmakta özgürdür (Lauwerys vd. 1979, s.30). ABD’de yükseköğretim eyalet ve mahalli düzeyde yönetilir, ayrıca öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiği ve en iyi şekilde nasıl eğitilecekleri ülke çapında farklılık gösterir (Fiske ve O’Grady, 2000, s.31). ABD’de eğitim öğretim üzerindeki kontrol salahiyeti halktadır. Yükseköğretim kurumlarını ve üniversiteleri idare eden heyetler her ne kadar halk tarafından seçilmiyor ise de bunlar mahalli toplum ile sıkı temas halindedir (Lauwerys vd. 1979, s.142-143).

Amerikan yükseköğretim sisteminde *İş Yönetimi Modeli* esas alınır. Bu modelde üniversite dışından atanan üyelerden oluşan bir Yönetim Kurulu/Mütevelli Heyet bulunur. Bu kurul tarafından üniversite içinden veya dışından atanan, tam yetkili bir Rektör (President/Chancellor) bulunur. Rektör tarafından üniversite içinden veya

dışından atanan diğer yardımcıları ile akademik birim yöneticileri (Dekan, Bölüm Başkanı vb.) Mütevelli Heyeti tarafından onaylanır (YÖK, 2007, s.25).

Amerikan üniversitelerindeki finansman, bütçe, yatırım, vakfiye ve tesislerden sorumlu daimî kurullar, doğrudan Mütevelli Heyetine bağlıdır. Mütevelli Heyet üyelerinin görev süreleri bir seneden başlayıp ömür boyu olmak üzere değişmekle beraber genel olarak dört senedir. Mütevelli Heyet, ABD üniversitelerinin bir kurum olarak bağımsızlıklarının teminatı olarak görülür ve üniversiteyi başta siyasi olmak üzere her çeşit baskıdan korur, bununla beraber akademik sorumlulukları bulunmaz (Lauwerys vd. 1979, s.88; TÜSİAD, 1994, s.130; Yalçın, 2004, s.54).

Mütevelli Heyetinin en önemli vazifesi üniversiteye etkili bir Rektör seçmektir. Ona tavsiyelerde bulunmak, zaman ve enerjisini verimli harcaması hususunda yardımcı olmaktır (Kerr ve Gade, 1986, s.177,181). Heyet, üniversiteyi hesap verebilir halde tutar, kabiliyetli liderliği garanti eder, toplum ihtiyaçlarına ayna olur ve hissedarları en iyi şekilde temsil eder (Bok, 2013, s.21,45). Amerikan üniversiteleri mütevelli heyet sistemine ait örnekler aşağıda yer alan Tablo 3'te belirtilmiştir:

Tablo 3. Amerikan Üniversiteleri Mütevelli Heyeti

ÜNİVERSİTE	SEÇİM YÖNTEMİ	TOPLANMA SIKLIĞI
California Üniversitesi	<i>Mütevelli Heyet</i> • 18 Üye: On iki senelik görev süresi ile Eyalet Valisi tarafından atanır. • 1 Öğrenci Üye: Bir senelik görev süresi ile diğer üyeler tarafından atanır. • 4 Devlet Yetkilisi Üye: Eyalet Valisi, Vali Yardımcısı, Meclis Başkanı ve Milli Eğitim Müfettişi tarafından atanır. • 2 Mezun Üye: Mezunlar birliğinin başkanı ve yardımcısından oluşur. • 1 Üye: Üniversite rektörünün kendisi. TOPLAM 26 ÜYE	Senede 6 defa toplanır.

Harvard Üniversitesi	<i>Mütevelli Heyet Bulunmaz İki Üst Kurul Vazife Yapar</i> • Harvard Corporation: Denetçiler kurulunun rızası ile kendi kendini idame ettiren ve ömür boyu çalışmak üzere atanan 7 üyeli kurul. • Board of Overseers: Mezunlar tarafından serbestçe seçilen 30 kişilik denetçiler kurulu. TOPLAM 37 ÜYE	Senede 15 defa toplanır.
Princeton Üniversitesi	<i>Mütevelli Heyet</i> • 13 Mezun Üye: Mezunlar tarafından dört senelik süre ile seçilir. En az bir tanesinin yüksek lisans mezunu olması gerekir. • 4 veya 8 Kişiden Oluşan Dönemlik Üyeler: Mütevelli heyet tarafından dört sene için seçilir. • Sayısı Belirlenmemiş İmtiyaz Sahibi Üyeler: Mütevelli heyet tarafından on sene süre ile seçilen üyeler. • 2 Üye: Üniversite rektörünün kendisi ve Eyalet Valisi. TOPLAM 23-40 ÜYE	Senede 5 defa toplanır.

Kaynak: Ehrenberg, 2020, s.28.

Mütevelli Heyetinin temel görevleri şu şekilde sıralanabilir (TÜSİAD, 1994, s.130; Ehrenberg, 2020, s.28; Oğuz, 2010, s.93; Tekeli, 2011, s.228):

- i. Rektörü atamak, destek olmak, denetlemek ve gerekirse görevden almak.
- ii. Dekanları, bölüm başkanlarını ve her unvan kademesindeki öğretim üyelerini atamak.
- iii. Üniversite idaresinin aldığı kararları ve bütçesini tasdik etmek.

- iv. Rektörün atayacağı dekanları ve diğer yöneticileri tasdik etmek.
- v. Üniversitemin misyon ve amaçlarını düzenlemek, onaylamak.
- vi. Üniversite ile hükümet ilişkisini sağlamak.
- vii. Üniversiteye mali kaynak oluşturmak ve tahsis edilen tüm kaynakları girişimci bir zihniyetle yönetmek.
- viii. Toplum adına üniversiteyi denetleyip yönlendirmek.
- ix. Üniversitenin akademik özgürlük, fazilet, tarafsızlık taahhüdü ve etik standartlar gibi değerlerini koruyup, özetmek.

Örneğin Harvard Üniversitesi mezunları tarafından seçilen otuz üyeli Board of Overseers ismi verilen bir kurul görev yapar. Heyet, lisans ve lisansüstü okullarda, bölümlerde ve müzelerde incelemelerde bulunur. Harvard'ın kuruluş amacına ve ilkelerine uygun olarak genel işleyişini gözetir, görüş bildirir. Üniversite için uzun vadeli projeler geliştirir, atamaları, önemli girişimleri ve yatırımları onaylar (Doğramacı, 2007, s.34). Lewis'e göre (2006, s.256); Harvard'da doğrudan veya temsili demokrasi bulunmaz, kararlar oy birliği ile ya da çokluğu ile alınmaz. Harvard liderlere ihtiyaç duyar ve kurulları bu kişiyi arayıp bulur.

Kendi kendilerini döndüren ve kronik olarak finansman ihtiyacı içinde olan ABD üniversiteleri, eskiden beri nereden isterlerse oradan kaynak bulma konusunda hür ve son derece girişkendir (Keller, 1983, s.38; Bok, 2013, s.12,18,41). Kurulların rektörün çalışmalarını takip ettiği kabul edilmekle beraber hukuki ya da halkla ilişkiler skandallarına yol açmadığı müddetçe, onun mali kaynak bulma yöntemlerini nadiren mercek altına alır (Bok, 2007, s.182).

ABD'de *president* veya *chancellor* olarak isimlendirilen rektör ister kamu üniversitelerinde ister özel üniversitelerde olsun daima kurullar tarafından, büyük çoğunlukla üniversite dışından atanır. Heyet Rektörün kim olabileceği konusunda bir *Aday Arama Komisyonu* (Search Committee) oluşturur. Bu araştırma zümresinde üniversitenin kendi profesörlerine sınırlı sayıda yer verilmesi de gelenek haline gelmiştir (Doğramacı, 2007, s.4). Amerika'da Rektör atanan bir liderdir ve bir CEO ile mukayese edilebilir konumdadır (Sporn, 2003, s.102).

Mütevelli Heyetine karşı sorumlu olan Rektörün belli başlı vazifeleri şu şekilde sıralanabilir (Lockwood ve Davies, 1985, s.316; Shattock, 2006, s.19; Doğramacı, 2007, s.31; Küçükcan ve Gür, 2009, s.96):

- i. Mütevelli Heyet tarafından belirlenen genel politikaları uygulamak.
- ii. Üniversite etkinliğini sürdürmek, arttırmak ve düzeninin devamını sağlamak.
- iii. Üniversitenin sürekli gelişimine ve değişen koşullara ayak uydurabilmesine yardımcı olmak.
- iv. Üniversitede verimli ve etkin bir eğitim öğretim, araştırma atmosferinin devamlılığını gözetmek.
- v. Üniversiteye mali kaynaklar temin etmek.
- vi. İş dünyası ve toplumun diğer kesimleri ile ilişkileri yürüterek halkla ilişkiler görevi üstlenmek.
- vii. Üniversiteyi en iyi şekilde temsil etmek.

Örneğin Stanford Üniversitesi Rektörü, eğitim öğretim ile ilgili tüm konuları yönetir, bu alanlardaki çalışma esaslarını belirler ve uygular. Akademisyenlerin vazife ve sorumluluklarının sınırlarını çizer, gerektiğinde görevlerine son verir (Doğramacı, 2007, s.34).

ABD yükseköğretim sisteminde rektör, güç ve iktidar için çatışma olan yerde arabulucu bir şahsiyet olarak belirir. Sahip olduğu kuvveti ihtiyatlı kullanır, ikna kabiliyetine sonuna kadar başvurur, nazik ve düşünceli bir şahsiyet olarak karşımıza çıkar (Kerr, 2001, s.27). Rektör, üniversitenin her seviyesindeki kurullarına katılır, fakülteleri ve bölümleri ziyaret eder. Aynı zamanda üniversitenin sözcüsü ve halkla ilişkiler temsilcisi olarak kendisini görünür kılan her faaliyette bilhassa da cemiyete ait organizasyonlarda ve iş dünyası toplantılarında boy gösterir (Lockwood ve Davies, 1985, s.317).

ABD üniversitelerin en önemli farklılığı merkezi yönetim kontrolünden muaf, milli standartların yok denecek kadar az ve tamamen bağımsız olmasıdır. Bununla beraber kendi iç işleyişleri olarak üniter bir sistemdir ve rektör tüm işin başındadır. Sorumluluk rektörde biter ve mahalli denetim ana hedeftir. Avrupa sisteminde ise sorumluluk dağıla dağıla nihayetinde yok olur (Bok, 1986, s.11; Rosovsky, 2003,

s.25,11,285). Rektörün on beş, yirmi sene idarede kalması pek tercih edilmemekle beraber, toplum üzerinde bir otorite ve etkisi varsa hayat boyu bile bu vazifeyi yerine getirebilmesi için herhangi bir engel bulunmaz (Lockwood ve Davies, 1985, s.317).

Kerr (2001, s.22-23) ABD’de üniversite Rektörünü şu şekilde tasvir etmektedir:

Rektör; öğrenci ve mezunlarla iyi bir dost, fakültede çalışma arkadaşı, mütevelli heyetinin sesi, topluma karşı iyi bir hatip, vakıflara ve devlete karşı iyi bir pazarlamacı, eyalet meclisine karşı bir siyasetçinin, sanayicinin, işçinin, işverenin, çiftçinin ahababı, hayırseverlere karşı ikna edici bir diplomat, genel eğitim konusunda şampiyon, mesleki eğitimin en büyük destekçisi, basın sözcüsü, kendi özelinde bir akademisyen, eyalet ve ülke çapında bir toplum hizmeti sunucusu, iyi kalpli bir insan, iyi bir eş ve müşfik bir ebeveyn, kilisenin faal bir cemaatidir. Vakur ama aynı zamanda nazik, diğer insanlara karşı yumuşak kalpli, kendisine karşı tavizsiz, hem geçmişe hem geleceğe hem de günümüze bakan geniş bir bakış açısına sahip, ilham verici bir vizyon sahibi, girişken, paranın kıymetini bilen ve fikirleri para ile satın alamayacağını kavramış, ülkesini seven ama aynı zamanda yeri geldiğinde korkusuzca eleştiren, çok acı olmayan gerçeklerin arayıcısı, devlet siyasetlerinin tellalı, yerleşkede bir kedi gibi sesiz, dışarıda bir aslan gibi kükrek, ülkenin en sıra dışı kişisi fakat aynı zamanda en sıradan süreçlerin tam ortasındaki insan.

ABD üniversitelerinin en üst akademik organı senatodur. Senatoya rektör başkanlık eder ve rektör yardımcıları, dekanlar, fakülte ve öğrenci temsilcileri bulunur. Senatonun esas vazifesi üniversitenin akademik duruşunu belirlemektir (TÜSİAD, 1994, s.130-131).

Amerikan üniversitelerindeki tüm kurullar akademik yöneticilere görüş ve önerilerde bulunan danışma organları statüsündedir. Nihai karar yetkileri Mütevelli Heyetin elindedir veya bu kurulun yetkisini devrettiği ölçüde rektör, dekan, bölüm başkanı veya kurum içindeki diğer kurullardır. Bununla beraber Mütevelli Heyetler akademik konularla doğrudan ilgilenmemeyi tercih eder (TÜSİAD, 1994, s.130-131).

Dekanların atanması da rektör belirlenmesine benzer bir yöntem ile gerçekleştirilir ve o üniversite dışından profesörler de dekan olarak atanabilir (TÜSİAD, 1994, s.131). Dekanlar, akademik yöneticiye karşı sorumludurlar ve kendi

fakültelerindeki öğretim, araştırma ve hizmet faaliyetlerini yürütür (Küçükcan ve Gür, 2009, s.96-97). ABD üniversitelerinde bulunan *Dekanlar Konseyi*, rektörün başkanlığında rektör yardımcıları, dekanlar ve bazen de kütüphane müdürünün katılımıyla toplanır. Bu konsey üniversitenin günlük işleyişi ile ilgili olarak rektöre görüş ve öneriler sunan bir kuruldur (TÜSİAD, 1994, s.131).

Dekanlar akademik yöneticiye karşı sorumludur ve kendi fakültelerindeki öğretim, araştırma, hizmet faaliyetlerini yürütür (Küçükcan ve Gür, 2009, s.97). Fakülte hem mali hem de akademik açıdan büyük bir özerkliğe sahiptir. Dekan, üniversite politikalarını ve uygulamalarını anlayıp bunları fakültesinde hayata geçirmekten sorumludur. Fakültesinin güçlü-zayıf yönlerini bilmesi, üst yönetimle ve kendi bölümleri ile daima irtibat halinde olması beklenir (Lockwood ve Davies, 1985, s.319). Fakülte mensupları, üniversitenin temel fonksiyonlarını icra edebilmesi için kritik bir rol oynar, öğrencilerin eğitim öğretimi ve gelişimi için itinalı bir gayret sergiler (Bok, 2013, s.73). Dekanlar da tıpkı rektörler gibi bir halkla ilişkiler unsuru olarak basında boy gösterir ve üniversitedeki resmi pozisyonlarını kullanarak, gayr-ı resmî açıklamalar vermeleri konusunda teşvik edilir (Lewis, 2006, s.14).

ABD'deki profesörlerin üniversite ihtiyaçlarında veya gelirlerinde esaslı bir değişiklik olmadığı sürece ömür boyu görevde kalmaları beklenir. Daimi kadroda olan profesörler bağımsızlık ve güvence olarak iki büyük ödül kazanmış demektir (Rosovsky, 2003, s.185). Üniversiteler kendi kendilerini döndürür ve profesörler, dekanlarla veya rektörle konuşup çalışma şartlarını, üniversite politikalarını şekillendirir (Bok, 1986, s.12).

ABD yükseköğretim sistemi 4500 farklı kolej ve üniversite, yirmi milyondan fazla öğrenci, 1,4 milyon akademisyen, 400 milyar dolarlık bir bütçe ile büyük bir devlet görünümündedir (Bok, 2013, s.9). Fakülte hocaları, öğrencileri, fonları, spor takımları ile daima bir rekabet halinde bulunan ABD üniversitelerini, dünyanın en iyileri haline getiren saik işte bu kendi aralarındaki bitmek tükenmek bilmeyen rekabet ve bir üst mertebeye geçmeye ilişkin son derece takıntılıdır (Bok, 1986, s.14; Rosovsky, 2003, s.235; Toma, 2019, s.153).

Mahalli olmaktan ziyade, dünya pazarlarına hitap edebilme gayreti içinde olan ABD üniversitelerinin şöhreti ve itibarı için sermaye büyüklüğü olmazsa olmaz ve

oldukça güvenilir bir gösterge olarak kabul edilir (Rosovsky, 2003, s.237; Küçükcan ve Gür, 2009, s.62). Aynı zamanda ABD’de ilk yüz içerisinde yer alan üniversitelerde okuyan öğrencilerin ancak %10’u düşük gelir gurubuna ait ailelerden gelir (Reich, 2004). Bununla beraber liberal köklere sahip ABD yükseköğretim sistemi yozlaşmamıştır ve torpille, şahsi nüfuzla, rüşvetle bir üniversiteye girmek oldukça zordur (Rosovsky, 2003, s.67; Martinez-Aleman, 2012, s.14).

Amerikan üniversiteleri günümüzde akademik düşünceye önderlik etmekte, ders içerikleri hakkındaki eğilimleri belirlemekte ve dünyadaki müfredatın hemen tamamını etkisi altına almaktadır (Altbach vd. 2009, s.18). Kendilerini liberal sanatlar üniversitesi olarak niteleyen ABD üniversitelerinin, yükseköğretim sistemine en büyük katkılarından biri, yerleşkeyi çevreleyen duvarları ortadan kaldırması ve üniversite sınırlarını ülke sınırları haline getirmesidir (Bok, 1982, s.65; Dewey, 2010, s.123).

Amerikan yükseköğretim sisteminin odaklandığı temel konulardan biri eğitimin kalitesidir ve insanların eşitliğini demokrasinin temel doktrini olarak kabul eder (Fiske ve O’Grady, 2000, s.31; Lauwerys vd. 1979, s.144.). ABD yükseköğretim sistemi öğrencisine, etkili iletişimi ve analitik düşünmeyi geliştirme, problem çözme becerisini güçlendirme, zihnini iyi kullanabilme, vatandaşlık bilinci, değer yargılarını yükseltme, sosyal etkileşim kabiliyetini arttırma, insan ve tabiat arasındaki ilişkiyi anlama, modern dünya farkındalığına ve anlayışına sahip olma, bilim ile sanat arasındaki hassasiyeti anlama, çok çeşitli milletlerin kendi kültürlerine uygun gelişimini sağlama gibi nitelikler kazandırmayı amaçlar (Bok, 1986, s.60; Fiske ve O’Grady, 2000, s.31; Harmancı, 2011, s.43).

2. ALMAN YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİ

Modern üniversitenin bir ideal olarak Fransız Devrimi’nin ve Napolyon işgalinin etkisi ile şekillenen Alman yükseköğretim anlayışından doğduğu kabul edilir (Timur, 2000, s.65). Bu modelde eğitim öğretim ve araştırma iç içe geçmiştir. Alman üniversitelerinin özelliği, bilimi hiçbir zaman çözülemeyecek ve bu nedenle üzerinde sürekli araştırma yapılması gereken bir problem olarak ele almasıdır. Bilim faaliyetlerinin özgürlüğü, yoğun araştırma çabaları ve akademisyenlerin özerkliği

Alman araştırma üniversitesi fikrinin mihenk noktalarını oluşturur (UNESCO, 2000, s.7-8; Jonasson, 2008, s.50).

Alman üniversiteleri XIV. ve XV. asırlarda Paris model alınarak kurulur (Gieysztor, 1992, s.112). XVI. asırdan XIX. asra uzanan dönemde, Batıda yaşanan gelişmelerin de etkisiyle üniversite, eğitim yanında araştırma ve bilgi üretimini de ikinci temel işlev olarak sahiplenir (Berkmek, 2007, s.7). Almanya’da XIX. asırda ortaya çıkan araştırma üniversitesi kavramı, tüm dünyadaki üniversite anlayışını temelden değiştirir ve akademik sistemin zirvesinde kendine itibarlı bir yer edinir (Altbach vd. 2009, s.iii,11). Bununla beraber öğrencilere, öğretmen veya araştırmacı olmaktan daha fazlası için kapılar açılır (Clark, 1993, s.xv).

Hoca ve öğrenci topluluklarından meydana gelen Avrupa üniversitelerinin akademik lideri olan rektör, eşitler arasında birinci olarak görülür ve bu temel karakteristik XIX. asra kadar devam eder. Üniversite yönetiminin bir teşkilat yapısı kazanması, Humboldt’un fikirleri ile atılmaya başlanır (T.C. Başbakanlık, 1992, s.10). Humboldt üniversite anlayışının merkezine öğrenciyi değil araştırma konusunu koyar. Araştırma modelini ise açık bir şüphecilik, tam ve özgür bir fikir alışverişine dayandırır (Clark, 1993, s.3; Wasserburg, 2005, s.26,73). Ayrıca Humboldt ile senato, fakülte gibi akademik organlar ve ‘doçentlik, profesörlük’ unvanları da netleşir. Bu kurul ve kimlikler, sağlam bir fakülte örgütlenmesi ile akademik hürriyete dayandırılarak perçinlenir (Janne, 1973, s.7; TÜSİAD, 1994, s.62).

Alman yükseköğretim sisteminde Avrupa’nın genelinde olduğu gibi, *Meslektaşlar Yönetim Modeli* esas alınır. Bu modelde sınırlı yetkilerle donatılmış, rektör, dekan, bölüm başkanı gibi yöneticiler seçim ile belirlenir ve Senato, Üniversite Konseyi, Fakülte, Bölüm Kurulları ile de yatay ve güçlü bir idare tesis edilir. Bu modeli uygulayan ülkelerde, yöneticilerin seçimi ve yetki paylaşımı açısından önemli farklılıklar göze çarpar. Örneğin, Almanya’da öncelikle senato üyeleri belirlenir ve rektör bu kurul tarafından dört veya beş seneliğine atanır (YÖK, 2007, s.25).

Çok fazla soyut olan Meslektaşlar Yönetim Modelinde, Federal Eğitim Bakanlığı devletten gelen mali kaynakları dağıtan bir tür milli ödenek kurulu olarak faaliyet gösterir (Rosovsky, 2003, s.26). Federal Devlet sadece üniversite sisteminin genel prensiplerini ve araştırma bütçelerini kontrol eder. İnşa edilmekte olan

yükseköğretim kurumlarına ve araştırma projelerine destek sağlar (Demirel, 1998, s.80).

Almanya'daki Eyalet Eğitim Bakanlıklarının üniversiteler üzerindeki temel yetkileri ise şu şekilde sıralanabilir (Doğramacı, 2007, s.39):

- i. Yönetmelikleri onaylamak.
- ii. Üniversitelerin kadroları ile idari ve mali yapılarını düzenlemek.
- iii. Diplomaya yönelik programları onaylamak.
- iv. Sınav değerlendirme ve mezuniyet koşullarını onaylamak.
- v. Rektör ve profesör düzeyindeki atamaları onaylamak.

Almanya'da eyaletler yükseköğretim kurumlarının yapısından bütünüyle sorumludur ve üniversiteler genellikle eyalet yönetiminin tüzel bir parçasını teşkil eder. Üniversitelerin finansmanı ve idaresi ile ilgili düzenlemeler eyalet düzeyinde yapılır (OECD, 2013, s.14,16). Üniversiteler özerk bir yapıya sahiptir. Kanunların verdiği hakla ve o çerçevede her üniversite kendi sistemini kurabilir. Bundan dolayı üniversitelerin yapılarında ve örgütlenmelerinde büyük farklılıklar bulunur (Demirel, 1998, s.80).

Almanya'da tıpkı Fransa, İsviçre ve Japonya'da olduğu gibi eğitim sistemi çok iyi derecede yetişmiş ve yüksek mertebede maaş alıp, kapsamlı bir şekilde desteklenen bir kadroya sahiptir. Ayrıca bilfiil eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde bulunmayan ve sadece sistemi yönetmek, kontrol etmek ve denetlemek vazifesini güden bir bürokratik kesim bulunmaz (Darling-Hammond, 2007, s.334). Bununla beraber çeşitli eyaletlerdeki yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerini eşgüdümleyen ve asgari müşterekleri belirleyen federal düzeyde bazı daimî kurul ve kuruluşlar mevcuttur. Örneğin, bu kuruluşlardan biri yükseköğretim kurumlarının yapısı, müfredatı ve kontenjanlarının planlanmasında fikir beyan eden ve tekliflerde bulunan, bağlayıcı kararlar almamakla beraber büyük bir ağırlığa sahip olan Federal düzeydeki Milli Akademik Konsey'dir (TÜSİAD, 1994, s.132).

Alman üniversitelerinde Rektör üniversiteyi resmi olarak temsil eder ve akademik liderdir (De Groof, Neave ve Svec, 1998, s.141). Rektör, idare, kurum olarak gelişim, müfredatın ve programların gelişimi, finansman, ölçme-değerlendirme, insan

kaynakları yönetimi ve planlaması, halkla ilişkiler gibi konulardan sorumludur (EURYDICE, 2015, s.218).

Almanya’da iki türlü Rektörlük sistemi vardır. Bunlar (EURYDICE, 2015, s.218; Gürüz, 2003, s.248):

- i. **Rektor Sistemi:** Rektorün bizdeki rektöre karşılık geldiği sistemdir. Görev süresi genel olarak iki sene ile sınırlı olan bir Rektor, aynı yükseköğretim kurumunun profesörleri arasından seçilir. Rektorat olarak isimlendirilen Yönetim Kuruluna, Rektor başkanlık eder. Bu kurul Rektor Yardımcıları ve Kanzler’den meydana gelir ve üniversitenin günlük işleyişi sağlanır.
- ii. **Prasident Sistemi:** Prasidentin bizdeki rektöre karşılık geldiği sistemdir. Prasident seçilebilmek için Profesör unvanına sahip olmak gerekmez, adayın yükseköğretim çalışmalarını başarı ile tamamlaması, eğitim, hukuk, bilim, yönetim veya sanat alanlarından birinde, önemli bir pozisyonda en az birkaç senelik başarılı bir kariyere sahip olması yeterlidir. Adaylar arasından görev süresi 4-8 sene arası değişebilen bir Prasident seçilir. Presidialkolegium olarak isimlendirilen Yönetim Kuruluna, Prasident başkanlık eder. Kurul, Prasident Yardımcıları ve Kanzler’den meydana gelir ve üniversitenin günlük işleyişi sağlanır.

Süresi biten Rektor veya Prasident tekrar seçilebilir fakat seçim ve atama usulleri eyaletten eyalete değişir. Örneğin, Bavyera Eyaleti’nde boşalan Prasident kadrosu için aday belirleme ilanına çıkılır ve senato başvuran adaylar veya aday gösterilen kişilerden oluşan üç kişilik listeyi ilgili Eğitim Bakanı’na sunar. Bakan tarafından bu listede bulunan adaylar arasından biri Prasident atanır. Hessen Eyaleti’nde ise Senato tarafından belirlenen Prasident adaylarından birini önce Üst Kurul aday olarak belirler daha sonra ilgili Bakana sunulur. Atama, Bakan tarafından yapılmakla beraber, adayı iade etme yetkisini de saklı tutar (TÜSİAD, 1994, s.133).

Almanya’da Rektor, Prasident veya President dışında, doğrudan Eyalet Eğitim Bakanı tarafından, idari ve mali konulardan sorumlu aynı zamanda bir hükümet temsilcisi konumundaki Kanzler tayin edilir. Kanzler, bütçeyi üniversitenin bölümlerine dağıtan, denetleyen bir konumda bulunur (Doğramacı, 2007, s.6;

Küçükcan ve Gür, 2009, s.100). Rektör ile hükümet temsilcisi olan Kanzler'den oluşan iki başlı bu idare sisteminin kökleri Humboldt zamanına dayanır (Gürüz, 2003, s.248).

Kanzler bir profesör kadrosu boşaldığında bu kadroyu Almanya çapında duyurur. Daha sonra üniversite organlarının seçtiği üç aday Kanzler aracılığıyla Eğitim Bakanı'nın onayına sunulur. Bakan, yeniden aday belirlenmesi hakkını saklı tutar (Doğramacı, 2007, s.6). Almanya'da profesörler genellikle birçok bürokratik kurala uymak zorunda olan memurlar konumundadır (Rosovsky, 2003, s.26). Alman üniversiteleri tarihi olarak güçlü bir merkezi yerleşke idaresinden yoksundur, profesörler doğrudan hükümet ile konuşup pazarlık yapabilir (Bok, 1986, s.12).

Üniversitenin en önemli akademik organı Rektörü veya Prasidenti seçen, genel bütçeyi onaylayan Üst Kuruldur (De Groof vd. 1998, s.141). Bu kurulun ismi *Konvent*, *Grossersenat*, *Konsistorium*, *Grosserat*, *Konzil* veya *Versammlung* olarak değişebilir. Yapısı ve üye sayısı da aynı şekilde eyaletler arasında farklılık gösterebilir. Örneğin, Giessen Üniversitesi'ndeki üst kurul Konvent olarak isimlendirilir ve 90 üyesinin 40'ı öğretim üyesi, 10'u diğer akademik personel, 10'u idari ve teknik personel, 30'u ise öğrenci temsilcisidir. Eichstatt Üniversitesindeki üst kurul *Versammlung* olarak isimlendirilir ve 36 üyesi bulunur. Bu tür kurullar seyrek olarak toplanır (TÜSİAD, 1994, s.133).

İkinci önemli akademik kurul rektörün başkanlık ettiği, öğretim üyeleri ve dekanların ağırlıkta olduğu, daha sık aralıklarla bir araya gelen senatodur. Burada, üniversitenin gelişimi, müfredatı, programları tartışılır. Rektör tarafından sunulan bütçe onaylanır, rektör adayları belirlenip üst kurula sunulur (De Groof vd. 1998, s.141). Ayrıca Senatoya öğrenci temsilcileri ile yönetimdeki çalışanların ve işçilerin de temsilcileri katılır. Fakültelerin idaresinde ise bir sene için seçilen Dekan ve Profesörler Kurulu söz sahibidir (Sözer, 1997, s.18).

Alman üniversitesinin idealist karakterini araştırma ve öğretimde düşünce özgürlüğü fikri meydana getirir (Timur, 2000, s.71,78). Bir araştırmacılar topluluğu olarak görülen üniversite bilim ve milliyetçilik olarak iki kuvvete sahiptir (Janne, 1973, s.8; Kerr, 2001, s.9). Alman üniversite sistemi ABD sisteminden farklı olarak devletin bir kolunu teşkil eder ve hocalara kamu hizmeti gören, devlet politikalarını desteklemeleri beklenen kişiler nazarıyla bakılır (Schrecker, 2010, s.11). Almanya

iktisadi geri kalmışlığını aşmanın yolunu bilim ve teknikte aramış ve bu alana hiçbir ülkenin yapmadığı yatırımlar yapmıştır (Timur, 2000, s.73).

Genel olarak Alman eğitim sistemi çocukların kabiliyetlerini erkenden tayin eder, onları daha orta öğretimde itibaren ihtisasa göre hazırlar (Ülken, 2001, s.240). İdealist bir hüviyete sahip olan Alman yükseköğretim sistemi, zayıf ve birlikten yoksun Alman toplumuna ulus bilinci kazandırmayı ve kendi kendilerine düşünecek vatandaşlar meydana getirmeyi hedefler (Dewey, 1996, s.104; Terzioğlu, 2003, s.2). Öğrenciye hayatı bir bütün olarak kavrayıp anlamlandırabilmelerine, araştırmalarında derinleşerek daha kâmil insanlar haline gelip hayata hizmet etmelerine imkân tanır. Bununla beraber öğrencilerine kendi zihni gelişimleri için en uygun alana yönelme ve bölümler arası geçiş özgürlüğü sunar, onları araştırmalarda yönlendirir ve destekler (Jonasson, 2008, s.52; Terzioğlu, 2003, s.2).

3. İNGİLTERE YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİ

İngiltere’de yükseköğretim XII. asırdan XVIII. asır başlarına kadar yaklaşık olarak altı yüz sene boyunca Oxford ile Cambridge (Oxbridge) üniversitelerinin tekelinde kalır ve XIX. asrın ortalarına kadar seçkin bir hüviyete sahiptir (Kerr, 1991, s.8; Clark, 1995, s.57). Bu köklü üniversiteler hiçbir zaman kendilerini ispatlamak zorunda hissetmezler ve varlıklarını da rakipsiz görürler (Bok, 1986, s.17). Oxbridge üniversitelerinde XIX. asır sonlarına kadar çok az araştırma yapılır ve teknolojik ilerlemelerin çoğu özel şirketlerin ve hür müteşebbislerin yaptığı uygulamalı araştırmaların neticesinde ortaya çıkar (Yusuf, 2011, s.2).

Dublin Üniversitesi kurucusu Kardinal Newman günümüz İngiliz yükseköğretim sisteminin fikri temellerini ortaya koyar ve kendisinden sonra da üniversitelerin liberal eğitimi sürdürme anlayışları devam eder (Arbo ve Banneworth, 2007, s.52). Newman siyasi tarih için imparatorluk ne ifade ediyorsa, felsefe ve araştırma sahaları için de üniversitenin o olduğuna inanır (Pelikan, 2019, s.84). Üniversitenin temel amacının öğrenciye yaşamaya değer, kıymetli bir hayat anlayışı kazandırmak olduğuna inanır. Üniversite eğitiminin öğrencinin karakterine ve zihnine faziletli bir temel atması gerektiğini vurgular. Ancak bu temel üzerine kişinin başarılı bir hayat için gerekli süreci inşa edebileceğini belirtir (Jonasson, 2008, s.51-52).

ABD yükseköğretim sistemini açıklayan bölümünde de değinilen Sputnik şoku, tüm dünyada olduğu gibi İngiltere’de de büyük etki yapar. İnsanlar, İngiltere’nin geleceğinin teknolojik kapasitelerine bağlı olduğu hakkında kuvvetli bir düşünceye bürünür. Ayrıca II. Dünya Savaşından sonra patlama yaşayan genç nüfus, üniversite eğitimi almak konusunda şiddetli bir arzu duyar (Layard, 2014, s.13). İşte bu atmosferde 1963 senesinde yükseköğretimi mercek altına alan *Robbins Raporu* tamamlanır ve hükümet tarafından kabul edilir. Robbins Raporu ile daha büyük ve adil bir yükseköğretim sistemi kurulmak istenir (Watson, 2014, s.35).

Genel olarak eğitim öğretim reformu ile çocuklar için mutlu bir çocukluğu ve hayata daha iyi bir başlangıcı garanti altına almak, gençler için fırsat eşitliği sağlamak ve çeşitli alanlarda yeteneklerini geliştirmek, fertleri gelir sağlayacak biçimde hayata hazırlamak amaçlanır (Gökçe, 2009, s.152). Üniversitelerin genel amaçları daha ayrıntılı bir şekilde ele alınır ve çeşitli reform önerileri sunulur. Bu noktada karar vericiler, ülke ekonomisinin ihtiyacı olan İşgücü Modelinin mi yoksa gençlerin isteklerini göz önüne alan Talep Modelinin mi yeni üniversite anlayışında belirleyici olacağı ikilemi ile karşılaşır. Sonuç olarak ekonominin değil gençlerin istekleri ön plana alınır, eğitim öğretimin öğrencinin tabii yeteneklerine dayalı bir akıl ve ruh gelişimi olduğu görüşüne göre hareket edilir, eğitilmiş insanlara üretim sürecinin girdisi olarak odaklanılmaya başlanılır (Dewey, 2011, s.19; Layard, 2014, s.13).

Robbins Raporu tarafından ortaya konulan İngiliz Yükseköğretim Sisteminin amaçları şu şekilde sıralanabilir (Kısakürek, 1974, s.9):

- i. Üniversite iş ve meslek hayatından geçerli bilgileri, becerileri öğretmelidir.
- ii. Üniversite insanların entelektüel gücünü ve kültürünü arttırmalıdır.
- iii. Üniversite bilgi üretmelidir.
- iv. Üniversite vatandaşlara ortak olarak paylaşılan bir kültür ve normlar geliştirmelidir.

İngiltere’de bilgi toplumuna geçiş süreci olan 1980 senelerine gelindiğinde, mevcut yükseköğretim yapısının, eski bilgi teorisine dayanmasından dolayı teşkilat problemleri ortaya çıkmaya başlar. Başbakan Margaret Thatcher (ö.2013) hükümeti İngiliz iş insanları ile ortaklaşa çalışarak net bir yükseköğretim kültürü oluşturmak ve

üniversite ile özel sektörün beraber çalışmasını cesaretlendirmek için reform çalışmalarına girer (Lauwerys vd. 1979, s.94; Currie ve Newson, 1998, s.59-60;). Bu reform hareketinin temel felsefesini, eğitim öğretimin de ekonomi gibi tüketiciler tarafından yönlendirildiği zaman daha yararlı olacağı ve serbest piyasaya göre onları rekabete açmanın mükemmelliğe götüreceği fikri oluşturur (Demirel, 1998, s.57). Thatcher, piyasa ekonomisi baskısı ile liberal iktisat anlayışını izler, üniversiteleri daha hesap verebilir hale getirir. Özel sektörün performans göstergeleri, personel geliştirme ve standart raporlama üniversitelere uyarlanır. Yönetimin uluslararası biçimi görünmeye başlar (Sporn, 2003, s.103). Üniversitelere bir kurum kimliği kazandırmak konusu üzerinde durulur (Currie ve Newson, 1998, s.18).

Hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkeler için eğitim reformu 1990'lı yıllarda, siyasi açıdan en öncelikli mesele olarak ele alınır. Eğitim öğretimde kalitenin yükseltilmesi, uluslararası ekonomik rekabette üstünlük sağlayacağı ve bununla beraber sürdürülebilir bir iç kalkınmanın da önkoşulu olduğu düşüncesi hâkimdir (Corrales, 1999, s.3). İngiltere’de bu dönemde yapılan yükseköğretim reformları eğitim öğretim performansını ölçmek, araştırmaların kalitesinin değerlendirmek, teşkilatın etkinliğini ortaya koymak gibi temel amaçlara odaklanır (Shore ve Wright, 1999, s.557). Ayrıca şunu belirtmek de gerekir ki 1998 senesinde kabul edilen Eğitim Reformu Kanunu’nda “Üniversite öğretim üyeliği akademik özgürlüğe sahiptir” ifadesi kaldırılır yerine “Üniversite öğretim üyeleri işlerini kaybetme tehlikesine maruz kalmaksızın, bilinenleri sorgulama ve çelişkili görüşlere sahip olma hakkına sahiptir” cümlesine yer verilir (Aktan, 2004, s.16).

İngiliz yükseköğretim sisteminde *Girişimci Model* esastır. Bu modelde çoğunluğu üniversite dışından atanan üyelerden oluşan bir Yönetim Kurulu idari ve mali yükümlülüğü üstlenir, rektörü belirler, senato ise akademik işlerden sorumludur (YÖK, 2007, s.25; Tekeli, 2011, s.229). Aynı şekilde Rektör tarafından atanan dekanlar ve onlar tarafından atanan bölüm başkanları kendi bölümlerinde tam yetkili olarak idari ve mali görevleri bu bölümlerin akademik kurulları ise akademik yönetim vazifesini üstlenir (YÖK, 2007, s.25). Bu modelde üniversite ve hükümet ilişkisi rektör ile Eğitim Bakanı arasında cereyan eder (Tekeli, 2011, s.229).

İngiliz okulları 1660 senesinden itibaren merkeziyetçilikten uzak bir idari sistem içinde gelişir (Aytaç, 1985, s.60). Üniversiteler münferit çıkarılan Kraliyet Fermanları ile veya meclis kararları ile kurulur (Erdoğan, 2003, s.177). Bundan dolayıdır ki yükseköğretim bir bütün olarak planlanmamış, çeşitli üniversiteler ayrı ayrı geliştiği için bütün bir sistem oluşmamış ve mahalli idareler eğitim uygulamalarında büyük rol üstlenmiştir (Lauwerys vd. 1979, s.183,194). Bununla beraber İngiliz yükseköğretim sisteminde akademik yönetim ve kurullar, mütevelli heyetinden ve üst yönetimden en düşük düzeyde etkilenecek şekilde tasarlanır ve kendine mahsus kurallara sahiptir (Cabal, 1993, s.56-57).

İngiliz yükseköğretim sistemi örfi kamu yönetiminin esaslarını barındırır (Whitchurch, 2008, s.70). Genel eğilim akademik işleri seçimle işbaşına gelenlere verip, idari fonksiyonları onlardan almaktır. Chancellor (Şansölye) üniversitenin en yüksek mevkiine sahiptir. Öğrenci törenlerine katılır, diploma dağıtır, akademik özgürlük ve üniversitenin fonksiyonları hakkında kamuoyuna demeçler verir (Lauwerys vd. 1979, s.88). Esasen, Chancellor'dan ziyade Vice-Chancellor (Şansölye Yardımcısı) veya Principal bizdeki rektöre karşılık gelir. Vice-Chancellor veya Principal üniversiteyi temsil eder, insan kaynağını planlar, stratejik planı oluşturur, yeni eğilimleri değerlendirir, kurum kültürünün yerleşmesi konusunda gayret gösterir (De Groof vd. 1998, s.151; Küçükcan ve Gür, 2009, s.107). Vice-Chancellor veya Principal üniversitenin başlıca icra makamıdır, güçlü idari ve mali yetkilere sahiptir (T.C. Başbakanlık, 1992, s.14).

Rektörlük için adaylar arandığı geniş bir şekilde kamuoyuna ilan edilir. Adaylar bizzat kendileri başvurabilecekleri gibi başkaları tarafından da teklif edilebilirler. Rektör, genellikle üniversite dışından ve süresiz olarak senato tarafından atanır. Bununla beraber üniversiteler arasında birtakım farklılıklar bulunur. Örneğin Galler Üniversitesi'ni meydana getiren beş fakültenin dekanları her biri dönüşümlü olarak Rektörlük (Vice-Chancellor) vazifesini üstlenir. Oxbridge üniversitelerinde ise rektör, Oxford'da dört, Cambridge'de iki seneliğine, en kıdemli öğretim üyelerinden oluşan Regent House isimli kurul tarafından, üniversitedeki kolej idarecileri arasından seçilir. Bu kişiler genellikle akademik kariyere sahip olmayan kişilerdir (TÜSİAD, 1994, s.124). Seçilen rektör Eyalet Eğitim Bakanı tarafından onaylanır bununla beraber Bakan belirlenen adayı iade etme hakkını saklı tutar (Doğramacı, 2007, s.6).

İngiliz üniversitelerinin en üst organı senede bir defa toplanan ve genel kurul niteliğindeki Court'tur. Burada çıkarılan yönetmelikler tasdik edilir ve üniversitenin mali durumu hakkında verilen raporlar onaylanır. Örneğin Nottingham Üniversitesi Court'unun üye sayısı 421'i bulur (T.C. Başbakanlık, 1992, s.12).

İngiltere'de Council (Konsey) olarak isimlendirilen ve bizdeki karşılığı senato olan kurul, rektör başkanlığında toplanır. Sektörde ve faaliyet sahasında temayüz etmiş üniversite haricindeki kişilerden oluşur. Konsey'de birimlerin bütçeleri hazırlanır, yeni fakülte, bölüm ve programların açılması, birleştirilmesi ve kapatılması kararlaştırılır, genel politikalar belirlenir, insan kaynakları planlanır, Eğitim Bakanına senelik rapor, Rektöre ise yönetim raporu sunulur (De Groof vd. 1998, s.152, 221).

Dekan fakülte kurulunun önereceği üniversite içinden veya dışından bir profesör senatonun olumlu görüşü ile konsey tarafından atanır. Fakülte kurullarının başlıca görevleri, fakültenin öğretim ve araştırma stratejileri ile akademik normlarını belirlemek ve sadece akademik meselelere odaklanmaktır (TÜSİAD, 1994, s.125). Neyin, nasıl ve ne süre okutulacağı konusunda söz profesörlerindir, idareciler daha ziyade mali hususlarla ilgilenir (Lauwerys vd. 1979, s.88).

İngiltere'de yükseköğretim alanında merkezi bir ara kuruluş olarak *Universities Grants Comittee* (Üniversite Fonları Konseyi) bulunur. Bu kuruluşun amacı yükseköğretime tahsis edilen kamu kaynaklarını, uygun göreceği koşullarla üniversiteler arasında dağıtmak ve üniversitelerin faaliyetlerini denetleyerek alınacak önlemler konusunda Eğitim Bakanı'na önerilerde bulunmaktır (T.C. Başbakanlık, 1992, s.12). Esasen Üniversite Fonları Konseyi İngiltere'deki akademik hayatın hükümet baskısı olmadan devam etmesini ve öte yandan halktan toplanan vergilerle yükseköğretime aktarılan büyük miktartlı mali kaynağın etkin kullanılmasını gözetir (Janne, 1973, s.46).

Ampirik ve teolojik hüviyete sahip İngiliz yükseköğretim sistemi öğrencilerine genel ve mesleki bilgiler sunarken, kişinin şahsi kültürü ile karakter terbiyesine öncelik verir (Meray, 1971, s.13; Timur, 2000, s.361). Sistem vatandaşının entelektüel sesini yükseltmeyi, toplum bilinci meydana getirmeyi, doğru prensiplerle popüler bir heyecan uyandırmayı, güncel arzulara sağlam hedefler vermeyi, zamanın fikirlerini geliştirmeyi ve onlara ciddiye kazandırmayı, devletin uygulamalarını kolaylaştırmayı,

medeni hayattaki iletişimleri düzenleyip kibarlaştırmayı, kültürlü insan yetiştirmeyi amaçlar (Lauwerys vd. 1979, s.196; Kerr, 2001, s.2).

4. FRANSIZ YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİ

Pozitivist karaktere sahip Fransız yükseköğretim sistemi, merkeziyetçi yapılanmayı ifade eden Napolyoncu Model ile adeta özdeşleşmiştir (Timur, 2000, s.36; Küçükcan ve Gür, 2009, s.103). Fransız yükseköğretimi devlete hizmet etmek ve bürokratik kademelerin ihtiyaçlarını karşılamak temel amacı etrafında Napolyon tarafından sil baştan düzenlenir (Jonasson, 2008, s.50-51). Napolyon üniversiteden çok şey bilen insanların değil İmparatorluğun sorunsuz işlemesi için gerekli askeri ve sivil mevkileri dolduracak kabiliyettekilerin çıkmasını hedefler. Fransız üniversitenin asli vazifesi eğitim öğretimdir, bilim ve araştırma vazifesi yüksekokullara bırakılır (Timur, 2000, s.65).

Fransız yükseköğretim sistemi bir devrim ürünüdür ve bu çalkantılar içinde gelişerek Paris'te toplanmış devletçi, merkeziyetçi bir hal alır (Timur, 2000, s.73). Devlet tüm pratik kararların alınmasında birinci dereceden sorumludur. Bu çerçevede Fransız üniversiteleri için birinci bölümde bahsedilen bir hoca ve öğrenciler loncası nitelemesi yapmak artık pek mümkün değildir (Jonasson, 2008, s.50,54).

Fransız ihtilali ile aristokratlara ve din adamlarına karşı acımasız bir mücadele başlar. Bu atmosferde profesörlük de bir nevi aristokratlıktır. Bir milyondan fazla Fransız vatandaşının idam edildiği ihtilalde birçok bilim insanı da giyotine gönderilir. İhtilalden önce mevcut bulunan kolej tipi üniversiteler üç-dört sene boyunca kapalı kalır. Çeşitli mesleklerde duyulan uzman ihtiyacı dolayısıyla meslek okulları kurulur ve Napolyon 1805'de Fransız üniversitelerini kurarak meslek okullarını bunlara bağlar. Üniversitenin amacı ise sadık memurları ve meslek erbabını yetiştirmektir (Lauwerys vd. 1979, s.88,93).

Napolyon modern zamanlarda yükseköğretim sistemini otorite altına alan ilk şahsiyet olarak karşımıza çıkar. Üniversite eğitim sisteminin birbiri ile zayıf bağları olan milli bir parçası haline getirilir ve kuvvetli bir denetim sistemi uygulanır (Kerr, 2001, s.18). Aynı okul tipi tüm bölgelerde aynı şekilde idare edilir (Ülken, 2001, s.237). Üniversite anlayışı özgün fikirleri olan, bilgi üreten ve yayınlayan insanlar

topluluğu biçiminde muhafaza edilir. Bu topluluğa tek tip bir müfredat çerçevesinde, mesleki eğitim verilir. Üniversitenin her türlü özerkliği kalkar, devletin vesayeti ve ideolojisi altına girer (Janne, 1973, s.7). Günümüzde dahi Fransa’da hala en küçük yönetim ayrıntısında devlet etkisi hissedilir (Bok, 1986, s.13).

Fransız fakültelerinin araştırma işlevi yoktur. Bu işlev College Royal ile çeşitli müze ve kamu araştırma kurumlarındadır. Yükseköğretimin esas kuruluşları belirli konularda ihtisaslaşmış, önemli bürokratik mevkilere insan yetiştirmek gibi vazifeleri olan seçkin Grand Ecoles’lerdir (Öztunalı, 2001, s.6; Jonasson, 2008, s.50).

Fransız üniversitelerinde rektöre *Président* denir. Her üniversite yönetiminde *Conseil D’administration* (Yönetim Kurulu), *Conseil Scientifique* (Bilim Kurulu), *Conseil des Études et de la Vie Universitaire* (Eğitim ve Üniversite Hayatı Kurulu) olarak üç ayrı kurul vardır. Profesör olma şartı aranmadan bu üç kurulun ortak toplantısında rektör seçilir ve Milli Eğitim Bakanı tarafından görevlendirilir (Doğramacı, 2007, s.36). Rektör genel olarak üniversitenin dekanları arasından beş seneliğine atanır ve süresi biten kişi aradan beş sene geçmeden tekrar bu göreve seçilemez (TÜSİAD, 1994, s.135; Sözer, 1997, s.78). Rektör üniversitenin tüzel kişiliğini temsil eder ve üniversite konseyine başkanlık eder. Burada alınan kararları uygular ve ita amiri olarak vazife yapar. Bununla beraber işe alma ve atama yetkisi Milli Eğitim Bakanlığı’ndadır (TÜSİAD, 1994, s.135).

Yönetim kurulu otuz altmış kişi arasında üyeye sahiptir. Kurul üniversitenin bütçe teklifini oluşturur, rektörün diğer kuruluşlarla imzaladığı protokolleri onaylar, üniversitenin genel politikasını tespit eder. Bilim Kurulu yirmi otuz üyeden oluşur, üniversitenin Ar-Ge rotasının belirlenmesi, tahsis edilen mali kaynakların birimler arasındaki dağılımı konusunda Yönetim Kuruluna görüş bildirir, önerilerde bulunur. Üniversitenin vereceği diplomalar ile ilgili esasları tespit eder. Eğitim ve Üniversite Hayatı Kurulu ise yirmi kırk arasında üyeden oluşur. Öğrencilere sunulan sağlık, kültür, spor, beslenme, barınma hizmetlerini düzenler ve koordine eder. Yerleşke hayatının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi hususunda Yönetim Konseyine görüş, öneriler sunar (TÜSİAD, 1994, s.136).

Fransa ve Almanya gibi birçok ülkede yükseköğretim devlete bağlı bir kurum olarak muamele görür. Akademisyenlere kamu hizmeti gören memurlar nazarıyla

bakılır. Bütçe ve idari kararları detaylı bir devlet gözetiminden geçer. Avrupa’da hemen hemen tüm üniversiteler devlet tarafından finanse edilir. Fakat yeni politikalar ile üniversitelerin artık kendi mali kaynaklarını bulmaları gerektiği hususu ön plana çıkarmaktadır (Bok, 2013, s.16).

Fransız eğitim sisteminde matematik düşünce bütün insan bilgisinin temelini teşkil eder. Doğa bilimleri ile beşeri bilimlerinin gelişmesi ancak bu temele dayanarak mümkün görülür. Bir yandan da hümanizmanın getirdiği bilgi ve tecrübe birikimi ihmal edilmez (Ülken, 2001, s.236). Fransa’da yükseköğretim bilim ve teknolojik çalışmaları yönetmek ve bunların sonuçlarından yararlanmak, kültürü yaymak, araştırma imkânlarını kabiliyet ve kapasitesi olan herkese açmak bilgiyi yayımlamak, uluslararası işbirliğini geliştirmek, öğrencinin kendisini tanımasını ve toplumdaki yerini tayin etmesini sağlamak, onların özerklik kazanmasına ve değişime açık olmasına yardımcı olmak, onlara yalnız gerekli bilgileri değil meslek seçme ve mesleklere yönelme konularında da rehberlik etmek gibi amaçlar güder (Lauwerys vd. 1979, s.174; Sözer, 1997, s.77; Demirel, 1998, s.40).

5. TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİ

Türkiye’de üniversite eğitiminin temelleri çok eski zamanlara, yükseköğretim anlamında ilk kurumlar olan medreselere dayanmakla beraber bugünkü üniversitelerimiz medreselerin herhangi bir devamı veya dönüşümü değildir. Esasen ülkemiz üniversiteleri 1933 tarihli Üniversite Reformu ile terimleri de dâhil olmak üzere Avrupa’dan olduğu gibi alınmış kurumlardır (TÜSİAD, 1994, s.2). Türkiye’de yükseköğretimi ve bilimin düşünce serüvenini daha iyi anlayabilmek için öncelikle Osmanlı’nın son dönemini kısaca gözden geçirmek faydalı olacaktır.

5.1. Son Dönem Osmanlı Yükseköğretim Serüveni

On beşinci asrın ikinci yarısında ve XVI. asrın başında yeni bilgi üretme yolunu bularak düşünce alanında uygulamalı metoda geçip bir paradigma sıçraması gerçekleştiren Batı, aydınlanma çağı, sanayi devrimi gibi merhalelerden geçerek yavaş ve istikrarlı bir şekilde Osmanlı Devleti ile arayış sürekli olarak açar (Tekeli, 2010, s. 62; İnönü, 2005, s.18).

Akli ve nakli bilimlerin beraber okutulması esasına göre kurulan medreselerde ihtisaslaşma büyük ölçüde XV. asırdan itibaren ortadan kalkmaya başlar. On yedinci asırdan başlayıp medreselerde fen bilimleri eğitimi kaybolmaya yüz tutar ve yalnızca İslam Hukuku öğretilen okullar haline döner (Arslan, 1995, s.20; Namal ve Karakök, 2011, s.27). Bununla beraber asırlardır geniş imtiyazlarla taltif edilen Şeyhülislâm, nakibüleşraf, kazasker, kadı, müderris gibi dallara ayrılan ulema sınıfında, XVII. asırdan itibaren yozlaşma belirtileri başlar. Bu tarihlerde müderrislikte giderek liyakat önemini yitirir rüşvet ve kayırmacı davranışlar baş gösterir, unvanlar ve rütbeler babadan oğula geçmeye başlar (Barrows, 1990, s.5; Timur, 2000, s.53).

Osmanlı eğitim sistemi ve entelektüel zenginliği, 1600'lü senelere kadar Batı ile belirli bir denge kurabilmekte ve toplumun insan gücü ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Fakat Batı'nın bilime yaklaşımındaki değişmeler ve sıçramalar neticesinde, belli bir süre sonra Osmanlı bu dengeyi kuramaz hale gelir (Tekeli, 2010, s.92). On sekizinci asra gelindiğinde medreseler iyiden iyiye çöker, Osmanlı idarecileri ihtiyaç duyulan çalışanların yetiştirilmesi için bu kurumları ıslah etmek yerine yanlarına bambaşka okullar kurma yoluna gider (Arslan, 1995, s.22).

Bernard Lewis (1993, s.22-23) Osmanlı'nın çöküşünün başlıca sebeplerini; devlet idaresindeki, iktisadi ve içtimai çevredeki, manevi, kültürel, entelektüel hayattaki bozulmaya bağlar. Bununla beraber en dikkat çekici yıkım ise askeriyede görülür. Askeri alanda ortaya çıkan aksaklıklar, üst üste gelen hezimetlerin sonuçlarının kendini ciddi bir şekilde hissettirmesi XVI. ve XVII. asırlarda başlar. Osmanlı aydınları ve idarecileri bu bozgunlar neticesinde bir yerlerde hayati bir hata yaptıklarını görerek Batı düşüncesinden ve eğitim öğretim anlayışından medet aramaya çalışırlar. Bu durum ilk olarak askeri sahada ortaya çıkar (Mardin, 1989, s.59; Dölen, 2009, s.8).

Çeşme'de 1770 yılında, Rus donanması tarafından yapılan bir baskınla ağır bir yenilgiye uğrayan Osmanlı hemen çareler aranmaya başlar. Askeri ıslahat çerçevesinde kurulup gelişen yeni teknik okullar Osmanlı eğitiminden farklı olarak yeni bir eğitim anlayışının doğmasına sebep olur (İnönü, 2005, s.19; İhsanoğlu, 2010, s.81). Haliç'te modern bir tersane 1773 senesinde açılarak, çevresine şimdiki İstanbul Teknik Üniversitesi'nin temelini oluşturan ve Fransız mühendislerin ders verdiği

Mühendishane-i Bahr-ı Hümayun (Mühendishane) açılır (TÜSİAD, 1994, s.151; Tekeli, 2010, s.68). Bu deniz mühendislik okulu, 1784 senesinde kara ordusu için askeri mühendisler yetiştiren bir şube ile genişletilir. III. Selim (ö.1808) 1796'da Mühendishane-i Berr-i Hümayun (kara) ve Mühendishane-i Bahr-ı Hümayun (deniz) olmak üzere iki ayrı sınıfta toplar. Böylece ordu için iki esaslı kaynak meydana getirilir. Böylece, Osmanlı Devleti'nde ilk defa deniz ve kara harbine ilişkin mühendislik eğitimi ihtisaslaşmış olur (Unat, 1964, s.14; Tekeli, 2010, s.68).

II. Mahmut (ö.1839) dönemine gelindiğinde 1827'de Yunanistan'ın Navarin Limanı'nda yeni bir donanma felaketiyle ve Mısır Valisi Kavalalı Mehmet Ali Paşa'nın (ö.1849) ürkütücü bozgunları ile karşılaşılır. Padişah, Batılı güçlerin sempati ve güvenini kazanmanın önemini vurgulayan reform yanlısı diplomatlara kulak verir (İnalçık, 2013, s.59-60). Mısır'da 1830 senesinde Mehmet Ali Paşa zamanında El-ezher hariç olmak üzere Batı tarzı eğitim öğretim sistemine geçildiğini gören II. Mahmut da bunu son derece önemser. Askeriye ve donanmada görev alacak her kademedeki görevlileri Avrupa'nın pek çok başkentine eğitime gönderir (Szyliowicz, 1973, s.135; Altbach, 1991, s.197).

Yeniçeri ocağının II. Mahmut tarafından kaldırmasından sonra yeni bir ordu örgütlenmesine paralel olarak 1834'te Mekteb-i Ulum-u Harbiye, 1834'te Mısır-ı Hümayun kurulur (Tekeli, 2010, s.70). Harbiye 1840'lı senelerde yirmi beş mezun veren modern bir askeri akademiye dönüştürülüp büyütülerek 1870'lerde artık beş yüz mezun verir hale gelir (Szyliowicz, 1973, s.136). Bununla beraber harpte yaralanan askerlerin tedavisinde görülen yetersizlikler neticesinde askeri cerrahlar yetiştirmek için 1826'da Tıbhane-i Amire ve Cerrahhane-i Mamure isimli askeri tıp okulları kurulur (Bahadır, 2005, s.17). Devlet memurlarının eğitim merkezi olarak 1859'da kurulan Mülkiye Mektebi 1877'de yeniden düzenlenir ve müfredatları modern konuları kapsamak üzere gözden geçirilir. Anadolu'dan gelen öğrenciler için yatılı okuma imkânı da bu okula kazandırılır (Lewis, 1993, s.179). Ayrıca Tanzimat'tan önceki dönem sonlarında açılmış askeri yüksekokullar arasında üniversite karakterinde öğretim yapan yalnız Tıbbiye'dir (Unat, 1964, s.49).

Modern anlamda resmi bir eğitim söz konusu olduğunda askeriye diğer Osmanlı kurumlarının çok ilerisinde olmakla beraber ziraat, veterinerlik, hukuk, idare,

madencilik ve tıp alanlarında sivil meslek okullarının kurulmasına da çalışılır (Zürcher, 1998, s.74; Dölen, 2009, s.8).

Bir zamanlar Avrupa'ya dehşet salan şanlı Osmanlı orduları artık bizzat kendi hükümdarlarından ve milletinden başka kimseyi korkutamaz hale gelir, asırlarca küçük görülen düşmanlarının elinde utandırıcı yenilgiler dizisine uğrar (Lewis, 1993, s.4). Bu duruma tedbir olarak II. Mahmut'un uygulamaya koyduğu reformlar mütevazı ama çok anlamlı bir başlangıçtır. İlk defa olarak Genç Osmanlılar barbar olarak gördükleri Batılıları küçümsemek bir yana onları rehber ve üstad kabul eder, dillerini öğrenir, kitaplarını okumaya başlar. XVIII. asrın sonlarında, silahların kullanma kılavuzlarını anlayabilmek için Fransızca öğrenen genç topçu subayları çok daha etkileyici ve Saltanat adına tehlikeli kitaplar da bulup okurlar (Meriç, 2009, s.61). Böylece askeri eğitim Türkiye'ye Batılı ideolojilerin girişi için ilk kanallardan birisi olur ve bu olağanüstü zaman dilimi Osmanlı'da yeni bir reformcu neslin ortaya çıktığı dönem olarak belirir (Mardin, 2003, s.238; İnalçık, 2013, s.59).

Medreseler ve ulema zannedilenin aksine en fazla Sultan II. Abdülhamit (ö.1918) zamanında ihmal edilir ve İlmiye'nin topyekûn yavaş bir şekilde çöküşüne karşı hiç bir önlem alınmaz (Timur, 1998, s.338; Mardin, 2008, s.70). Mardin'e göre medreseler (1991, s.53; 2003, s.454) Devr-i Hamidi'de asker kaçakları ve firariler için bir sığınaktır ayrıca kadro ve malî açıdan da yetersiz müesseselerdir. II. Abdülhamit'in ulemeden kuşkusu o seviyeye çıkmış ve mâlum bir durumdur ki sokakta ulemanın başı olan Şeyhülislam'a rastlayanlar kendilerini onu görmezden gelmek mecburiyetinde hisseder (Mardin, 2008, s.73-74). II. Abdülhamit'in ulema yetiştiren kurumlara karşı bu menfi tutumu İstanbul'daki medrese öğrencilerinin amcası ve selefi Sultan Abdülaziz'in (ö.1876) tahttan indirilmesi için ayaklandıkları gibi yeniden isyan edebilecekleri şüphesine dayanır (Mardin, 1991, s.93-94). Bununla beraber II. Abdülhamit Mühendishane öğrencilerine yiyecek, içecek, giyecek, yatacak yer sağlar, burs sağlar, Ramazan'da sıra ile Saray'a iftara davet edip bir altın diş kirası ihsan eder. Ayrıca her gün okulda çıkan yemeği nöbetçi öğrenci Saray'a götürür, bu öğrenci sarayda yemek yer, fotoğrafı çekilir ve kendisine bir altın takdim edilir (Tekeli, 2010, s.85).

Osmanlı Devleti XV. ve XVI. asırlarda Batı'daki gelişmeleri değişik vasıta ve yollarla özellikle harp teknolojisi, madencilik, coğrafya ve tıp konularında son derece seçici bir tavırla takip eder (İzgi, 1997a, s.137). Osmanlı'nın XVIII. asrın sonlarından Tanzimat'a kadar olan süreçte, medrese dışında başlayan yükseköğretim hareketinin esas niteliği acil mesleki ihtiyaçları karşılamayı ön planda tutmasıdır. Bu dönemde açılan Avrupai tarzdaki yüksekokulların hemen hepsi yeni kurulan ordunun ihtiyaçlarını gidermeye odaklıdır (Arslan, 1995, s.23).

Osmanlı'nın XIX. asır başlarında idari yapısında yapılan değişiklikler neticesinde ulema itibar kaybeder, bulundukları mevkiler bütünüyle zayıflar ve makamları laik devlet çalışanları tarafından doldurulmaya başlanır (Mardin, 1991, s.44-45). XIX. asır ortalarından sonra idare, adalet ve eğitim ile ilgili işlevlerinin önemli bir kısmını yitirirler. Yeni bürokrasi medrese dışında yetişmeye başlar ve İlimiye sınıfının dayandığı vakıf kaynakları sıkı bir denetim altına alınır (Tekeli, 2011, s.27).

Eski büyük âlimlere ait fikirlerini sürekli tekrar edildiği Medrese bilim ve teknolojik gelişmeler karşısında yenilir. Nihayetinde Cumhuriyet 3 Mart 1924'te *Tevhid-i Tedrisat Kanunu* ile eğitim öğretimin tümünü devlet tekeline alınır ve medreseler kapatılır (Mardin, 1991, s.67). Bu sefer de Batı'nın fikir mahsulleri ve düşünce sistemi şüphesiz, eleştirisiz, mutlak bir itaatle alınmaya başlar (Akyüz, 2014, s.235).

Batı dünyasında XIX. asır bilim adına büyük bir uygulama alanı olmuştur. Bu uygulamaların ürünleri buhar makinesinin icadında, iletişim ağlarının genişlemesinde, kimyevi buluşların sanayi hizmetine sunulmasında, savaş araç ve gereçlerinin gelişiminde görülür. Bilimin bu pratik sonuçları Batı toplumunu derinden etkiler (Mardin, 1992, s.229). Tüm bu gayretlere rağmen XIX. asrın ortalarına kadar Osmanlı Avrupa'daki entelektüel gelişimin ana seyrinin dışında kalır (Mardin, 2003, s.15).

Osmanlı Devleti'nin uğradığı bozgunlar neticesinde, tarihinde misali olmayan acı tecrübeler sonucu başlayan reformlar hala tamamlanmamış uzun ve zor bir sürecin başlangıcı olur (Meriç, 2009, s.60). Modernleşme, Osmanlı'nın uzun bir zaman süreci içerisinde kemâle ermiş uygulamalarında radikal değişiklikler anlamına geldiğinden, yeniden değerlendirmeler, protestolar, dalgalanmalar ve ihtilaller ile dolu bir süreç

karşımıza çıkar (Mardin, 2003, s.154). Sonuç olarak, Batılılaşma çabaları Osmanlı'nın siyasi, iktisadi olarak Batı'ya daha bağımlı bir hale gelmesi biçiminde gelişir ve devletin çöküşünü durdurmak yerine hızlandırır (Kongar, 2004, s.69).

Darülfünun

Osmanlı Devleti'nde XVIII. asrın son çeyreğinde başlayan modernleşme süreci ile yükseköğretim kurumları kurulmaya başlar fakat kavram olarak üniversite gündeme gelmez (Tekeli, 2010, s.93). Osmanlı'da üniversite kurma gayretlerini iyi bir şekilde anlayabilmek için bunu XIX. asırda büyük çabalarla yürütülen modernleşme programının önemli bir parçası olarak görmek gerekir (İhsanoğlu, 2010, s.37).

Türkiye'de yükseköğretimin gelişim seyrinin 1453'te İstanbul'un fethi ile kurulan, Sahn-ı Seman Medreseleri'ne dayandığı fikri hâkimdir (Widmann, 2000, s.50). Laik eğitimin kökleri ise 1773 tarihinde kurulan Mühendishane'ye ayrıca 1863'de kurulan ve İstanbul Üniversitesi'nin temelini teşkil eden Darülfünun'a dayanır (Barrows, 1990, s.v). Medresenin, Türkler'in İslam'ı kabulünden sonra ortaya çıkan ve gelişen bir eğitim öğretim müessesesi olmasına karşılık Darülfünun Avrupa'daki üniversitelerden etkilenerek XIX. asırda Osmanlı İmparatorluğu'nda kurulan, günümüzdeki anlamıyla bir yükseköğretim kurumudur (Arslan, 1995, s.15, Cevher, 2013, s.106).

Osmanlı İmparatorluğu'nun ilk ve tek üniversitesi olan Darülfünun 1863 senesinde kurulur. Açılışında, hazırlık olarak 1857'de biri pedagoji diğeri matematik alanından olmak üzere iki öğrenci Paris'e eğitime gönderilir (Arslan, 1995, s.27). Belli başlı fakülteleri Fen ve Edebiyat, Hukuk, Tıp ve sonradan 1924 senesinde eklenen İlahiyattır (UNESCO, 1990, s.6). Medreseleri köy kökenli gençler doldururken dini elit Darülfünun'u ve ona götüren yeni laik okulları tercih eder (Mardin, 2011, s.56).

Darülfünun, aşağıdaki gibi farklı zaman ve isimlerde birçok kez açılıp kapanır:

- Birinci Darülfünun (1863-1865)
- Darülfünun-u Osmanî (1870-1872)
- Darülfünun-u Sultanî (1874-1881)
- Darülfünun-u Şahane (1900-1908)

- Darülfünun-u Osmanî (Darülfünun-u Şahane'den isim değişikliği, 1909-1912)
- İstanbul Darülfünunu (Darülfünun-u Osmanî'den tekrar isim değişikliği 1912-1933)

Birinci Darülfünun 1863'de görkemli bir açılış töreni ile eğitim öğretime başlar. Çoğunluğu Fransızca olan dört bin ciltlik bir kütüphaneye, ayrıca çağın imkân verdiği en modern fizik ve kimya laboratuvarlarına sahiptir (Arslan, 1995, s.28). Fakat 1865'de çıkan bir yangın ile binası içindeki tüm ders araç-gereçleri ve kitapları kül olur. Bu tarihten sonra Darülfünun bir süreliğine unutulur (Korkut, 1984, s.11).

Darülfünun'da öğrenci olabilmek için en az on altı yaşını doldurmuş olmak ve bir jüri huzurunda Lisan-ı Osmanî, Tarih-i Umumi, Coğrafya, Hesap, Hendese, Cebir, Hikmet-i Tabiiye ve Mantık derslerinden yapılacak sınavdan başarılı olmak şarttır. Yalnız bu dersleri gördüğüne dair Osmanlı Devleti tarafından kabul edilen bir okulun diplomasını ibraz edenler sınavsız olarak Darülfünun'a kabul edilirler. Bu derslerin zamanın medreselerinde okutulmadığı dikkate alındığında, mekteplilerin peşinen medreselilere tercih edildiği söylenebilir (Arslan, 1995, s.33).

Osmanlı Devleti'nde modern denilebilecek ilk eğitim öğretim vizyonunun 1 Eylül 1869 tarihli *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* ile ortaya konulur. Bu nizamnamede tutarlılığı olan bir eğitim öğretim sistemi önerilir. Müslüman ve Gayr-i Müslim okulları ile yabancı okullar hukuki bir çerçeve içinde bütünleştirilmeye çalışılır, uzun seneler eğitim öğretimi bu nizamname ile şekillenir (Tekeli, 2012a, s.187). Bir Darülfünun kurma fikrinin ikinci defa ele alınışı da bu nizamname ile olur (Unat, 1964, s.50). 1870 senesinde bu sefer son derece mütevazı bir şekilde Darülfünun, Darülfünun-i Osmanî ismi ile resmen açılır. Fakat açılışından birkaç sene sonra 1873'te kapatılır.

Darülfünun üçüncü defa 1874 tarihinde Darülfünun-u Sultani ismiyle Galatasaray Sultanisi'nin içinde eğitim öğretim dili Fransızca olarak açılır. Öğrenci yetersizliği nedeniyle 1881 senesinde yine kapanır. Burada belirtmek gerekir ki, Tanzimat döneminde yeterli seviyede olmayan orta öğretim Darülfünun'un devamlılığını engelleyen en önemli faktörlerden biridir (Arslan, 1995, s.49).

Sultan II. Abdülhamit'in tahta çıkışının yirmi beşinci yıldönümüne denk gelen 1900 senesinde çok itimat ettiği Sadrazamı Said Halim Paşa'nın (ö.1921) üniversite kurulması hususunda onun tereddütlerine ve gördüğü potansiyel risklere karşı kefil olmasıyla resmi adı Darülfünun-u Şahane olmak üzere dördüncü defa Darülfünun açılır (Szyliowicz, 1973, s.147). Bu kararda Avrupa'ya giden öğrencilerin zararlı fikirler edindiği burada açılacak bir Darülfünun'da okutulmaları halinde II. Abdülhamit'e daha sadık öğrenciler yetişeceği konusundaki telkinlerin de etkili olduğu imkân dâhilindedir (Tekeli, 2007, s.34).

Darülfünun-u Şahane, Ulum-u Aliye-i Diniye, Ulum-u Riyaziye ve Tabiiye ile Edebiyat bölümlerinden oluşur. Ayrıca daha önce yüksekokul olarak açılan Hukuk, Mülkiye ve Tıp okulları Darülfünun-u Şahane'nin şubeleri (fakülteleri) olarak kabul edilir. Fakat Tıp ve Hukuk okulları idari olarak bağımsız kalır. Darülfünun-u Şahane Eğitim Bakanlığı'nın önergesi ve padişahın tasdiki ile tayin edilen müdür tarafından idare edilir (Arslan, 1995, s.51). Böylece İslam dünyasında ilk gerçek anlamda yerli ve Batı tarzı modern üniversite Darülfünun-u Şahane olur (Lewis, 1993, s.180).

Darülfünun-u Şahane'ye kayıt yaptırmak için on sekiz yaşından büyük olmamak şarttır. İyi ahlak sahibi Mekteb-i Sultani, Ticaret, Darüşşafaka ve İdadi mezunları ile bu okulların öğrencileri derecesinde bilgiye sahip olduklarını sınav sonucunda ispatlayanlar Darülfünun'a öğrenci olarak kabul edilir. Medrese talebeleri sadece imtihanla Ulum-u Aliye-i Diniye (Yüksek Dini Bilimler) bölümüne kaydolabilir (Arslan, 1995, s.64).

Yeni bir yönetmelik ile 1909 senesinde tekrar örgütlenen Darülfünun-u Şahane'nin ismi Darülfünun-u Osmanî olarak benimsenmiş ve Hukuk, Tıp, Edebiyat ve Fen şubelerinden meydana gelmiştir. Kendisi için çizilen hedef "Maarif-i Aliye'nin inkişaf ve terakkisine" hizmet etmektir (Arslan, 1995, s.70,87).

Aradan birkaç sene geçtikten sonra 1912'de çıkarılan başka bir yönetmelik ile Darülfünun'un ismi tekrar değişerek İstanbul Darülfünunu olur. 21 Nisan 1912 tarihli bir nizamname ile Darülfünun şubeleri, fakülte ismini alır. O tarihe kadar müstakil bulunan Tıp Fakültesi, Darülfünun camiasına katılır ve Şam Tıbbiye Mektebi de bu fakülteye bağlanır (Unat, 1964, s.55). Bununla beraber 1915 senesinde sadece kızlara mahsus eğitim öğretim veren İnas Darülfünunu açılır (Tekeli, 2010, s.89).

5.2. Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Serüveni

İkinci Dünya Savaşına kadar teşkilatlı ve uyumlu bir yükseköğretim sistemine sahip olamayan Türkiye, 1981 senesine gelindiğinde üç değişik üniversite yönetim modelini tecrübe etmiştir (Barrows, 1990, s.v). Bunlar kısaca şu şekilde sıralanabilir (YÖK, 1991, s.6-7):

- i. 1933 senesinde 2252 sayılı kanunla gerçekleştirilen Üniversite Reformu ile Kıta Avrupası Yönetim Modeli esas alınır ve üniversiteler doğrudan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanır.
- ii. 1946 senesinde 4936 sayılı Üniversite Kanunu ile kendilerine tanınan özerklik çerçevesinde rektör ve dekanların seçimle iş başına gelmeleri esası getirilir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı'nın üniversitelerin başı olduğu ile ilgili hükümler saklı kalır.
- iii. Üçüncü yönetim modeli olarak Anglo-Amerikan örgüt yapısı uygulanır. Bu modele göre yönetilen ilk devlet üniversitesi ODTÜ'dür. ODTÜ Bakanlar Kurulu tarafından atanan ve her üç senede bir yenilenen dokuz kişilik bir mütevelli heyeti tarafından yönetilir.

Bursalıoğlu'na göre (1996, s.12), ülkemizin üniversite sorunlarının çoğunun temelinde Avrupa modeli bir örgüt yapısına karşın Amerikan modeli bir yönetim tarzına sahip olunması yatar.

Tüm Türk üniversiteleri Meclis kararı ile kurulan ve müşterek bir kanuna tabi olan özerk kurumlardır (UNESCO, 1982, s.291). Üniversiteler ile ilgili 1933'ten günümüze dört esaslı mevzuat değişikliği yapılmış ve ilki hariç diğerleri askeri darbeler döneminde olmuştur (Küçükcan ve Gür, 2009, s.149). Türkiye'de yükseköğretimi şekillendiren kanunlar üç ayrı döneme ayrılabilir ve ana hatlarıyla bu dönemler üniversite tarihimizi ortaya çıkarır. Bu dönemler şu şekilde sıralanabilir:

- i. 1933 Üniversite Reformu
- ii. 1933-1946 Dönemi
- iii. 1946-1981 Dönemi
- iv. 1981 ve YÖK Dönemi

5.2.1. 1933 Üniversite Reformu

Türk yükseköğretim tarihi bir dışarıdan müdahaleler silsilesi olarak karşımıza çıkar. Ülkemizde üniversiteler hiçbir zaman belli bir gelişme ve olgunlaşma süreci içerisinde, tabii seyrinde vücut bulan kurumlar olamaz (San, 1993, s.152). Darülfünun'a yönelik 1933 reformu yükseköğretime yönelik radikal değişikliklerden biridir (Kula, 2013, s.37).

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk anayasası olan 1924 Anayasasında üniversitelere ilişkin herhangi bir hüküm bulunmaz. Üniversitelerin kuruluşu, işleyişi ve görevleri kanunla düzenir (Küçükcan ve Gür, 2009, s.134). Yeni Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti 1 Nisan 1924 tarihinde Darülfünun'a tüzel kişilik verir (Bahadır, 2005, s.18). Darülfünunda müderris olma şartları ise şu şekilde düzenlenir (Arslan, 1995, s.107):

- i. Otuz yaşını tamamlamış olmak.
- ii. Yükseköğretim görmüş olmak.
- iii. Bilim dünyasını takip edebilecek bir yabancı dile sahip olmak.
- iv. Akademik yeterliliğini ve çalışmalarını ispat eden eserler meydana getirmiş olmak.
- v. Darülfünun'da veya yüksek mekteplerde eğitim öğretim vazifesi ile en az beş sene vazife yapmış olmak. Bununla beraber yurtdışında mesleki eğitim görenler kendi alanlarında ders verecek vasıfları taşıdıkları takdirde bu beş senelik hizmet şartı kendilerinde aranmaz.
- vi. Eşit şartlara sahip olan adaylardan asli olarak eğitim öğretim vazifesi ile meşgul olanlar öncelikle tercih edilir.

Mustafa Kemal Paşa 28 Haziran 1923 tarihinde Darülfünun hocalarına gönderdiği bir telgrafta “Milli bağımsızlık milli irfanla eştir ve siz aynı harbin kahramanlarısınız” diyerek onların Milli Mücadeleye olan katkılarını takdir eder (Güzel, 2005, s.21). Bu kahramanlığa bizzat şahit olduğunu “Arıburnu'nda biz bir Darülfünun gömdük” sözü ile dile getirir. Fakat 1930'lara gelindiğinde durum bambaşka bir hal alır. Cumhuriyet yönetimi, aydınları ve basını artık Darülfünun ile alakalı her şeyin binaların, hocaların, kitapların kokuşmuş ve çağdışı olduğuna inanır, kaldırılması gerektiğini savunur (Schwartz, 2003, s.42).

Cumhuriyet dönemi yükseköğretim modernleşmesi Darülfünun'un kapatılıp İstanbul Üniversitesi'nin açılmasıyla başlar. Çünkü Cumhuriyet idaresinin Osmanlı Devleti'nden devraldığı tek üniversite olan Darülfünun, bir türlü yeni devletin görüşlerine ayak uyduramaz veya kitlelerin suskunluğuna bürünmez (Namal, 2012, s.15; Keyder, 2017, s.48). Darülfünun hocalarından Musevi asıllı T.C. vatandaşı Avram Galanti (ö.1961), Arap harflerinin terakkimize engel olmadığını söyler, bazı öğretim üyeleri ise Harf Devrimi'nin gerçekleşmesi halinde protesto olarak Latin harfleriyle tek bir satır bile yazmayacaklarını ilan etmek cesaretini gösterir (Meriç, 1986, s.133; Sağın, 2012, s.1246). Darülfünun 1930'lu senelerde ortaya atılan ve kısaca dünyada konuşulan tüm dillerin Orta Asya'da konuşulan tek bir dilden yani Türkçe'den doğduğunu iddia eden Güneş Dil Teorisi'ni nazar-ı itibara almaz bu konuda fikir beyan etmeye dahi gerek duymaz (Güzel, 2005, s.23).

Mardin'e göre (1992, s.184) devrin düşünce yaklaşımı kişinin dünya görüşünü ulemanın değil pozitif bilimin şekillendirmesini hedef alır ve onun devlet katında azalmış dahi olsa devam eden etkilerini silmek gerektiğine inanır. Örnek alınacak medeniyet olarak Batı medeniyetini, kurumlarını ve beraberinde getirdiği pozitif bilim anlayışını gösterir. Ayrıca Yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin Ziya Gökalp (ö.1924) gibi önde gelen ideologları dinin sosyal hayattan çekilerek sadece âhiret hayatıyla ilgilenmesi, camiye münhasır kalması ve dünya işlerinden tamamen uzaklaştırılması yönünde çalışarak laik bir Türkiye'nin kapısını aralar (Gündüz, 2015, s.90). Bu açıdan İstanbul Üniversitesi'nin 1933 tarihinde tekrar kurulmasındaki temel gaye az-çok İslam'dan gelen medrese ruhuna sahip Darülfünun'u kökünden söküp atmak ve yerine Avrupa geleneğinde bir üniversite kurmaktır (Hatiboğlu, 1994, s.87). Fakat Batı'dan alınan eğitim kurumları ve kültürel alışkanlıkların arkasında hep bir anlam, kavrayış ve ontolojik tutum yatar ve daha derinlerde kültürel süreçler mutlaka bulunur (Mardin, 2017, s.68-78).

Bizzat Mustafa Kemal Paşa'nın talimatıyla Türkiye'ye davet edilen İsviçreli Profesör Albert Malche'nin (ö.1926) Darülfünun hakkında hazırladığı 1932 tarihli rapor yükseköğretim sistemimizdeki ilk üniversite reformunun veya devriminin temelini teşkil eder (Szyliowicz, 1973, s.217; Dölen, 2009, s.29; Namal ve Karakök, 2011, s.31).

Malche'nin İstanbul Darülfünun'u Hakkındaki Raporu'nun tıpkıbasımından bizzat Mustafa Kemal Paşa tarafından çizilen, işaretlenen ve kenarına not alınan bazı maddeler şu şekildedir (TÜBA, 2007, s.352-399):

- ❖ Harp nesline [I. Dünya ve Kurtuluş Savaşı nesli] ait talebeler oldukça nakıs [noksan] bir orta öğretime sahipler.
- ❖ Darülfünun kendi bünyesinde oldukça sık tahavvülat [değişimler] ve ıslahat projeleri vücuda gelmiştir.
- ❖ Türkçe neşriyat-ı ilmiye [ilmi yayın] kâfi derecede mevcut değildir ve ecnebi [yabancı] eserlerini okuyup bihakkın [hakkıyla] anlamaya muktedir [kabiliyetli] talebe miktarı çok azdır.
- ❖ Özerkliğin bir nevi uzaklaşış ve kendi kendine kalış manasını almasına engel olmak lazımdır.
- ❖ Genel olarak [öğretim elemanlarından bahsediliyor] az para aldıkları doğrudur.
- ❖ Darülfünun'un 1500'den fazla talebesi vardır. Fakat kayıtları olup hiç görünmeyen talebe sayısı fazladır.
- ❖ Devam edemeyecek talebenin cesaretini ilk seneden kırmak iyi olurdu.
- ❖ Vazife-i talimiye [eğitim öğretim vazifesi] 240 kişi tarafından ifa olunmaktadır. Müderris ve muallim miktarı 133'dür. Bu yüksek bir rakamdır.
- ❖ Son imtihanlara girip diploma alan talebe sayısı nispeten azdır.
- ❖ Bu kadar iyi şerait içinde [fiziki şartlardan bahsediliyor] yerleşmiş bir Darülfünun takdire şayandır.
- ❖ Emin'in [Rektörün] salahiyetleri [yetkileri] pek de tarif edilmemiş görünmektedir.
- ❖ Müfrit [uç derecede] bir şahsiyetçilik hükümrandır.
- ❖ Darülfünunun kendisini şuuri [bilinçli] bir şekilde muayyen [belirli] bir noktaya sevkeden ilmi ve fikri bir hızdan nasibedar [nasipli] bulunduğunu görmedim. Yeni bir teşkilatı şayan-ı arzu [arzu edilir] göstermiş olan sebeplerden biri de şüphesiz ki budur.
- ❖ Bu hususta [profesör atamalarından bahsediliyor] salahiyet meslek arkadaşlarına değil lâkin Vekâlete [Milli Eğitim Bakanlığı'na] ait

olmalıdır. Azil [görevden alma] salahiyeti ancak tayini icra eden makama aittir.

- ❖ Tahsil zümrelerini [akademik bölümleri] terkip eden [meydana getiren] derslerin ihtiva ettikleri mevaddır [maddelerdir] ki fazla yüklü olmakla kabil-i ittihamdır [itham edilebilir].
- ❖ Kütüphanede Türkçe kitaplar pek azdır.
- ❖ Kıymet-i ilmiyeye mâlik [ilmi kıymete sahip] eserlerin Türkçedeki miktarı çok değildir.
- ❖ Tıp kütüphanesi şayan-ı hayret [hayret verici derecede] bir fakr [fakirlik] içindedir.
- ❖ Darülfünunların vazifeleri, bir vazife-i talimiyeden [eğitim öğretim vazifesinden] ibaret değildir. Bir vazife-i terbiyeviyeleri [karakter terbiyesi vazifeleri] vardır.
- ❖ Darülfünun müstakbel [geleceğin] mesleklerine talebeyi ne şekilde hazırlamaktadır?
- ❖ [Edebiyat Fakültesi'nde] lisaniyat ve filoloji hakkında hiç tedrisat yapılmadığı görülüyor.
- ❖ Hususi faaliyet-i meslekiyenin [öğretim elemanlarının üniversite dışında çalıştıkları işlerin] hizmet-i tedrisiyeye hiçbir surette mazarratı [zararı] dokunmamalıdır.
- ❖ Tıp Fakültesinin [Haydarpaşa Hastanesi] acip ve münasebetsiz yeri. Saha-i mesaisi İstanbul tarafında olduğu halde Tıp Fakültesi'nin Üsküdar tarafında tesisi bir felaket.
- ❖ İstanbul Darülfünunu zaif bir randıman vermek üzere işleyen vasi [geniş/kapsamlı] bir teşekküldür.
- ❖ Kütüphanelerin açık bulunduğu saatler kâfi değildir.
- ❖ Bir profesör hayat ve hareket veren bir adam bir müşavir [danışılacak kimse] ve bir rehber olmalıdır.
- ❖ Darülfünunda şifahi [sözlü] ve nazari [teorik] tedrisatın azaltılması icap ettiğini söyleyebileceğime kâilim [inanmaktayım].
- ❖ Mutlak bir mücerretlik [katıksız bir soyutlama] ve nazariyecilik sistemi ile mücadele etmek lazımdır.

- ❖ Talebeler için münasip ikametgâh ve pansiyonlar [gereklidir].
- ❖ Darülfünunun spor hayatında inkişaf ettirmek için onu tanzim eylemelidir [düzenlemelidir].
- ❖ Eski talebelerine mahsus bir cemiyet [dernek] teşkil etmeli.
- ❖ Talebenin Darülfünun’u kendi evi ve fikrî vatanı gibi telakki eylemesi [kabul etmesi] ve sevmesi lazımdır.

Rapor neticesinde Darülfünun tasfiye edilir ve İstanbul Üniversitesi açılır. Darülfünun’un 240 öğretim üyesinden 157’si görevlerinden uzaklaştırılır. Yaklaşık üç öğretim elemanından sadece biri yeni üniversiteye kabul edilir. Profesörler düzeyinde bu durum daha da vahim bir hal alır ve Fen Fakültesinde profesör olarak sadece tek bir kişi kalır (Bahadır, 2007, s.72-73).

İstanbul Üniversitesi Talimatnamesinde (1934) üniversitenin kuruluş amacı şu şekilde sıralanır:

- i. Bilgi sahalarında araştırmalar yapmak.
- ii. Milli kültürü ve yüksek bilgiyi genişletmeye, yaymaya çalışmak.
- iii. Devlet ile memleket hizmet için ergin ve olgun unsurlar yetişmesine yardım etmek.

Yeni kurulan İstanbul Üniversitesi’nin artık ne bir tüzel kişiliği ne de özerkliği kalır. Milli Eğitim Bakanı’na bağlı sıradan bir okul haline getirilir (Kongar, 1984, s.54). Bu duruma dönemin önde gelen pedagog ve bilim insanı İsmail Hakkı BALTACIOĞLU (ö.1978) “Meşrutiyet’in verdiği özerkliği Cumhuriyet alamaz” diye itiraz eder ve görevine son verilenler arasına katılır (Timur, 2000, s.233).

Üniversiteden 1933 reformu ile öğretim elemanlarının kovulmasında akademik liyakate sahip olma ilkesine göre davranıldığını söylemek oldukça güçtür. İhraç edilen akademisyenlerden hekim Hamdi Suat AKNAR (ö.1936) Türkiye’de modern patolojinin kurucusu ve dünyada önde gelen bir mütehassısıdır. Onun görevine son verilmesi Mustafa Kemal Paşa’ya iletilince tekrar üniversiteye döndürülmesini istese de kırgın olan hoca bunu kabul etmez. Tıbbiyeden ihraç edilen eczacı ve kimyager Ömer Şevket ÖNCEL (ö.1950) ise Avrupa’da tetkik ve buluşları ile çok iyi tanınan bir bilim adamıdır. Kendisi bu tasfiyeden sonra Afganistan’a davet edilir ve orada ilk eczacılık fakültesinin kurucusu olur (Bahadır, 2007, s.74-75). Darülfünun’un ilk bilim

otoritelerinden biri olup bir dönem Darülfünun Eminliği'ni de yapmış olan pedagog İsmail Hakkı BALTACIOĞLU gibi önemli isimlerin de tam anlaşılamayan nedenlerle Darülfünun'dan kovulmuş olmaları Türkiye yükseköğretim hayatı için yeri doldurulamayacak önemli kayıplardır (Sağın, 2012, s.1248). Karakoç'a göre (2016, s.28) bu devirde kendi bilim dalında tek otorite olan nice hocalar bir çınarın yıkılışı gibi devrilip gitmiştir.

Darülfünun'da bu kadar sert ve yıkıcı tasfiye hareketi hem o dönemde hem de günümüzde etkilerini sürdüren menfi sonuçlar, kırgınlıklar, umutsuzluklar, kederli hatıralar ve gelecek için kötü örnekler bırakır. Darülfünun hocalarının çoğu haksızlık, ölçsüzlük, vefasızlık hisseder ve küçük düşürücü bu tutum karşısında maddi ve manevi çok büyük sıkıntılara girer (Bahadır, 2007, s.75). İşine son verilenlerden bir kısım akademisyenler liselerde öğretmenlik yapmak zorunda kalır. Bu kişilerden kimyager ve hekim Cevat MAZHAR (ö.1934) ise girdiği bir sinir krizi neticesinde intihar eder (Güzel, 2005, s.27).

II. Meşrutiyet öncesi zaman dilimi dâhil edilmezse Yeni Türkiye Cumhuriyeti on dört senedir üniversiteleşmeye çalışan bir kurum olan Darülfünun'u devralır. Balkan Harbi, I. Dünya Savaşı ve mütareke dönemi bu sürenin on senesini kapsar. Darülfünun'un bu kadar kısa süre içerisinde ve bunca badireler altında muasır bir üniversite haline gelmesini beklemek olanaksızdır (Dölen, 2009, s.27,31). Bununla beraber eğitim konusu Mustafa Kemal Paşa'nın inkılap programında önemli bir yer işgal eder. 1933 reformu ideolojik bir araç olarak milliyete dayanan toplum yapısını sağlayacak ve muasır medeniyetler seviyesine çıkabilme idealini gerçekleştirecek büyük bir adım olur (Szyliowicz, 1973, s.199; Kaplan, 1999, s.182). Reformdan sonraki 18 Kasım 1933 tarihli İstanbul Üniversitesi açılış merasiminde Rektör Neşet Ömer İRDELP (ö.1948) entelektüel dünyayı kahreden, milli hayat ve muvaffakiyetimiz için en önemli unsurun bilimden ziyade Türklük seciyesi olduğu beyanatında bulunur (Yücebaş, 2014, s.274).

İstanbul Üniversitesi'ne kadar açılan yüksekokulların beklenen sonucu vermemesinin ve bilim alanında yeterli gelişimin sağlanamamasının başlıca nedenleri şu şekilde sıralanabilir (Dölen, 2009, s.20-21; Schwartz, 2007, s.476-477):

- Türk entelektüel kesiminin birçoğunda derin kökleri olan yetersizlik hissi. Kendilerine ve milletlerine karşı duydukları güvensizlik, özgüven noksanlığı.
- Gerek aydınlarda gerekse halkın birçok kısmında devleti yönetenlere karşı itimatsızlık.
- Okulların geçici binalarda açılmış harp koşulları ve yangınlar sonucu sürekli yer değiştirmiş olması.
- Üniversitelerin orta öğretim üzerine temellendiği gerçeğinin göz ardı edilmesi.
- Açılan yüksekokullara gereken öğretim elemanı yetiştirilmesine önem verilmemesi.

Üniversitenin içyapısına ve tabii gelişimine yapılacak ani müdahaleler anlamsız ve sonuçsuz kalmaktadır (Ortaylı, 2002, s.80). Dölen'e göre (2009, s.xxi) Türkiye'de üniversitelerin hemen tümü İstanbul Üniversitesi'nden doğar ve onun hastalıklarını genetik olarak taşır. Dolayısı ile 1933 Üniversite Reformu yükseköğretim tarihimizdeki tüm ırsi hastalıkların başlangıcı olur.

5.2.2. 1933-1946 Dönemi

Üniversitelere ilişkin 1924 Anayasası'nda herhangi bir madde bulunmaz kuruluş, işleyiş ve vazifeleri kanunla düzenlenir (Batıral, 2007, s.93; Küçükcan ve Gür, 2009, s.134). Esasen dünyanın gelişmiş belli başlı ülkelerinin anayasasında yükseköğretim konusuna ya hiç yer verilmez ya da akademik özgürlüğün güvencesine dair kısa birer ibare yer alır. Türkiye'de olduğu gibi yükseköğretimin düzenlenmesi idare ve teşkilat yapısı bir anayasa konusu olarak görülmez (Küçükcan ve Gür, 2009, s.214). Çünkü demokratik hükümetler bilhassa konu eğitim öğretim olduğunda az karmaşık ve yalın kurallara göre işler (Galbraith, 2016, s.54).

Darülfünun'un 2252 sayılı kanun ile kapatılması ile yeni bir idari yapı ve yeni kadrolar ile kurulan İstanbul Üniversitesi'nde rektör Milli Eğitim Bakanı'nın tavsiyesi ile Cumhurbaşkanı tarafından, dekanlar ise rektörün önerisi üzerine Milli Eğitim Bakanı tarafından atanır. Rektör üniversiteyi temsil etmek, teşkilatını düzenlemek, akademik çalışmaları yürütmek ve denetlemek, üniversitenin bütün kurumlarla iletişimini sağlamak, mali konularda ita amiri olmak gibi yetkilerle donatılır.

Profesörlük kadrosuna atama da fakülte kurulu tarafından gösterilen iki üç aday arasından Milli Eğitim Bakanı tarafından yapılır (Doğramacı, 2007, s.15).

Darülfünun 1933 senesinde ilga edilince iki yükseköğretim kurumu kurulur. Biri onun temellerinden yükselen İstanbul Üniversitesi diğeri Ankara'da açılan Yüksek Ziraat Enstitüsü'dür (Hatiboğlu, 1994, s.59). Her ikisinde de Humboldt Modeli örgütlenmeye gidilir (Tekeli, 2012a, s.193).

Yükseköğretime yönelik reform programının 1937 senesinde tüm ülkede hızlandırılması kararlaştırılır. Modern yükseköğretim kurumlarının merkezi Türkiye'nin Batısı için İstanbul, Orta Anadolu için Ankara ve Doğu Anadolu için Van olarak öngörülmüştür (Barrows, 1990, s.7).

Üniversite düzenlemeleri 1946'ya kadar genel olarak 1933 senesindeki Darülfünun'un ilga edilişi ve yerine İstanbul Üniversitesi'nin kurulmasından ibarettir. Üniversiteler hakkındaki ilk ve en köklü kanun düzenlemesi 13 Haziran 1946 senesinde 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu ile meydana gelir (Küçükcan ve Gür, 2009, s.150-151).

5.2.3. 1946-1981 Dönemi

Ülkemizde 1946 senesinde İstanbul Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) ve Ankara Üniversitesi olmak üzere toplamda üç üniversite bulunmaktadır. Türkiye'de yükseköğretim kurumları 1950 senelerine kadar seçkin bir yapı içerisinde sınırlı alanlarda belirli çevrelerden gelen kişilerin kabul edildikleri yerler olur. Yükseköğretim kurumlarında kitle eğitime geçiş ise 1950'lerden sonra başlar (Erdoğan, 1996, s.43).

Üniversiteyi 1946 sene 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu yüksek araştırma ve eğitim birlikleri olarak niteler (Güzel, 2005, s.91). Bu kanunla ilk defa Türk üniversitelerinin amaçları ayrıntılı olarak belirtilir. Bu noktada üniversitelerde eğitim öğretim kadar ilmi araştırmalar da yapılması, ülke ve toplum sorunlarına çözüm yolları araması ona bir amaç olarak gösterilir (Kısakürek, 1974, s.26).

Meslektaşlar Arası Yönetim Modelini esas alan Humboldt türü üniversite örgütlenmesi 1946 senesinde kabul edilen 4936 sayılı kanunda hâkim model olarak belirir (Tekeli, 2012b, s.7). Bu kanunla üniversitelere özerklik getirilmesi önerilir.

Özerklik ise rektör ve dekanların öğretim üyeleri tarafından seçilmesi olarak yorumlanması üzerine buna uygun kanuni hükümler yürürlüğe girer (Doğramacı, 2007, s.16). 1946 seneli kanun ile hem üniversitelere hem de fakültelere tüzel kişilik verilir ve Milli Eğitim Bakanı üniversitelerin başı olarak kabul edilir (Küçükcan ve Gür, 2009, s.153; Tekeli, 2010, s.157).

Üniversiteler sosyal talep ve mahalli kalkınma hedefleri çerçevesinde 1950’li senelerde Anadolu’ya yayılmaya başlar. Bu bağlamda Trabzon’da Karadeniz Teknik Üniversitesi (1955), İzmir’de Ege Üniversitesi (1955), Ankara’da Orta Doğu Teknik Üniversitesi (1956) ve Erzurum’da Atatürk Üniversitesi (1957) kurulur.

Bu dönemde kurulan üniversitelere ABD modelleri hâkimdir. Amerikan John Hopkins Üniversitesi’nin ortaya çıkardığı Land-Grant Üniversite modeli (Kerr, 2001, s.10) Atatürk Üniversitesi’nde ağırlık kazanır. Önceki bölümlerde değinildiği gibi Land-Grant sistemindeki üniversitelerin belirleyici özelliği eğitim, araştırma ve uygulamayı tek bir kurum çatısı altında birleştirmesidir. Bu tarz üniversiteler önemli bir bağımsızlığa sahiptir ve özellikle uygulamaya dönük faaliyet gösterir (Jonasson, 2008, s.54). Atatürk Üniversitesi büyük oranda tatbiki araştırmalar yapmak üzere vazifelendirilir, yöreye odaklanan incelemeleri başta ziraat, sağlık ve hayvancılık alanlarında yoğunlaşır (Kılıç, 1999, s.299).

Karadeniz Teknik Üniversitesi insan gücü, madenler ve enerji kaynakları yönünden zengin, fakat zirai toprak olarak fakir ve dağlık olan Doğu Karadeniz bölgesindeki şehirlerin sosyal ve ekonomik sorunlarına çözüm aramak, bölgenin kalkınmasına öncülük yapmak amacıyla kurulur (Korkut, 1984, s.30; Kısakürek, 1974, s.31). Karadeniz Teknik Üniversitesi’ne kuruluş döneminde İstanbul Teknik Üniversitesi destek verir (YÖK, 2007, s.43). Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi’nde rektör, profesörler tarafından seçilmeyip Bakanlar Kurulu Kararı ile dekanlar ise rektörün göstereceği adaylar arasından Milli Eğitim Bakanı’nın onayıyla atanır (T.C. Başbakanlık, 1992, s.21).

Mimarlık ve şehir planlama okulu olarak 1956 senesinde kurulan Orta Doğu İleri Teknoloji Enstitüsü, 1959 senesinde Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) ismini alır (Küçükcan ve Gür, 2009, s.131). ODTÜ Türkiye’deki BM Teknik Yardım Misyonunun inceleme ve desteği, ABD Yardım Programı’ndan, Ford Vakfı’ndan,

CENTO'dan (Bağdat Paktı), dost ülkelerin hükümetlerinden uzman desteği, donanım ve kitap yardımı ile kurulur (Zweig, 1967, s.155-156). İngilizce eğitim öğretim veren ODTÜ'nün amacı Ortadoğu'nun kaynaklarını geliştirmek, iktisadi sorunlarına çözümler bulmak, uygulamalı araştırmalar yapmak, konut ve şehir planlaması alanlarında yetişmiş eleman ihtiyacını gidermektir (Kısakürek, 1974, s.29; Küçükcan ve Gür, 2009, s.131). ODTÜ tanıtım kataloğunda misyonunu farklı milletlerden ve kültürlerden öğrencilerin beraber çalışacak ve iç içe geçecek bir anlayış bina etmek olarak belirtmiştir (Zweig, 1967, s.156).

ODTÜ diğer Türk üniversitelerinden tamamen farklı yönetim modeline sahiptir. Ülkenin ihtiyaç duyduğu teknokrat kadrolarının ABD üniversite modeli ile daha iyi yetiştirileceğine inanan dönemin hükümeti ODTÜ için ABD sistemine benzer bir düzenlemeye gider (TÜSİAD, 1994, s.154). Milli Eğitim Bakanı'nın teklifi üzerine Bakanlar Kurulu Kararı ve Cumhurbaşkanı'nın tasdiki ile üç sene için atanan dokuz kişilik bir mütevelli heyet üniversitenin yönetim ve denetiminden sorumlu tutulur ve rektör meslektaşları tarafından değil mütevelli heyet tarafından doğrudan atanır. Rektörün görev süresi üç sene olmakla beraber mütevelli heyet eğer lüzum görürse görev süresini daha erken sonlandırabilir. Dekanlar ise rektörün teklifi üzerine mütevelli heyet tarafından atanır. Bu sistemde rektör, mütevelli heyete karşı sorumludur. Akademik işler, üyeleri fakülteler tarafından seçilen Akademik Konsey tarafından büyük ölçüde yerine getirilir ve bir akademik personel sırası ile ilk önce bir senelik daha sonraları ise iki, üç ve beş senelik sözleşmelerle üniversitede istihdam edilir (Doğramacı, 2007, s.18-19; Szyliowicz, 1973, s.380).

Tarihler 1960'ı gösterdiğinde 115 sayılı kanun çıkar. Esasen bu kanun 1946 seneli 4936 sayılı kanunun bazı maddelerinin değiştirilmesi ve eklenmesi ile vücuda getirilir. Bu kanun ile *ordinaryüs* unvanı kaldırılır ve kürsü sistemi düzenlenir (Küçükcan ve Gür, 2009, s.153).

Üniversite özerkliği ve sorumluluğu ile ilgili ilk esaslı düzenleme 1961 Anayasası'nın 120. maddesi ile gelir (Batıral, 2007, s.93). Özerklik, rektörlerin ve dekanlarının öğretim üyeleri tarafından seçilmesi olarak yorumlanır (Doğramacı, 2000, s.19). Böylece 1946 seneli kanunda özerklikle ilgili hükümler 1961 Anayasası'nın 120. maddesinde yer alan "Üniversiteler kendi seçtikleri organlar

tarafından yönetilirler” ibaresiyle güvence altına alınarak desteklenir ve anayasaya ilk defa üniversite ile ilgili bir madde konulur (Doğramacı, 2007, s.16; Günay, 2019b, s.79). “Rektör, fakülte profesörler kurullarının bir arada yapacakları toplantıda iki yıl için ordinaryüs profesörler veya profesörler arasından sıra ile her seçim döneminde başka bir fakülteden olmak üzere salt çoğunlukla seçilir” hükmü getirilir (Doğramacı, 2007, s.19).

Tarihler 12 Mart 1971’i gösterdiğinde Türkiye’de demokrasiye ikinci bir darbe daha gerçekleşir. Bu askeri darbeyi takip eden anayasa değişikliklerinin hedefi 1961 Anayasası’nda vazedilen yürütme organını güçlendirmek ve çok geniş olduğuna inanılan temel hak ve özgürlüklere dayanan maddeleri değiştirmektir. 1968’de öğrenci olayları ile başlayan yükseköğretimde yeniden yapılanma düşünceleri seneler süren çalışma ve tartışmalar neticesinde 1973’te 1750 sayılı Üniversite Yasası ile gerçekleşir. Bu tarihlerde Türkiye’de sekiz üniversite bulunur (Aydın, 2008, s.27). Devlete sorgusuz sualsiz tabi olma refleksi ile şartlanmış vatandaşlar yetiştirme amacı 12 Eylül darbesi ile hayata geçer. Bu amacı ortaya çıkaran en belirgin alanlar genel olarak eğitim sistemi özelde yükseköğretim sistemi olur (İnsel, 2003, s.74). Bu Kanunun ele aldığı temel kaideler şu şekilde sıralanabilir (Korkut, 1984, s.35):

- i. Yükseköğretimin bütünlüğü ve orta öğretim ile ilgisi.
- ii. Yükseköğretimin toplum ihtiyaçlarına yönelmesi gerektiği.
- iii. Yükseköğretimde fırsat ve imkân eşitliği.
- iv. Kaynakların etkin bir biçimde kullanılması ihtiyacı.
- v. Öğretimin ve öğretim özgürlüklerinin güvence altına alınmasının önemi.

Üniversitelere 1973 tarihli Üniversite Kanunu ile Türk inkılabının ülkülerine bağlı ve milli karakter sahibi vatandaşlar yetiştirmek vazifesi verilir. Yükseköğretim Kurulu ve Üst Denetleme Kurumu gibi kurumlar kurulur, Üniversitelerarası Kurul bir üst kurul olarak değerlendirilir fakat bu kanunun birçok maddesi Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilir (Küçükcan ve Gür, 2009, s.154).

Mahalli kalkınmaya katkıda bulunmak üzere yerel üniversitelerin kurulması yolunda girişilen çabalarla 1970’li senelerde üniversite sayısı hızla artmaya başlar. Planlı döneme geçilen 1962 senesinde Devlet Planlama Teşkilatı (DPT),

üniversitelerden daha fazla öğrenci almalarını ister ancak üniversiteler bunu kabul etmez. Bu sebeple planlı dönemin başından 1975'e kadar olan süre içerisinde on bir yeni üniversite daha kurulur ve böylece ülkemizdeki üniversite sayısı on dokuza çıkar (Doğramacı, 2007, s.17). Bununla beraber Ankara'daki üniversiteler Anadolu'nun çeşitli yerlerinde fakülteler açarak yükseköğretimin yaygınlaştırılmasında büyük rol oynar (Aydın, 2008, s.27).

5.2.4. 1981 ve YÖK Dönemi

Tarihler 12 Eylül 1980'i gösterdiğinde Türkiye demokrasisinin makûs talihli tekrarlanır ve üçüncü bir askeri darbe yaşanır. 1960 darbesinin mimarları için üniversite ne kadar yüce bir kurumsa 1980 muhtırasını verenler için de o derece şer odağı bir kurumdur (Tekeli, 2010, s.204). Askeri darbeden sonra 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu yürürlükten kaldırılır ve 6 Kasım 1981 tarihinde 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu kabul edilir. Artık Türkiye yükseköğretim hayatı baştan aşağıya köklü bir değişim sürecine girer. Günümüze kadar Türkiye yükseköğretim sisteminin odağında YÖK'ün ağırlıklı olarak yer alması sonucu bu sistemin YÖK Modeli olarak isimlendirilmesi mümkündür (Yavuz, 2012, s.2).

Bu kanunun 13. maddesi ile “Üniversite tüzel kişiliğinin temsilcisi olan rektör Yükseköğretim Kurulunun önereceği yükseköğretimden sonra en az on beş sene başarılı hizmet vermiş, tercihen devlet hizmetinde bulunmuş, ikisi üniversitelerde görevli profesörlerden olmak üzere dört kişi arasından Devlet Başkanınca beş yıl için atanır. Süresi biten rektör yeniden atanabilir” hükmü gelir (Doğramacı, 2000, s.26).

Türkiye' de üniversitelerin nitelikleri 1982 seneli askeri darbe anayasasında şu şekilde açıklanır:

- i. Çağdaş eğitim öğretim esaslarına dayanan bir düzen içerisinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek.
- ii. Eğitim öğretim, ilmi araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak.
- iii. Ülkeye ve insanlığa hizmet etmek.

YÖK 1982 Anayasası'nın 130. ve 131. maddeleri uyarınca kendisine verilen görev ve yetkiler çerçevesinde özerkliğe, kamu tüzel kişiliğine sahip olan tüm yükseköğretimi düzenlemek, yönlendirmek, planlamak, yönetmek ve denetlemekten

sorumlu tek kuruluş olarak belirlenir ve ülkedeki üniversiteler kendisine bağlanır. (YÖK, 2007, s.7).

YÖK' ün görevleri şu şekilde sıralanabilir (Doğramacı, 1981, s.8):

- i. Yükseköğretim faaliyetlerinin koordinasyonu, yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi amacı ile kısa ve uzun vadeli planlar hazırlamak.
- ii. Üniversite çalışmalarının en verimli düzeyde sürdürülmesi için büyümenin sınırlarını tespit etmek.
- iii. Bir üniversite için fakülte, enstitü, yüksekokul açılmasına karar vermek ve bu tür kararların gereği için hükümete önerilerde bulunmak.
- iv. Yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin dikey ve yatay geçişleri ile ilgili ilkeleri Üniversitelerarası Kurul'un da görüşlerini alarak belirlemek.
- v. Üniversitelerin eğitim programlarını, bilim dallarının niteliklerini ve araştırma faaliyetlerini dikkate alarak, üniversitelerin akademisyen kadrolarını dengeli bir oranda tespit etmek.
- vi. Rektör adaylarının isimlerini Cumhurbaşkanı'na sunmak.

Yeni bir üniversite reformunun gerçekleştiği 1981 tarihinden önceki senelerde Türkiye'de yükseköğretim sistemi beş tür kurumdan oluşur. Bunlar (Türk Eğitim-Sen, 2009, s.40):

- i. Üniversiteler.
- ii. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı akademiler.
- iii. Bir kısmı diğer Bakanlıklara, çoğu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki senelik meslek yüksekokulları ile konservatuarlar.
- iv. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç senelik eğitim enstitüleri.
- v. Mektupla öğretim yapan YAY-KUR.

YÖK kanunun getirdiklerinden biri de yukarıda sayılan tüm yükseköğretim birimlerinin üniversite çatısı altında ve tek sistemde toplanmasıdır (Barrows, 1990, s.11).

Türkiye yükseköğretim hayatında 1982 Anayasası'nın 130. maddesi ile bir yenilik doğar. Ülkemizde kâr amacı gütmeyen vakıflar tarafından yükseköğretim kurumları açılma imkânı sağlanır. Vakıf üniversiteleri idari ve mali konular dışında

akademik işleyişleri bakımından devlet yükseköğretim kurumlarının tabi olduğu ilke ve mevzuata uymak zorundadır (TÜSİAD, 1994, s.215).

Üniversitelerde yönetici belirleme konusunda önemli bir değişiklik ise 7 Temmuz 1992 tarihinde gerçekleşir ve YÖK tarafından rektör atanması düzeni kaldırılarak, seçim sistemine geçilir. Rektör adaylarının üniversite öğretim üyeleri tarafından gizli oyla belirlenmesi hükme bağlanır ve görev süresi beş seneden dörde indirilir.

Ayrıca 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 11. maddesi uyarınca Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) kurulur. Üniversitelerarası Kurul üniversite rektörleri ile her bir üniversitenin iki temsilcisi ve Genel Kurmay Başkanlığı'ndan atanan bir profesörden oluşur. Kurulun başlıca görevleri şu şekilde belirtilmiştir (Doğramacı, 1981, s.5-9):

- i. Yönetmelikler düzenlemek ve doçent adaylarının sınavı için kur'a ile jüri üyelerini seçmek.
- ii. Başka ülkelerden alınmış doktora derecelerinin değerlendirme görevini yapmak.
- iii. Mevcut uygulamaları değerlendirip, üniversiteler ve YÖK'e önerilerde bulunmak.
- iv. Öğretim ve araştırma faaliyetlerini kolaylaştırmak, koordine etmek üzere yönetmelikler çıkarmak.
- v. Profesörlük, doçentlik imtihanları ve dereceleri ile ilgili yönetmelikler yapmak.

YÖK ile ulaşılmak istenen başlıca hedefler ise şöyle özetlenebilir (YÖK, 1988, s.13):

- i. Yükseköğretim çağında olan gençlere daha çok öğrenim imkânı sağlamak amacı ile yükseköğretim kurumlarının sayısını arttırmak ve büyük ihtiyaç duyulan ara insan gücünü yetiştirmek üzere meslek yüksekokullarına öncelik vermek.
- ii. Yüksek nitelikte ve yeter sayıda öğretim elemanı yetiştirmek için tedbirler almak.

- iii. Eğitim kalitesini yükseltmek, araştırmaları sayı ve nitelik yönünden geliştirmek için gerekli çalışmaları yapmak.

Tüm bu gelişmelerle beraber Türkiye’deki üniversite sayısı 1981-1991 seneleri arasında yirmi dokuza çıkar. 1992 senesinde Anadolu’da hızlı üniversiteleşme siyaseti ile Afyon Kocatepe Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi (Aydın), Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Bolu), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi (Denizli), Mustafa Kemal Üniversitesi (Hatay), Süleyman Demirel Üniversitesi (Isparta), İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi (Kars), Kırıkkale Üniversitesi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü (Kocaeli), Kocaeli Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi (Kütahya), Celal Bayar Üniversitesi (Manisa), Mersin Üniversitesi, Muğla Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Harran Üniversitesi (Şanlıurfa), Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Tokat), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Koç Üniversitesi (İstanbul) kurulur. 2022-2023 Yükseköğretim İstatistiklerine göre ise; devlet üniversiteleri 129, vakıf üniversiteleri 75, vakıf meslek yüksekokulları 4 olmak üzere ülkemizdeki toplam yükseköğretim kurumu sayısı 208’e ulaşır (istatistik.yok.gov.tr).

Türkiye’de üniversite sayısı yükseköğretim ile ilgili yasaların sayısı 1933’de bir, 1946’da üç, 1960’da yedi, 1973’de on iki ve 1981’de on dokuz’dur (Günay, 2019b, s.33). Son olarak Türkiye’de 3 Ekim 2016 tarih, 767 sayılı Olağanüstü Hâl Kanun Hükmünde Kararnamesiyle ve 2 Temmuz 2018 tarih 703 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameyle üniversitelerdeki seçim ile rektör belirleme sistemi ortadan kaldırılır ve Cumhurbaşkanı tarafından doğrudan atama yoluna gidilir.

Zaman içerisinde 2547 sayılı kanunun onlarca maddesi değişir ancak hala Cumhuriyet döneminde yapılan düzenlemelerin en uzun süre devam eden unvanını korur (Günay, 2011, s.113). Bu kanun farkına varılmadan bir Yükseköğretim Bakanlığı kurar ve üniversiteler tek tip bir kalıptan çıkma yapılar haline getirilir (Bursalıoğlu, 1996, s.12; Ergüder, 2015, s.124). YÖK ile Türkiye üniversite hayatında kapalı toplum yapısını sergileyen, merkeziyetçi ve bürokratik yapı tüm yönleri ile kurulmaya başlanır (Günay, 2004, s.14; Küçükcan ve Gür, 2009, s.157).

3. BÖLÜM

ÜNİVERSİTELERDE YÖNETİCİ BELİRLEME SÜREÇLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA ve BİR MODEL ÖNERİSİ: ÖZERK YÖNETİŞİM MODELİ

Araştırmanın birinci bölümünde üniversite kavramı ve tarihi, ikinci bölümünde dünyadaki belli başlı yükseköğretim sistemleri ve Osmanlı'nın son döneminden Türkiye Cumhuriyeti'ne üniversitenin hayat serüveni anlatılmıştır. Bu bölümde ise araştırma metodolojisi açıklanmış, mülakat katılımcısı akademisyenlerin yükseköğretim hayatında elde ettiği somut tecrübelerle temellenen bulgular hakkında kapsamlı bir analiz yapılarak Özerk Yönetişim Modeli ortaya konulmuştur.

1. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

Bu bölümde araştırmanın amacı, önemi, yöntemi ve deseni, katılımcıları, veri toplama aracı, verilerin analizi, araştırmacının rolü, geçerlik, güvenilirlik ve etik ile sınırlılıklar açıklanmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalar insan içindir. Onun davranış kanunlarını ortaya çıkartmak, açıklamak, belgelemek, farkında olunsun ya da olunmasın gündelik hayatlarına şekil veren anlamı keşfetmek adınadır (Neuman, 2007, s.117). Nitel araştırmalarda amaç araştırılan konu ile ilgili okuyucuya betimleyici ve gerçek hayat ile örtüşen bir tasvir sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.48).

Bu araştırmanın amacı bir grup akademisyen içinden birinin rektör olarak belirlenme usulünün önemini keşfetmek ve yükseköğretim sistemimiz için sağlıklı bir rektör belirleme modeli geliştirilmesine katkı sağlamaktır.

Araştırmada hem vakıf hem devlet üniversitelerinde rektörlüğü tecrübe etmiş, YÖK üyeliğinde bulunmuş, ÜAK başkanlığı yapmış, mütevelli heyetlerde

görev almış, rektör seçim süreçlerine dahil olmuş profesör unvanlı öğretim üyelerinin ‘Rektör Belirleme’ fenomeni çerçevesinde, tecrübelerine ve görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşmeler neticesinde Türkiye yükseköğretim sisteminde en üst düzey yönetici ve akademik bir rol model olan rektörün belirlenmesi hususunda algılarına, hâkim düşüncelerine, tavsiyelerine ulaşılmaya çalışılmış ve bir model önerisi ortaya konulmuştur.

Araştırmada bu amaca ek olarak katılımcı akademisyenlerin hayat tecrübelerini daha anlaşılır bir biçimde ifade etmelerine ve anlatımlarını detaylandırmalarına da yardımcı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu tecrübelerin anlamı, kodlar ve kategoriler/temalar ile haritalanıp açıkça ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın diğer bir yan amacı ise geçmişte akademi içinde büyük kavgalara sebebiyet veren rektör seçim süreçlerini anlamaya ve anlamlandırılmaya, hocalar açısından üniversitelerde rektör belirlenirken ya da bizzat o makamdayken neyin manalı veya manasız olduğu keşfedilmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın ikinci bölümünde anlatıldığı gibi Türkiye yükseköğretim hayatı yurtdışından belli başlı sistemlerin kopyalanıp alındığı, sürekli siyasi ve askeri müdahalelerle şekillenen bir alandır. Her daim güncel ve tartışmaların odağında yer alan bu alanda pek çok araştırma yapılmıştır. Bunlar içerisinde, lisansüstü düzeyde ufuk açıcı araştırmalardan bazıları şu şekildedir:

İlhan DÜLGER “Üniversite Yönetiminde Değişim ve Özerklik” başlıklı doktora tezinde; fonksiyonlarını yerine getirecek bir üniversite yapısının ve onun özerklik sınırlarının ne olması gerektiğini, üniversite adayları ve öğretim üyeleri gözünden araştırmıştır. Meltem AKBULUT YILDIRMIŞ “Higher Education Governance: Perceptions of Rectors, Council of Higher Education Members and Government Representatives” (Yükseköğretim Yönetimi: Rektörlerin Yükseköğretim Kurulu Üyelerinin ve Hükümet Temsilcilerinin Görüşleri) isimli doktora tezinde; Rektörler, YÖK Üyeleri ve ilgili bürokratlarla mülakatlar

gerçekleştirerek mevcut sistemi iyileştirmenin yolları üzerine nitel bir araştırma ortaya koymuştur. Ayrıca Emin ÖZTÜRK “Rektör Bakış Açısıyla Türkiye’de Üniversite Yönetimi: Yönetim Süreçleri Kapsamında Nitel Bir Analiz” isimli Yüksek Lisans tezinde; Ege Bölgesinde görev yapan sekiz rektörün Türkiye’de üniversite yönetimine ilişkin görüşlerine yer vermiştir.

Bu araştırma ile Türkiye’de rektörlük veya üst düzey akademik idari vazifelerde bulunmuş öğretim üyeleri ile yüz yüze mülakatlar gerçekleştirilmiştir. İlk olarak bu araştırmanın özgün tarafı katılımcıları olarak değerlendirilmektedir. İkinci olarak görüşmelerde katılımcıların akademik hayat tecrübelerini yakalayıp açıklayabilmek için yöneltile soruların dünyada kabul görmüş bir başarı kriteri olan üniversite özerkliği çerçevesinde, Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA) tarafından hazırlanan Avrupa Üniversite Özerklik Raporları rehberliğinde hazırlanmış olmasıdır. Bir diğer özgün tarafı sağlıklı ve işler bir Özerk Yönetişim Modeli ortaya konulmaya çalışılmasıdır. Bu kapsamda araştırma konusuna ilişkin zengin akademik hayat tecrübelerine dayanan ve ayrıntılı yorumlar içeren bir doktora çalışmasının alanyazına kazandırılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmüştür.

Bu araştırma sadece teori, mevzuat ve eleştiri ile şekillenen statik bir çalışma olarak değil akademisyenlerin hayat tecrübesi ile beslenen dinamik ve yol gösterici bir analiz olarak düşünülmektedir. Bu bakımından bu çalışmanın özgün bir doktora araştırması olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırma hem okuyucular hem araştırmacılar hem de emeği geçen katılımcılar için de anlamlı bilgiler içermekte ve yapılacak yeni araştırmalara rehberlik edebileceği değerlendirilmektedir. Araştırmada elde edilecek derinlemesine bilgiler sayesinde oluşturulan Özerk Yönetişim Modeli, Türkiye yükseköğretim idarecileri ve paydaşlarına daha geniş bir bakış açısı sağlayabileceği düşünülmektedir. Türkiye’de tartışılan Yeni YÖK anlayışı çerçevesinde, başarılı idari ve akademik düzenlemelere kaynaklık edebileceği ön görülmektedir. Türkiye Yükseköğretim Sistemi için çatışmasız, adil ve akademisyenlerin ülkemiz insanının gözünde sahip olduğu saygınlığa münasip bir rektör belirleme sistemi konusu ülkemizde sıklıkla tartışılan bir alandır ve güncelliğini korumaktadır.

Bu noktada araştırmanın Türkiye Yükseköğretime önemli bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Araştırmanın diğer bir boyutu olan rektörlerin ve üst düzey akademik idarecilerin Türkiye üniversitelerinin ve akademisyenlerin durumunu nasıl gördüğü hususuna da ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın önemli bir boyutu olan akademik özerklik anlayışının üst düzey akademik yönetici mertebesinde ele alınıp değerlendirilmesi kurum olarak Türkiye Yükseköğretim sistemine katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Son olarak bu araştırma katılımcı öğretim üyelerine ait uzun senelerin meyvesi olan üst düzey akademik idarecilik, rektörlük tecrübelerinin bir doktora çalışması ile mütevazı bir ölçüde de olsa kayıt altına alıp, gelecek nesillere ve akademik camiaya aktarılmasına imkân sağlayacağı beklenmektedir. Onların Türkiye yükseköğretime verdikleri katkı adına bir teşekkür ve Kovid-19 salgınında vefat edenlere bir anma olarak da kabul edilebilir.

1.3. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Veri elde etmenin yolu yöntem olarak tanımlanır ve bu çalışmada nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Sosyal araştırmalar insanlar içindir, insanlar hakkındadır ve insanlar tarafından yürütülür (Neuman, 2007, s.32). Bu noktada karşımıza çıkan insan ilişkilerinin karmaşık yapısı, anlaşılması güç tabiatı nitel araştırma yöntemini ön plana çıkartmakta ve farklı bakış açılarıyla açıklayıcı bir yol açıp bir mahiyet tasviri bize kazandırmaktadır (Mengüşoğlu, 1945, s.51; Demir, 2009, s.275; Punch, 2014, s.6).

Nitel araştırmanın güçlü bir şekilde özneye ilişkindir, onu anlamaya yöneliktir nitekim ‘anlam’ nitel araştırmanın temel kaygısıdır ve onu ortaya çıkarmak esas hedeftir (Bogdan and Biklen, 1992, s.32; Mayring, 2011, s.25). Bu sebepten nitel araştırmada önceden belirlenmiş hipotezler sınanmaz esasen onlara değil insan davranışlarına, altında yatan anlam ve amaçlara odaklanılır (Guba ve Lincolns, 1994, s.106).

Nitel araştırma salt bir yöntem değil aksine temel bir düşünce biçimidir ve geniş bir araştırma çeşitliliğini içeren kapsayıcı bir terimdir (Mayring, 2011, s.11;

Punch, 2014, s.132). Bu nedenle de nitel araştırmalar daha esnektir, tabiatı gereği katı kurallara sahip değildir (Punch, 2014, s.228; Baydar, 2022, s.57).

Bu araştırmaya yön veren araştırma deseni fenomenoloji, diğer bir ifade ile olgubilimdir. Yorumlayıcı bir sosyal bilim olan fenomenoloji kelime olarak kendini gösteren, tezahür eden, alevlenen anlamlarına gelmektedir (Moustakas, 1994, s.26; Heidegger, 2008, s.29). Felsefi olarak ise hayata ve tecrübelerine verilen önemi ifade eder (Merleau-Ponty, 1994, s.10).

Toplum ilişkileri insanlar hayat tecrübesi kazandıkça ve onlara anlam atfettikçe sağlıklı bir şekilde ilerler (Neuman, 2007, s.136). Fenomenoloji bahsi geçen bu anlamı oluşturan esaslar üzerinde durur, tüm beşerî meselelerin çözümünü onların tanımlanmasında ve açıklanmasında bulur (Merleau-Ponty, 1994, s.21).

Fenomenolojik yöntem ise farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olamadığımız konulara ışık tutar, bir kavram ile ilgili tecrübelerin ortak desenlerini tanımlar ve uygun bir araştırma zemini oluşturur (Creswell, 2016, s.77; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.69). İnsanların, araştırılan fenomeni nasıl algılayıp betimledikleri, hakkında ne hissedip anımsadıkları, nasıl anlamlandırıp yargıladıkları ve onunla alakalı olarak nasıl konuştuklarına odaklanır (Patton, 2018, s.104).

Fenomenolojik araştırmada, bir grup insanın bir konu hakkındaki tecrübeleri betimlenir ve araştırılan olgunun özüne ulaşılması hedeflenir (Creswell, 2014, s.14). Bu noktada okuyucuda “Böyle bir tecrübeyi yaşamış olmanın ne anlama geldiğini daha iyi anlıyorum” hissi uyanır (Polkinghorne, 1989, s.46).

Bu araştırmada ön planda olan konu Türkiye’de rektör belirleme usulünün arkasındaki algılar, tecrübeler ve anlamlardır. Bu sebeple araştırmanın odak noktası ‘Rektör Belirleme’ fenomenidir. Rektör belirleme ve bizzat rektörlük yapma tecrübelerinin özü analiz edilip kategoriler etrafında belirlenmiş, Özerk Yönetişim Modeli çerçevesinde geliştirilmiştir. Bu fenomeni keşfetmek için yapılan alıntılar anlamlı bir açıklamaya ulaşmak, geçmişi anlamak ve geleceğe bir model çerçevesinde ışık tutmak adımadır.

1.4. Araştırmanın Katılımcıları

Nitel araştırmanın arkasında yatan fikir araştırmacının odaklandığı soruları en iyi şekilde anlamasına yardımcı olacak katılımcıları amaca yönelik olarak seçmesidir (Creswell, 2014, s.189). Bu açıdan nitel bir araştırmada en önemli hususlardan bir tanesi araştırılan konuya katkı sağlayacak katılımcılar belirlemektir (Merriam ve Tisdell, 2016, s.127). Örneklem seçimi olasılık değerlendirmelerinden çok kuram değerlendirmelerine dayanır (Punch, 2014, s.229).

Yorumlayıcı fenomenolojik araştırmalarda veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan, tecrübe eden ve bu birikimi yansıtabilen insanlardan ya da gruplardan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.74). Bu sebeple nitel araştırmada genellikle amaçlı örneklem olarak isimlendirilen tür tercih edilir. Bu tür belirli bir amaçla veya odaklanılan konuyla ilgili olarak örneklemün önceden düşünülüp belirlenmesi demektir (Punch, 2014, s.183). Nitel araştırmada örneklemden ana kitleye ilişkin genellemeler yapmak amaç değildir, belirli bir beşerî içeriğin derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdelenip anlaşılması esas gayedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.72-74).

Nitelikli bir örneklem seçimi için birtakım kriterler aşağıda sıralanmıştır ve ilerleyen kısımlarda da anlatılacağı gibi bu çalışma her maddeyi sağlama hususunda gayret göstermiştir (Miles ve Huberman, 2015, s.34; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.272):

- i. Örneklem araştırma çerçeveniz ve sorularınız ile alakalı mı ve ilgili fenomeni ortaya çıkarabilecek mi?
- ii. Anlamaya ve açıklamaya izin verecek ölçüde çeşitlendirilmiş mi?
- iii. Gerçek hayatta da geçerli olan, inandırıcı tanım ve açıklamalar üretilebiliyor mu?
- iv. Zaman, para, insanlara ulaşma ve çalışma tarzınız açısından örneklem planı uygulanabilir mi?
- v. Örneklem planı etik mi?

Bu araştırmada katılımcılar amaçlı örneklem çatısı altında yer alan ölçüt örneklem tekniği ile belirlenmiştir. Ölçüt örneklem araştırmanın amacıyla veya

odaklanılan konuyla ilgili olarak örneklemin önceden düşünülüp belirlendiği, katılımcıların zengin tecrübe ve bilgiye sahip olduğu bir yöntemdir. İkinci bir teknik olarak ise yine ölçüt örneklem kriterleri dâhilinde başvurulmuş kartopu örneklem yöntemidir. Kartopu örneklem araştırmaya destek verecek diğer potansiyel veri kaynaklarının katılımcılar tarafından tavsiye edilmesiyle meydana gelen bir yöntemdir. “Bu konuda en çok bilgi sahibi kimler olabilir, kimlerle görüşmemi önerirsiniz?” sorusunun cevabı ile ulaşılan nitelikli insan grubudur (Patton, 2018, s.56).

Fenomenolojik araştırmalarda örneklem hacminin büyüklüğünden ziyade katılımcılardan elde edilen bilgilerin kalitesine yoğunlaşılır (Baş ve Akturan, 2008, s.90). Araştırmaya katılan kişilerin sayısı az olmakla birlikte sonuçta elde edilen verinin miktarı ve ayrıntısı oldukça fazladır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.46). Örneklemden elde edilen bu veriler odaklanılan konuyla veya olayla alakalı güvenilir, özgün, inandırıcı, zengin alıntılarla okuyucuyu araştırmaya çekip düşünmeye sevk etmelidir (Patton, 2018, s.65).

Bu araştırmanın katılımcıları tez danışmanı ve jüri üyelerinin tavsiyeleri ile yukarıda maddeler halinde sıralanan kriterler çerçevesinde belirlenmiştir. İlk olarak rektörlük, YÖK veya mütevelli heyet üyeliği vazifelerini yerine getirmiş on bir kişilik bir profesör listesiyle mülakatlara başlanmıştır. Bahsi geçen katılımcılar ile irtibata geçilmiş ve kendileri gönüllü olarak bu araştırmaya destek vereceklerini belirtmişlerdir. Buna ek olarak istedikleri zaman mazeret bildirmeksizin görüşmeden vazgeçebilecekleri hususu da kendileri ile paylaşılmıştır. Böylelikle herhangi bir zorlama olmadan açık fikirle araştırmaya katkıda bulunacakları doğal ve gerçeğe daha yakın olacakları varsayılmıştır.

Katılımcıların araştırma konusuna yakın alaka gösterip paylaşımına açık olması ve araştırmacı ile aralarında itimat telkin eden ilişki neticesinde akademik hayattan yakın dostları olan başka öğretim üyelerini de mülakata yapılması için tavsiye etmişlerdir. Bahsi geçen akademisyenlerle de irtibat kurulmuş ve onlar da gönüllü olarak çalışmaya dâhil olmuşlardır. Böylelikle örneklem büyüklüğü 27’ye ulaşmıştır. Araştırmanın amacı ile alakalı, nitelikli bir sayıyı temsil eden bu

örneklem büyüklüğü ‘Rektör Belirleme’ fenomeniyle ilgili zengin bakış açıları ve fikirler sunmuştur.

Fenomenolojik yorumlayıcı araştırmada bir süre sonra benzer durumlar kendisini teyit eder konuma ulaşır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.54). Mülakat verileri kendini tekrar etmeye başladığında ve doygunluğa ulaştığı görüldüğünde artık örnekleme yeni katılımcılar dâhil edilmemesi önerilir (Patton, 2018, s.246; Creswell, 2016, s.88). Bu noktada katılımcı sayısı 27 ile sınırlı tutulmuştur. Esasen nitel araştırma tabiatı gereği az sayıda insana veya küçük kümelere odaklanan keşfedici çalışmalar olduğundan, alanyazında örneklem büyüklüğü üç-otuz kişi olarak tavsiye edilmektedir (Creswell, 2016, s.81; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.71).

Katılımcı akademisyenlerin müstear isimleri ve açıklamaları aşağıda yer alan Tablo 4 ile gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Üniversite	Branş	Akademik/ İdari Görevleri	Görüşme Yeri ve Görüşme Süresi
A1	E	50	Devlet Üniversitesi	Mühendislik Bilimleri	Rektör Yardımcısı Dekan Bölüm Başkanı	İTÜ Kampüsü, 180 Dakika
A2	E	55	Devlet Üniversitesi	Sosyal Bilimler	Rektör Danışmanı Dekan Yrd. Senato Üyesi	Marmara Üni. Kampüsü, 90 Dakika
A3	E	70	Devlet Üni. (Emekli) Vakıf Üniversitesi	Mühendislik Bilimleri	YÖK Üyesi Bölüm Başkanı Dekan	Haliç Üni. Kampüsü, 25 Dakika
A4	E	70	Devlet Üni. (Emekli) Vakıf Üniversitesi	Mühendislik Bilimleri	Dekan Bölüm Başkanı Senato Üyesi	İstanbul Ticaret Üni. Kampüsü, 50 Dakika
A5	E	63	Vakıf Üniversitesi	Mühendislik Bilimleri	Rektör Yrd. Dekan	Medeniyet Üni. Kampüsü, 60 Dakika

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Üniversite	Branş	Akademik/ İdari Görevleri	Görüşme Yeri ve Görüşme Süresi
A6	E	67	Devlet Üni. (Emekli) Vakıf Üniversitesi	Mühendislik Bilimleri	YÖK Üyesi	Maltepe Üni. Kampüsü, 175 Dakika
A7	E	63	Devlet Üniversitesi	Tıp Bilimleri	Dekan Bölüm Başkanı Senato Üyesi	İstanbul Üni. Kampüsü, 60 Dakika
A8	E	73	Devlet Üni. (Emekli) Vakıf Üniversitesi	Eğitim Bilimleri	YÖK Üyesi Kurucu Rektör Dekan Mütevelli H. Üyesi	Arel Üni. Kampüsü, 35 Dakika
A9	E	72	Devlet Üni. (Emekli) Vakıf Üniversitesi	Mühendislik Bilimleri	ÜAK Başkanı Kurucu Rektör Rektör Yrd.	FSM Üniversites i Kampüsü, 55 Dakika
A10	E	55	Vakıf Üniversitesi	Sosyal Bilimler	Rektör Yrd. Dekan Yrd. Enstitü Müdürü	Gelişim Üni. Kampüsü, 65 Dakika
A11	E	54	Vakıf Üniversitesi Devlet Üniversitesi	Mühendislik Bilimleri	Rektör Rektör Yrd. Dekan	Yıldız Teknik Üni. Kampüsü, 40 Dakika
A12	E	61	Devlet Üni. (Emekli) Vakıf Üniversitesi	Eğitim Bilimleri	Rektör Danışmanı Enstitü Müdürü MYO Müdürü	Gelişim Üni. Kampüsü, 30 Dakika
A13	E	48	Vakıf Üniversitesi	Sosyal Bilimler	Rektör Danışmanı Bölüm Başkanı	Gelişim Üni. Kampüsü, 40 Dakika
A14	E	73	Devlet Üni. (Emekli) Vakıf Üniversitesi	Sosyal Bilimler	Rektör Yrd. Enstitü Müdürü Mütevelli H. Üyesi Senato Üyesi	Rumeli Üni. Kampüsü, 110 Dakika
A15	E	50	Devlet Üniversitesi	Mühendislik Bilimleri	Dekan Enstitü Müdürü Yrd. Bölüm Başkanı	Süleyman Demirel Üni. Kampüsü, 20 Dakika

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Üniversite	Branş	Akademik/ İdari Görevleri	Görüşme Yeri ve Görüşme Süresi
A16	E	50	Devlet Üniversitesi	Mühendislik Bilimleri	Bölüm Başkanı	Süleyman Demirel Üni. Kampüsü, 70 Dakika
A17	E	52	Devlet Üniversitesi	Mühendislik Bilimleri	<i>Rektör Yrd.</i> Bölüm Başkanı	Süleyman Demirel Üni. Kampüsü, 30 Dakika
A18	E	50	Devlet Üniversitesi	Mühendislik Bilimleri	Bölüm Başkanı	Süleyman Demirel Üni. Kampüsü, 35 Dakika
A19	E	69	Vakıf Üniversitesi	Mühendislik Bilimleri	<i>Kurucu Rektör</i> <i>Rektör Yrd.</i> Dekan MYO Müdürü	Rumeli Üni. Kampüsü, 47 Dakika
A20	E	54	Devlet Üniversitesi	Tıp Bilimleri	Bölüm Başkanı Senato Üyesi	Süleyman Demirel Üni. Kampüsü, 50 Dakika
A21	E	65	Devlet Üni. (Emekli) Vakıf Üniversitesi	Sosyal Bilimler	<i>Rektör</i> <i>Rektör Yrd.</i> Dekan Enstitü Müdürü	Üsküdar Üni. Kampüsü, 50 Dakika
A22	E	55	Devlet Üniversitesi	Sosyal Bilimler	Dekan Dekan Yrd.	Yıldız Teknik Üni. Kampüsü, 50 Dakika
A23	E	50	Devlet Üniversitesi	Sosyal Bilimler	Bölüm Başkanı Rektör Danışmanı	Marmara Üni. Kampüsü, 30 Dakika
A24	K	49	Devlet Üniversitesi	Sosyal Bilimler	Senato Üyesi Fakülte Kurulu Üyesi	Marmara Üni. Kampüsü, 70 Dakika
A25	E	55	Devlet Üniversitesi	Mühendislik Bilimleri	<i>Rektör</i> <i>Yardımcısı</i> Enstitü Müdürü	Yıldız Teknik Üni, Kampüsü, 48 Dakika

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Üniversite	Branş	Akademik/ İdari Görevleri	Görüşme Yeri ve Görüşme Süresi
A26	E	72	Devlet Üni. (Emekli) Vakıf Üniversitesi	Mühendislik Bilimleri	Kurucu Rektör	Vakıf Ofisi, 215 Dakika
A27	E	50	Devlet Üniversitesi	Sosyal Bilimler	Bölüm Başkanı Rektör Danışmanı	Süleyman Demirel Üni. Kampüsü, 110 Dakika

Araştırmada görüşme yapılan katılımcılara ait isimler gizli tutulmuş her bir kişi için kod numarası verilmiştir. Bu isimler tez danışmanı ve izleme komitesi üyeleri ile paylaşılmıştır. Kod numarası verilirken ‘Akademisyen’ kelimesini temsilen ‘A’ harfi ve sıra numarasını belirten rakamlar verilmiştir. Örneğin birinci katılımcı için ‘A1’ ikinci için ‘A2’ şeklinde ifade edilmiştir.

Fenomenolojik araştırma nitelikli katılımcılarla farklı bakış açıları dile getirilmeyenler ya da nev-i şahsına münhasır fikirler, zengin ayrıntı ve nüanslar ortaya çıkarır (Mayring, 2011, s.29; Creswell, 2017, s.8; Sıgır, 2018, s.73). Bu çerçevede mülakat sürecinden bazı örnekler şu şekilde verilebilir:

A6: *YÖK ilk kurulduğunda sistem tamamen atama üzerineydi. Daha sonra Erdal İnönü’nün ısrarı ile kısmi seçime dönüştü. Akademisyenler seçimle 6 aday belirliyor, YÖK mülakat ile 3’e indiriyor ve Cumhurbaşkanı bu listeden bir kişiyi rektör atıyordu. Böylece tüm paydaşlar rektör belirlenmesinde söz sahibi olmuş oluyordu. Ama bu sistemde de akademisyenler oy verdikleri aday rektör atandığında ve arkadaşları olduğu halde kalkıp koşa koşa YÖK’e şikâyetle gelirlerdi. Öyle ya da böyle akademisyenler mutlaka rektörden şikâyetçi olurlar. Bir sorun olduğunda akademisyenler bu problemi kendi içlerinde, olgunlukla çözmek yerine bir üst merciye şikâyeti bir teamül haline getirdiler. Bu durum asla düzelmedi. Seçim oluyor şikâyetler yağıyor, atama oluyor yine şikâyetler.*

A9: *İnsanları yönetecek kişilerin daha merhametli ve anlayışlı kişiler olarak mümkünse evli ve çocuk sahibi olmasını şahsen tercih ederim. Böyle bir kriter konulmasına da taraftarım.*

A10: *Rektör bir akademisyen olmalıdır. Şu anki sistemde ve bakış açısında profesör unvanına sahip olmayan bir kişinin rektör yapılması ve benimsenmesi zor gözüküyor. Yöneticilik ile akademisyenlik tamamen ayrılırsa, doktoralı ya da dokorasız biri rektör olabilir. Aksi takdirde şu anki zihniyette üniversitelerde profesör olmayan kimseyi akademisyenle, çalışanlar kâle almaz. Örneğin enstitü müdürlüğü için profesör olma şartı yok ama eğer müdür profesör olmazsa diğer profesörler o müdürü kâle almıyor “o kişi benim astım” diyebiliyor. Biz bunları yaşadık. Bizim kültürümüzde ve akademik camiada profesör olmak önemli bir husus önemli bir ağırlık. Profesör ağırlığı aranıyor. Tabi bununla beraber şunu da söylemek gerekir ki profesörler umumiyetle çok kaprisli.*

A22: *Hayatında yumurta alıp satmamış bir kişi devasa alanlarda hizmet edecek devasa bir bütçeyi yönetecek makama gelebiliyor. Bu kişi kendini yetiştirmiş olmalı ve böyle insanlar içerisinde seçilmeli. Ülke kaynakları israf olmamalıdır.*

1.5. Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Fenomenolojik araştırmalarda derinlemesine görüşme en çok başvuru alanı veri toplama aracıdır (Creswell, 2016, s.81). Bu araştırmanın verileri yüz yüze gerçekleştirilen mülakatların derinlemesine yorum ve analizi ile elde edilmiştir.

Mülakatların içerdiği araştırma soruları çalışmanın sistematiğine uygun, genelleme kaygısı olmadan çalışmaya yön verecek hedefleri ifade etmesi beklenir (Demir, 2016, s.23). Bu kapsamda üniversite özerkliği boyutunda rektör belirleme süreçlerine yönelik yarı yapılandırılmış ve açık uçlu sorular görüşme formu yardımıyla sorulmuştur.

Çalışmanın amacını gerçekleştirmeye imkân verecek sorular Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA- European University Association) tarafından bir başarı anahtarı olarak görülen özerklik kavramı çerçevesinde, Türkiye ve adaylar da dâhil tüm AB ülkelerinin yükseköğretim sistemlerinin değerlendirildiği *University Autonomy in Europe* isimli özerklik raporlarından faydalanılarak hazırlanmıştır (Bakınız: Ekler).

University Autonomy In Europe I Exploratory Study ismiyle 2009 senesinde yayınlanan ilk rapor üniversite özerkliğini, başarılı bir üniversite olma yolundaki önemini, çalışmanın amacını ve sıralama kriterlerini kapsamlı bir şekilde açıklamıştır. Bu raporlara ait veriler her ülkenin merkezi yükseköğretim kurumundan veya eğitim bakanlıklarından talep edilmiştir. Türkiye bu çerçevede YÖK aracılığı ile Avrupa Üniversiteler Birliği ile veri paylaşmıştır. Bu husus çalışmaya katkı sağlayan yirmi sekiz ülkenin tüm yükseköğretim kurum ve kuruluşları ile beraber Contributors To Study başlığı altında belirtilmiştir (EUA, 2009, s.43).

University Autonomy in Europe II The Score Card ise 2011 senesinde ilk raporda belirlenen kriterler baz alınarak ve tüm Avrupa'dan sağlanan yükseköğretim verileri neticesinde elde edilen bir ülke sıralama raporu olarak ilan edilmiştir. Ülke sıralama raporunda Avrupa Birliği ve aday 28 ülkenin yükseköğretim sistemleri Üniversite Özerkliğini teşkil eden Kurum Özerkliği, İktisadi Özerklik, İstihdam Özerkliği ve Akademik Özerklik boyutları çerçevesinde puanlanmış ve sıralamaya tabi tutulmuştur (EUA, 2011, s.20-53). Rapor kapsamında, bahsi geçen ülke sıralamasına esas teşkil eden üniversite kurum özerkliği kriterleri aşağıda yer alan Tablo 5'te belirtilmiştir:

Tablo 5. Avrupa Üniversitesi Özerkliği Raporu Kurum Özerkliği Kriterleri

KURUM ÖZERKLİĞİ (ORGANISATIONAL AUTONOMY)
Rektörün belirlenme süreci (Selection procedure for the executive head)
Rektörün belirlenme kriteri (Selection criteria for the executive head)
Rektörün görevden alınma yöntemi (Dismissal of the executive head)
Rektörün görev süresi (Term of Office of the executive head)
Üniversite yönetim organlarına dışarıdan üye katılım ve seçimi (Inclusion and selection of external members in governing bodies)
Akademik yapılar hakkında karar verme kapasitesi (Capacity to decide on academic structures)
İktisadi teşebbüsler meydana getirme kapasitesi (Capacity to create legal entities)

Kaynak: EUA, 2011, s.20.

Avrupa Üniversiteler Birliği Üniversite Özerklik Raporunda (2011)
Türkiye:

- *Kurum Özerkliği* boyutunda 27. sıradadır, birinci sırada İngiltere son sırada Lüksemburg yer almıştır (EUA, 2011, s.53).
- *İktisadi Özerklik* boyutunda 22. sıradadır, birinci sırada Lüksemburg son sırada Kıbrıs Rum Kesimi yer almıştır (EUA, 2011, s.56).
- *Kadro Özerkliği* boyutunda 21. sıradadır, birinci sırada Estonya son sırada Yunanistan yer almıştır (EUA, 2011, s.59).
- *Akademik Özerklik* boyutunda 25. sıradadır, birinci sırada İrlanda son sırada ise Fransa yer almıştır (EUA, 2011, s.62).

University Autonomy in Europe III The Score Card raporu ise 2017 senesinde ilan edilmiş fakat Türkiye, Yunanistan ve Kıbrıs Rum Kesimi (raporda Kıbrıs/Cyprus olarak geçmektedir) veri paylaşmamayı tercih etmiş ve katılım sağlamamıştır (EUA, 2017, s.61).

Tablo 5’te gösterilen sıralama kriterleri kapsamında aşağıdaki mülakat soruları türetilmiş ve katılımcılara yöneltilmiştir (EUA, 2011, s.20-52):

- i. Türkiye’de rektörün belirlenme yöntemini üniversite özerkliği açısından değerlendirir misiniz? Bu hususta tavsiye ve tecrübelerinizi paylaşır mısınız?
- ii. Türkiye’de rektörün belirlenme kriterlerini üniversite özerkliği açısından değerlendirir misiniz? Bu hususta tavsiye ve tecrübelerinizi paylaşır mısınız?
- iii. Türkiye’de rektörün görevden alınma yöntemini üniversite özerkliği açısından değerlendirir misiniz? Bu hususta tavsiye ve tecrübelerinizi paylaşır mısınız?
- iv. Türkiye’de rektörün görev süresini üniversite özerkliği açısından değerlendirir misiniz? Bu hususta tavsiye ve tecrübelerinizi paylaşır mısınız?
- v. Üniversite yönetim organlarına dışarıdan üyelerin katılımını ve seçimini üniversite özerkliği açısından değerlendirir misiniz? Bu hususta tavsiye ve tecrübelerinizi paylaşır mısınız?
- vi. Türkiye’de rektörün akademik konularda/yapılarda karar verme kapasitesini üniversite özerkliği açısından değerlendirir misiniz? Bu hususta tavsiye ve tecrübelerinizi paylaşır mısınız?
- vii. Üniversitelerin iktisadi tüzel kişilik kurma imkânını üniversite özerkliği açısından değerlendirir misiniz? Bu hususta tavsiye ve tecrübelerinizi paylaşır mısınız?

Modeli desteklemesi, derinlemesine açıklama ve analize imkân tanınması adına “Türkiye için, gözlem ve tecrübelerinize dayanarak, tavsiye edeceğiniz bir yükseköğretim modeli var mıdır?” şeklinde bir bağımsız soru da yöneltilmiştir. Ayrıca

mülakatların tabii akışı içerisinde ortaya çıkan bağımsız görüşler de dikkatle not edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmadan önce Avrupa Üniversiteler Birliği Raporuna ek olarak literatürde konuyla ilgili daha önceden yapılmış araştırmalardan faydalanılmıştır. Mülakat sorularına nihai şekli verilirken, tez danışmanı Dr. Öğr. Üyesi Sonay Zeki AYDIN ile tez izleme jürisi üyeleri Prof. Dr. Kenan ÖREN, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SONGUR ve 9 Eylül Üniversitesi Ekonometri Bölümünden merhum Prof. Dr. Mehmet AKSARAYLI'dan destek alınmıştır.

Kaliteli veriler elde etmenin yolu iyi sorular sormaktır ve bu noktada deneme görüşmeleri kritik öneme sahiptir. Böylece araştırmacı sadece mülakat tecrübesi kazanmaz aynı zamanda kafa karıştırıcı, gereksiz sorular ile üzerinde odaklanması gerekenleri belirlemesi kolaylaşır (Merriam ve Tisdell, 2016, s.117). Esasen mülakat sorularının sınıandığı yer deneme görüşmesidir ve araştırılan konunun kendisine mahsus boyutlarının ayrıştırılıp ayrıştırılmadığı burada test edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.30). Ayrıca mülakatın istenenden daha farklı bir kapıya açılıp açılmadığı ile ilgili emareler var mı gözlemlenir (Berg ve Lune, 2015, s.151). Deneme görüşmesinde mülakat sorularının açık, net, amaca yönelik olup olmadığı ve kaygı, endişe gibi ruhi durumlara yol açıp açmadığı da takip edilir.

Bu kapsamda İTÜ Taşkışla Yerleşkesinde bir deneme görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bunun bir deneme görüşmesi olduğu katılımcı ile paylaşılmış, kendisinden soruların araştırmanın amacı doğrultusundaki isabeti ve anlaşılabilirliği, mülakatın genel gidişatı ilgili de fikirleri istirham edilmiştir. Görüşme esnasında sorular açık uçlu olarak sorulmuş, kayıt altına alınıp sonrasında deşifre edilmiş, yazılı metne dönüştürülmüştür. Yazılı belgelerle ortaya konan bu veriler katılımcı ile paylaşılarak e-posta ve telefon vasıtasıyla teyit edilmiştir. Bu işlem birden çok defa devam etmiştir.

Deneme görüşmesi soruları raporda yer alan ‘Kurum Özerkliği, İktisadi Özerklik, Kadro Özerkliği ve Akademik Özerklik’ olarak toplam dört boyutta ve yirmi dört soru halinde gerçekleştirilmiştir (EUA, 2011, s.20). Böylelikle üç saate varan bu deneme görüşmesi hem katılımcı hem de araştırmacı için son derece yorucu geçmiştir. Cevapların kısaldığı ve zengin verilerin elde edilmesinin güçleştiği bu uzun soru formu

katılımcının tavsiyesi ve tez danışmanının da onayı ile ‘Kurum Özerkliği’ boyutuna odaklanılarak kısaltılmış, mülakat soruları bu şekilde güncellenerek veri toplama aracı nihai şeklini almıştır.

Her mülakattan önce araştırma grubundaki öğretim üyeleri ile iletişime geçilmiş araştırmacıyı tanıtan, çalışmanın amacını açıklayan ve ekinde mülakat soruları ile Avrupa Üniversiteler Birliği raporlarının orijinal metinlerini içeren e-postalar gönderilmiştir. Bu şekilde kendilerinden randevu istirham edilmiş ve tüm görüşmeler tamamen gönüllülük esası üzerine gerçekleşmiştir.

Mülakatlara başlamadan önce görüşme sürecinin daha sağlıklı yürümesi amacıyla katılımcılara bazı sözlü açıklamalarda bulunulmuştur. Bunlar, görüşme esnasında izin verilirse cep telefonu ile ses kaydı alınmak istendiği, elde edilen verilerin sadece akademik araştırmalara kaynaklık edeceği, müstear isim kullanılacağı, katılımcıların sadece danışman, tez izleme üyeleri ve eğer talep ederlerse tez savunma üyeleri ile paylaşılacağı belirtilmiştir. Ayrıca araştırmacının hiçbir siyasi veya ideolojik amaçla bu görüşmeyi gerçekleştirmediği amacının sadece doktora düzeyinde ‘anlamak ve açıklamak’ olduğu belirtilmiştir.

Katılımcılar genel olarak büyük bir açıklıkla ve merakla görüşmelere katılmıştır. Hatta Araştırmanın Katılımcıları başlığı altında belirtildiği gibi akademisyen arkadaşlarını da katılıma teşvik ederek çalışmaya olan ilgi ve inançlarını göstermişlerdir.

Araştırma, katılımcıların kendilerini en rahat hissettiği yerde üniversitedeki odasında, yerleşkedeki bahçede, kafede veya özel ofisinde gerçekleşmiştir. Hocaların büyük çoğunluğu sorulara içtenlikle cevap vermiş ve soruların çerçevesi dışında, kendiliğinden zengin ve ufuk açıcı bilgiler paylaşmış, akademik hayat tecrübelerini dile getirmiştir.

Araştırmacı, katılımcıların bir kısmının geçmişte öğrencisi veya referanslı gittiği kişilerin onların yakın dostları olması sebebiyle daha paylaşımcı bir mülakat zemini sağlanmıştır. Genel olarak mülakatlar esnasında beşerî ilişkilerde rahatsızlık edici ögeler yaşanmamıştır.

Yaş, tecrübe ve ilim itibarıyla kendisinden büyük katılımcılarla yapılan bu çalışmada, araştırmacı ve akademisyenler arasında bir usta-çırak ilişkisi kendisini

hissettirmiştir. Bununla beraber emekli veya devlet üniversitelerinde vazifeli akademisyenlerin, vakıftakilere göre açık sözlü olduğu gözlemlenmiştir.

Tüm katılımcılar verdikleri randevu saatleri hususunda büyük titizlik göstermiştir. Bununla beraber üç katılımcı nezaketle mazeret bildirerek, mülakata katılamayacağını önceden belirtmiştir.

Mülakatların en kısısı 20 en uzununu ise 215 dakika sürmüştür. Mülakatların toplam süresi 1840 dakikadır ve katılımcı başına ortalama 68 dakika görüşme gerçekleşmiştir. İzin veren katılımcıların görüşmeleri cep telefonu ile kaydedilmiş diğerleri mülakat izleme defterine titizlikle not alınmıştır. Hatta yaş ve tecrübe olarak ileri bazı katılımcılar satır satır not aldırıp okutarak mülakatı gerçekleştirmiştir.

Tüm katılımcıların mülakat söz dökümleri düzenlenip kendilerine e-posta atılarak teyit istenmiş ve varsa düzenlemeleri alınmıştır. Bu işlem bazı mülakatlar için birkaç kez tekrarlanmış böylelikle nihai onay elde edilmiş ve veri güvenilirliği de sağlanmaya çalışılmıştır. Bununla beraber katılımcıların tonlama, ifade ve mimikleri kaçırılmamaya gayret edilmiş, bu tarz duygu durumları araştırmacı tarafından önceden belirlenen özel sembollerle mülakat izleme defterine işaretlenmiştir.

Mülakatlar yazıya dökülmeden önce birçok defa okunmuş veya dinlenmiştir. Daha sonra bilgisayar ortamında MS Office Word'e aktarılmıştır. Yukarıda da bahsedilen katılımcı onayı da alınarak 217 sayfa nihai belgeye ulaşılmıştır. Tüm belgeler tez danışmanı ve tez izleme jürisi üyeleri ile paylaşılmıştır. Bununla beraber her mülakat için iliştilen ve yukarıda bahsi geçen sembollerin de yardımıyla örtük kalan imalar, ifadelerin de yakalanmasına özen gösterilmiştir.

1.6. Araştırma Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu yöntem insanların etrafında olup biten olayları nasıl değerlendirdiklerini anlamaya çalışan bir analiz türüdür. Bu analizde temel amaç insanların algı ve tecrübelerini betimleyebilmek ve veriler içerisinde örtük kalmış bilgiyi keşfetmektir (Özdemir, 2018, s.81).

Şahsi tecrübelerin sistematik olarak araştırılmasına dayanan bu yöntemin amacı incelenen konunun nesnel bir açıklamasına ulaşmaktan ziyade belirli

tecrübelerin, olayların, durumların katılımcılar için taşıdığı anlamları ayrıntılı olarak keşfetmek ve hangi koşullarda nasıl oluştuğunu ortaya çıkarmaktır (İlerisoy, 2023, s.510). Bununla beraber katılımcıların sahip olduğu örtük bilgiye odaklandığı için karmaşık bir süreç haline gelebilmekte ve analizin nihayetinde beş veya altı temaya yoğunlaşarak araştırma netlik kazanmaktadır (Creswell, 2016, s.184).

Nitel veri analizinde kod bir kelime, kelime öbeği veya cümleden meydana gelir. Kodlardan meydana gelen kategoriler ise en basit haliyle basit bir cümle, özne ve yükleme sahip kelimeler zinciridir. Kodlama veri parçalarının gruplandırıldığı, özetlendiği ve isimlendirildiği süreçtir. Kodlama verilerden analitik anlamlar çıkarabileceğiniz hikâyelere, söylemlere ve gözlemlere ulaşabileceğimiz bir analiz aşamasının temel taşıdır (Berg ve Lune, 2015, s.391; Charmaz: 2015, s.168). Kodlama ile veride neler olduğu tanımlanır ne anlama geldiği anlaşılmaya çalışılır (Charmaz, 2015, s.172). Kelimeler kodları, kodlar da kategorileri meydana getirir (Miles ve Huberman, 2015, s.7).

Nitel araştırmada verilerin analizi genel anlamıyla üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015, s.44):

- Birinci aşamada araştırmacı verileri hazırlar ve tasnif eder. Verilerin belgeler şeklinde yazılı hale dönüştürülmesi bu aşamada gerçekleşir.
- İkinci aşamada ise kodlama süreci sonucunda toplanan ve tasnif edilen veriler belirlenen temalar içerisine indirgenir ve kodlar oluşturulur.
- Analiz sonucunda da veriler, tablolar, figürler ve tartışmalar ile birlikte raporlaştırılır.

Bu araştırma sürecinde, modelin her boyutunu oluşturan soruların altında analiz/sınıflama sürecine başlanmıştır. Sistematiik bir sınıflama ile araştırmacı ilk olarak verileri kodlara ayırıp benzer olanları gruplayıp çok sayıdaki veriyi daha az sayıdaki kategorilere ulaşmıştır. Daha sonra bu kategoriler mevcut veriler ile kontrol edilmiştir.

Araştırmada kodlama yapılırken mümkün olduğunca katılımcıların kendi kullandığı kelimeler ve fikirler aynı şekilde alıntılanmıştır. Kodlardan hareketle kavramlar ve aynı kavramları çağrıştıran kodlar ortak kategoriler altında birleştirilmiştir. Analizin son aşamasında ise aynı türden kodların bir araya gelmesiyle

ortaya çıkan kategorilere dayalı olarak açıklama ve yorumlamaya varılmıştır. Temaların ve bunlar arası anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılmış bir model ve sonuç ile ortaya konmuştur. Bu kod ve temalar genel hatlarıyla aşağıda yer alan Tablo 6’da şu şekilde gösterilmiştir:

Tablo 6. Mülakatların Kategori ve Kodları

REKTÖRÜN BELİRLENME YÖNTEMİ BOYUTU	
<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>
Seçim Sisteminin Çatışma ve Düşmanlığı Körüklemesi	Taciz, kutuplaşma, yaftalama, stres, çatışma, itham, zıtlasma, ayrışma, önünü kesme, diskalifiye etme, kamplara ayrılma, bilimin unutulması, acımasız, haysiyet kırıcı, kin, düşmanlık, dedikodu kirli çamaşırlar, küslük, kaos, kavga.
Seçim Sisteminin Demokrasinin Bir Yansıması Olması	Demokrasi, farklı fikirler, tüm akademisyenler, tüm paydaşlar, adalet.
Şahsi Olgunluk Gösterebilme Kategorisi	Demokrasiyi özümseyememek, seçimi kaldıramamak, duygusallık, profesyonel olamamak, sadizm, faşizm, kafaya takmak, insan faktörü, insan eğitimi, mobbing, ötekileştirme, diyet borcu, oy yalvarma, oy dilenme.
Seçim Sisteminin Hakiki Bir Seçim Olmayışı Kategorisi	Oy önemsiz, demokratik değil, seçim seçim değil, seçime uymak.
Atama Sistemi ile Çatışma ve Düşmanlığın Son Bulması Kategorisi	Küskünlüğün sonu, kaosun sonu, kamplaşmanın azalışı.
Rektörün Bağımsız Kalabilmesi Kategorisi	Özerklik, direktif alma, bağımsızlık.
Rektörün Objektif Değerlendirmeye Atanması Kategorisi	Güvenilir mekanizmalar, objektif mekanizmalar, siyasi değerlendirme, sadakat, menfaat, kriterlilik, objektif kriterler.
Atanan Rektörün Bağımsız Olamayabileceği Kategorisi	Boyun eğme, etkilenme, itiraz edememe, ses çıkaramama, siyasi etki, siyasi

	kriterler, siyasi tercihler, rektör baskısı, ideoloji, atama, referans.
Atanan Rektörün Yabancılığı Kategorisi	Tanınmamak, üniversite dışından, yabancı.
REKTÖRÜN BELİRLENME KRİTERLERİ ve NİTELİKLERİ BOYUTU	
Kategoriler	Kodlar
Rektörün Liderlik ve Yönetici Vasıfları Kategorisi	Yönetim becerisi, liderlik becerisi, idarecilik geçmişi, idarecilik performansı, yöneticilik eğitimi, iyi yönetici, kötü yönetici, inovatif, CEO gibi, hayat tecrübesi, iletişim becerisi, profesyonel yönetim.
Rektörün Akademisyenlik Vasıfları Kategorisi	Akademik gelenek, bilim insanı, bilimsel zahmet, profesör olmak, akademik hiyerarşi, yükseköğretim geleneği, yükseköğretim kültürü, profesör ağırlığı, akademik vasıf, akademik birikim.
Rektörün İnsani Vasıfları Kategorisi	Olgun, merhametli, anlayışlı, evli, çocuklu, şikâyet etme âdeti.
Rektörlüğe Üniversite İçi veya Dışı Adaylar Kategorisi	Üniversiteyi tanıyan, üniversitede yetişen, üniversite fikri, üniversitenin tercihi.
Rektörün Bağımsızlık ve Liyakati Kategorisi	Liyakat, ehliyet, özerklik, bağımsızlık, seçenlerin kriterleri, atayanların kriterleri, ideoloji, siyasi müdahale.
Rektörü Belirleyen Mercî Kategorisi	Seçenlerin kriterleri, atayanların kriterleri, mülakat, erk.
Rektörün Yaşı Kategorisi	Yaş, emeklilik, olgunluk, tecrübe.

REKTÖRÜN GÖREVDEN ALINMA YÖNTEMİ BOYUTU	
<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>
Rektörü Bağımsız Üniversite Organları Görevden Alır Kategorisi	Üniversite heyeti, üniversite kurulu, YÖK Denetleme Kurulu, ciddi soruşturma, üniversite görüşü, bağımsız soruşturma, objektif rapor, bağımsız değerlendirme, senato önerisi.
Rektörü Adli Merciler Görevden Alır Kategorisi	Zorlaştırma, istisnai durum, bağımsız rektör, bağımlı rektör, hukuki şartlar, adli kanıt, ispat, su-i istimal, hukuki durum, savunma hakkı, yüz kızartıcı, bölücülük, terör.
Rektörü Atayan Mercii Görevden Alır Kategorisi	Atayan yönetim, atayan makam, süreklilik, denetim, sağlam kriterler, biat, azil, objektif, Cumhurbaşkanı.
REKTÖRÜN GÖREV SÜRESİ BOYUTU	
<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>
Rektörlük Süresinin Esnekliği Kategorisi	İyi idareci, lider, performans, birikim, başarı, tecrübe, sınır olmaması, başarı araştırması, kamuoyu yoklaması.
Rektörlük Süresinin Tek Dönem Olması Kategorisi	Dört sene, beş sene, tek dönem, performans, hedefler, seçilme kaygısı, yol haritası, icraat takibi.
Rektörlük Süresinin İki Dönem Olması Kategorisi	İki dönem, başarı, sistem kurmak, ekip kurmak, tecrübe kazanmak, rahat, pervasız, rektörlük mesleği, körelme.

ÜNİVERSİTE YÖNETİM ORGANLARINA DIŞARIDAN ÜYELERİN KATILIMI ve SEÇİMİ BOYUTU	
<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>
Paydaş Katılımı Kategorisi	Liyakat, sektör, diğer kurum, yerel otorite, uluslararası camia, sanayi, sivil toplum, sorumluluk, mesuliyet, kısır döngü.
Üniversiteye Katkı Kategorisi	Sanayi iş birliği, toplum ilişkileri, bütünleşme, sosyal sorumluluk, eğitim öğretim, mali destek, maddi imkân, sponsor, piyasa, çeki düzen.
Siyasi Müdahaleden Kaçınma Kategorisi	Siyasi etki, camiaya yabancılık, çarpıklık, para kazanma hırsı, siyasi figür, vizyonsuzluk.
Mevcut Durumun Devamlılığı Kategorisi	Üniversite içi, danışman desteği, ciddi ihtiyaç, akademik hayat dışı.
REKTÖRÜN AKADEMİK KONULARDA/YAPILARDA KARAR VERME KAPASİTESİ BOYUTU	
<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>
Rektörün Yetkileri Kategorisi	İmparator, kral, paşa, başbakan, aşırı yetki, sınırsız yetki, çok yetki, kaliteli çalışma, bilimsel değer, kafa yapısı, mali rant, istihdam rantı, kurullar, teşvik.
Rektörün Yetki Devri Kategorisi	Birim başkanlıkları, senato, yönetim kurulu, özgüvenli akademisyen, tırpanlama, şahsi inisiyatif, hesap verebilme, 12 Eylül.

Rektör Olmanın Cazibesi Kategorisi	Üstün makam, kilit konum, maaş, döner sermaye, bütçe, güç, etki, performans.
Sağlam Şahsiyete Sahip Olabilme Kategorisi	Özgüvenli akademisyen, senato, mutlak yetki, vicdani ölçü, bilimsel ölçü, itiraz, zayıf kişilik.
Rektörün İnsani Niteliklere Sahip Olma Kategorisi	Hak edilen kadro, inovatif rektör, CEO rektör, müdahil olmayan, her şeyi bilemez, işinin ehli, tahakküm, hocalara ilgi, öğrencilere ilgi, yol açmak, desteklemek.
ÜNİVERSİTELERİN İKTİSADİ TÜZEL KİŞİLİK KURMA İMKÂNI BOYUTU	
Kategoriler	Kodlar
İktisadi Tüzel Kişiliğin Önemi Kategorisi	Bağımsızlık, sürdürülebilirlik, sanayi iş birliği, Teknopark, devlet bütçesi, geç kalınmış, bilim çıktıları, pazarlama, kazanç, mali özerklik.
İktisadi Tüzel Kişiliğin Denetimi Kategorisi	Verimsizlik, tekel, kontrol, denetim, borsaya kote, arpalık, sözleşme, ömür boyu istihdam, kontrol, memur zihniyeti, piyasa, akademik vasıf, Sayıştay, kişisel menfaat.

Verilerin analizinde; Prof. Dr. Hikmet ORHAN, Prof. Dr. Ramazan ERDEM, Doç. Dr. Seyhan ÖZDEMİR, Doç. Dr. Necla YILMAZ ve akran desteği kapsamında Öğr. Gör. Dr. Advije İkbâl BAYDAR destek vermiştir.

1.7. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmacı sahada çırpınan, katılımcılarla yüz yüze görüşen, vakti geldiğinde onların tecrübelerine ortak olan, zamanla araştırmanın tabii bir parçası haline gelen, veriyi tercüme eden, yorumlayan ve anlamlandıran kişidir (Ratcliffe, 1983, s.150; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.44). Araştırmacı nitel veriyi sahadan toplama konusunda birinci araştırmacı ve bu bilgileri yenilerini üretmek için kullanması onun en

belirgin vasfıdır (Merriam ve Tisdell, 2016, s.264; Sığrı, 2018, s.69). Nitel araştırmacı insanların ürettiği, dönüştürdüğü kurumlarla, yapılarla, uygulamalarla, teamüllerle ilgilenir ve bir araştırmada en mühim ölçme aracı bizzat kendisidir (Miles ve Huberman, 2015, s.4). Katılımcılar tarafından bakıldığında ise hem teşvik edici hem kolaylaştırıcı rolündedir (Guba ve Lincolns, 1994, s.113).

Ölçeklerin, testlerin, anket sorularının, standartlaşmış araçlarla yapılan çalışmaların aksine nitel araştırmacı odaklanılan fertlere ve gruplara söz hakkı tanır. Bütün bir araştırmayı katılımcıların önündeki seçeneklere indirgemez (Mayring, 2011, s.15). Araştırmacı insanların incelenen konu ile ilgili tecrübelerinin derinliklerinde yatan anlamlara odaklanır. Bu tutum araştırmacıyı teferruatlı, hassas ve sorgulayıcı bir çalışma sürecine dahil eder (Baş ve Akturan, 2008, s.85). Durgun bir şekilde verileri okumak yerine onlarla iletişim kurar ve konu ile alakalı manalı süreçleri gün yüzüne çıkartır (Benton ve Craib, 2008, s.110; Charmaz, 2015, s.209). Anlaşılabilir olmak en önemli çabalarından biridir ve bu çerçevede “Bahsedilen konu ne hakkındadır?” ve “Kastedilen olayın altında yatan neden ne olabilir?” gibi sorular daima aklındadır (Drucker, 2013, s.21; Yılmaz, 2016, s.90).

Keşfedilmeye çalışılan anlam, araştırmacının konuyla bütünleşmesi ve onu tümüyle kavramasıyla oluşur. Bu alandaki araştırmacılar titiz bir alan incelemesi ve okuması neticesinde bilgisine başvurduğu kişilerin anlatımlarının özüne ulaşabilmeye çalışır (Miles ve Huberman, 2015, s.8). Nitel araştırmacının rolü sadece mülakat değil aynı zamanda müzakere de içerir. Bu noktada nitel bir çalışmanın en önemli ölçme aracı araştırmacının bizzat kendisidir ve konu ile alakalı edindiği entelektüel birikimdir (Miles ve Huberman, 2015, s.7; Dooly ve Moore, 2017, s.4). Esasen araştırmacı konuyu sadece kitabi olarak ele almaz, değer ve anlam penceresinden de müşahade eder (Guba ve Lincolns, 1994, s.107).

Bu bağlamda araştırmacı, sağlıklı bir analiz yapabilmek ve inanırlığa ulaşabilmek için tez danışmanı, tez izleme kurulu üyeleri, uzman ve akran desteğine ek olarak kendisini Türkiye’deki akademisyenleri, akademik camiayı, yükseköğretim hayatını, rektörlüğü, onu belirleme süreçlerini daha iyi anlamaya ve öğrenmeye çalışmıştır. Bunun için kaynakçaya yansıyan kitaplar ve araştırmalara ek olarak hocaların biyografilerini ve hatıralarını da taramaya gayret etmiştir. Bunlar arasında

bazıları şu şekilde sayılabilir; Prof. Dr. Abdullah KURAN, Bir Kurucu Rektörün Anıları-Robert Kolej Yüksekokulundan Boğaziçi Üniversitesine; Ord. Prof. Dr. Ali Fuad BAŞGİL, Gençlerle Başbaşa; Kemal KURDAŞ, ODTÜ’lü Yıllarım-Bir Hizmetin Hikâyesi; Prof. Dr. Kenan ÖREN, Terzi Çırağından Profesörlüğe; Prof. Dr. Mehmet KAPLAN, Nesillerin Ruhü; Mete ÇETİK, Pertev Naili Boratav Bir Akademisyen ve Düşünce Adamı; Prof. Dr. Nevzat YALÇINTAŞ, Türkiye’yi Yükselten Yıllar-Hatıralar; Oğuz ATAY, Bir Bilim Adamının Romanı; Ömer ERDEM, Bir Başka Hoca Orhan Akay Kitabı; Prof. Dr. Servet ARMAĞAN, Bir Zamanlar Rektördüm-İlme Adanan Bir Hayat; Prof. Dr. Tatyana MORAN, Dün Bugün; Prof. Dr. Teoman DURALI, Öyle Geçer Ki Zaman; Prof. Dr. Üstün ERGÜDER, Yükseköğretimin Fırtınalı Sularında; Prof. Dr. Wilder PENFIELD, Kimse Kendi Başına Yapamaz-Bir Nöroşirürjiyenin Hayatı; Ord. Prof. Dr. Zeki Velidi TOGAN, Hatıralar; Ümit Meriç, Babam Cemil Meriç.

Nitel araştırmada esas olan araştırmacının incelenen konuyu derinlemesine açıklaması ve okuyucunun onu tutarlı bir şekilde anlayabilmesidir. Bu hususta araştırmacı “Çalışmanın asıl hedefi neydi?” veya “Neyi bulmaya uğraşıyoruz?” sorularını sık sık kendisine sorar (Punch, 2014, s.22; Berg ve Lune, 2015, s.397). Bu husus onu kodların altında yatan anlamaları keşfetmeye yöneltir. Bu çalışmada araştırmacıya rehberlik eden soru “Bir grup akademisyen arasından birinin rektör olarak belirlenme usulünün önemi nedir ve yükseköğretim sistemimiz için sağlıklı bir rektör belirleme modeli nasıl olabilir?” şeklindedir.

Nitel araştırmanın öznel tabiatı gereği bir araştırmaya ilişkin istenildiği kadar uygulama bilgisine sahip olursa da araştırmacı tarafından yürütülmeyen hiçbir süreç tam olarak anlaşılamaz. Bu sebeple araştırmacılara nitel araştırmaya ilişkin genel bir çerçeve çizilmesi ve sürecin yönetiminin ona bırakılması nitel araştırmanın en ayrıcalıklı yönüdür (Sıgır, 2018, s.72). Bu çalışmada araştırmacı, katılımcı gözlemci rolü ile araştırmaya dâhil olmuştur. Bu rolü bağlamında, derinlemesine bilgi edinmek amacıyla temel sorulara ek olarak mülakatın da akışına uygun bir şekilde sonda/takip soruları da yöneltilmiştir. Bu sorular detay öğrenme, açıklama bulma ve daha iyi anlama amacıyla şekillenmiştir. “Bunu nasıl yorumlamayız? Bu konuda biraz daha konuşabilir misiniz? Biraz daha detaylandırabilir misiniz? Bu konuyla ilgili yurtiçi veya yurtdışı

tecrübelerinizi aktarabilir misiniz? Bu hususta bir öneriniz olur mu?” soruları bu çalışma kapsamında başvuru sonda/takip sorularıdır.

1.8. Geçerlilik Güvenirlik ve Etik

Nitel araştırmalar açısından geçerlik ve güvenirlik konuları nicel araştırmalardan belirgin düzeyde farklılaşır. Bu ayrışma iç geçerlilik; inandırıcılık, dış geçerlilik; aktarılabilirlik, iç güvenlik; tutarlılık ve dış güvenlik, teyit edilebilirlik olarak alanyazında karşımıza çıkar (Sığrı, 2018, s.86).

Geçerlilik

Ölçülmek istenilen konunun tam ve doğru bir şekilde ölçülebilirliğini ve gerçekten yakalanıp yakalanmadığını ortaya koyan kavramdır (Mayring, 2011, s.141; Merriam ve Tisdell, 2016, s.242). Geçerlilik yüksek seviyedeysse toplanan veriler hakikati yansıtır ve araştırma geçerlidir denilebilir. Araştırmacının konuyu olabildiğince yansız gözlemesi araştırmanın geçerliliğine katkıda bulunmaktadır. Cevap aranan bir soru için doğru tekniğin kullanılması esastır. Örneğin bir silindirin hacmi sorulduğunda onun ağırlığı ölçülmemelidir (Çelebi, 2021, s.186). Geçerlilik, iç ve dış geçerlilik olmak üzere iki dala ayrılır, bunlar:

- *İç Geçerlilik/İnandırıcılık:* Eldeki verilerin araştırılan konu ile örtüşmesini, onları doğru yansıtmalarını ve sonuçlara araştırmacının öznel bakış açısı ile değil verilerin sistematik analizi ile ulaşıldığını ifade eder (Sığrı, 2018, s.380; Çelebi, 2021, s.187). İnandırıcılık araştırma bulgularının gerçek hayat ile ne kadar uyduğunu sorgular (Merriam ve Tisdell, 2016, s.242).
- *Dış Geçerlilik/Aktarılabilirlik:* Dış geçerlilik araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini gösterir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.257,258). Beşerî bilimlerde bilhassa uzak durulan ‘genellenebilirlik’ kavramı burada aktarılabilirlik olarak bizi karşılar. Araştırma sonuçlarının anlamlar ve yorumlar gibi belirli temaları muhafaza ederek benzer bağlamlara, durumlara uyarlanabilirliğini ifade eder (Çelebi, 2021, s.189). Nitel araştırma kuvvetli bir şekilde özneye bağlıdır ve onu anlamaya yöneliktir nitekim temel gayesi anlamak ve anladığını açıktır (Bogdan and Biklen, 1992, s.32; Mayring, 2011, s.25).

Güvenilirlik

Güvenilirlik “Eğer aynı araştırma tekrarlanırsa yine aynı sonuçlar elde edilir mi?” sorusunun cevabını aramaktadır. Bununla beraber insanların davranışlarının statik olmamasından dolayı güvenilirlik her zaman bir meseledir ve beşerî hadiselerin tabiatı gereği aynı konuyu, olayı ve tecrübeyi tekrar yakalamak güçtür (Çelebi, 2021, s.189). Fakat sonuçlar ile toplanan veriler arasında tutarlı ilişki bizi güvenilirliğe son derece yaklaştırır (Merriam ve Tisdell, 2016, s.250,251). Güvenilirlik kapsamında araştırmacı “Konuyu kesin olarak yakalayabiliyor muyum?” sorusunu sıklıkla kendisine sorar (Mayring, 2011, s.141). Güvenilirlik, iç ve dış güvenilirlik olmak üzere iki dala ayrılır, bunlar:

- *İç Güvenilirlik/Tutarlılık:* Çalışmanın her aşamasında şeffaflığı sağlamak tutarlılık kavramı ile ifade edilir (Çelebi, 2021, s.194). Nitel araştırmaların değişken ve öznel tabiatının çalışmaya tutarlı bir biçimde yansıtılabilmek iç güvenilirliğin kapsamı dâhilindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.271).
- *Dış Güvenirlik/Teyit Edilebilirlik:* Araştırmacının ulaştığı sonuçlar elde edilen verilerle karıştırıldığında teyit edilip edilmediğini ifade eden kavramdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.272). Buna örnek olarak bir cismi sürekli tarttığımızda ağırlığının hep aynı gelmesi verilebilir (Çelebi, 2021, s.186).

Nitel araştırama geçerliliği tam olarak elde etmek oldukça güçtür ve esas olarak araştırmacının gözlemlerine bağlıdır (Çelebi, 2021, s.199). Esasen geçerlilik üzerinde çaba gösterilip yüksek oranda elde edilebilecek bir konudur. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki maddelere bilhassa dikkat edilmiştir (Miles ve Huberman, 2015, s.34; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.272; Sıgı, 2018, s.31; Çelebi, 2021, s.200):

- i. Araştırma soruları açık ve net dizayn edilmiştir. Bununla beraber mülakat soruları konuyu aydınlayabilecek ve ilgili fenomeni açıklamaya imkân verecek niteliktedir. Bu husus araştırmanın inandırıcılığını desteklemektedir.
- ii. Amaçlı örneklem yöntemine başvurulmuş konu ile alakalı gerçek hayat tecrübesine dayanan nitelikli ve zengin bakış açıları yakalanmıştır. Bu husus araştırmanın inandırıcılığını desteklemektedir.

- iii. Araştırmanın verileri yorumlanırken danışman ve uzman desteği, aynı yöntem ile doktora çalışmasını başarıyla tamamlamış akran desteği alınmış ve böylelikle tutarlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu husus araştırmanın inandırıcılığını desteklemektedir.
- iv. Kodlar arası uyum belli temalar altında sağlık bir şekilde toplanmış ve bire bir alıntılarla da gösterilmiştir. Bu husus araştırmanın inandırıcılığını desteklemektedir.
- v. Değerlendirme ve yorumların gerçek akademik hayat ile örtüştüğü gerek katılımcı teyidi gerek alanyazın ve duayen hocaların hatıratları incelendiğinde görülmektedir. Bu husus araştırmanın aktarılabilirliğini desteklemektedir.
- vi. Nitel araştırmaların tabiatı gereği örneklemden toplanan verinin genelleştirilme niteliğine sahip olmasa da evrene anlamlı, inandırıcı ve başvurulabilir sonuçlar kazandırmıştır. Bu araştırmada elde edilen model dünyada başarılı üniversitelerin kullandığı birtakım modellerle temel olarak örtüşmektedir. Bu husus araştırmanın aktarılabilirliğini ve teyit edilebilirliğini desteklemektedir.
- vii. Eleştirel gözle bakan uzman incelemesi araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamıştır. Bu husus araştırmanın güvenilirliğini desteklemektedir.
- viii. Modelin boyutlarına mülakatlarda net olarak odaklanılmış ve boyutlar belirgin bir şekilde kavramlaştırılmıştır. Bu husus araştırmanın tutarlılığını desteklemektedir.
- ix. Ölçüm düzeyi sonda/takip sorularıyla yükselmiş ve karanlık alanlara fener tutulmuştur. Bu husus araştırmanın tutarlılığını desteklemektedir.
- x. Rektör belirleme süreçlerinin birden çok boyutunun zengin ve derinlemesine olarak gösterilmesi araştırmanın tutarlılığını desteklemektedir.
- xi. Araştırmanın veri kaynağı olan katılımcılara dair bilgiler verilmiş ve detayları tez danışmanı ve izleme üyeleri ile paylaşılmıştır. Bu husus araştırmanın teyit edilebilirliğini desteklemektedir.

- xii. Görüşme yoluyla elde edilen veriler herhangi bir yorum katılmadan okuyucuya sunulmuştur. Bu husus araştırmanın teyit edilebilirliğini desteklemektedir.

Etik

Sosyal bilimler için etik, ahlaki araştırma sürecinin tanımıdır, tüm araştırmacılar o çerçeve içerisinde geçerlilik ve güvenilirliği yakalayabilmeyi hedefler (Neuman, 2007, s.192; Merriam ve Tisdell, 2016, s.237). Esasen bir araştırma temel olarak insanlara yardımcı olma ve yol gösterme gayesi ile hareket ediyorsa etik olarak sorun oluşturabilecek durumlara hazırlıksız yakalanmaz (Miles ve Huberman, 2015, s.296).

Beşeri bilimlerin temel etik kaidesi ‘asla kimseyi katılıma zorlamamak’ kabul edilir. Bu durum katılımcılardan hem izin almayı hem de araştırmanın uzun ve kısa vadeli sonuçlarını açıkça ortaya koymayı içerir. Böylelikle katılımcılar, nasıl bir çalışmaya dâhil olacaklarını açık ve net bir biçimde kavrar. Bu anlayış dâhilinde katılım onayı talep edilir (Neuman, 2007, s.192,201). Katılımcılar görüşmenin herhangi bir anında mazeret belirtmeksizin mülakatı sonlandırabilecekleri konusunda hür bırakılmalıdır. Bununla beraber araştırmanın üzerinde kafa yorulmaya değer bir araştırma olup olmadığı, alan yazına katkısı, araştırmacının ve destek verenlerin yeterlilikleri, özel hayata saygı ve mahremiyet diğer önemli etik hususlarıdır (Miles ve Huberman, 2015, s.290-294).

Bu çalışmada araştırmacı katılımcı iznine ve detaylı bilgilendirmeye büyük önem vermiştir. Bu hususları birkaç defa olmak üzere telefonla, e-posta ile veya yüz yüze olacak şekilde detaylıca belirtmiştir. Gizlilik ve mahremiyetle ilgili diğer endişeleri dikkate alarak müstear isim kullanmış, izin verilmeden ses kaydı almamıştır. En önemlisi araştırmacı bu çalışmada araştırılan konuyu anlama ve keşfetme amacı dışında yola çıkmamıştır.

1.9. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları şu şeklide sıralanabilir:

- i. Her nitel araştırmada olduğu gibi bu çalışmanın da en önde gelen sınırlılığı verilerin öznel, normatif, değişken, akışkan ve şahsi tecrübelerle dayanan tabiatıdır. Bu sınırlılık onun aynı zamanda derin ve özgün karakterini de oluşturmaktadır.
- ii. Nitel araştırmaların tabiatı gereği örneklemden toplanan verilerin genelleştirilme niteliğine sahip olmasa da araştırma evrene anlamlı, inandırıcı ve başvurulabilir sonuçlar kazandırdığı düşünülmektedir.
- iii. Bu konuda yapılacak diğer araştırmalarda YÖK üyeleri, Milli Eğitim Bakanlığı üyeleri, ÜAK üyeleri ile oda, borsa, sanayi temsilcileri gibi paydaşların katılımı ve en çok ihmal edilen mezunların da dâhil edilmesiyle kapsamlı analizlere varılabilir.
- iv. Bu araştırma Avrupa Üniversiteler Birliği, Üniversite Özerklik kriterlerinden Kurum Özerkliği boyutunda yürütülmüştür. Diğer boyutlar olan İktisadi Özerklik, Kadro Özerkliği, Akademik Özerklik dahil edilerek yapılacak çalışmalar daha kapsamlı açıklamalar ortaya koyabilir.
- v. Türkiye rektör belirleme hususunda başvuru alan üniversite içi seçim sisteminin uzun senelerdir tecrübe edilmesi onun olumsuz yanlarını daha net bir biçimde ortaya sermiştir. Atama sisteminin ise daha uzun seneler gözlem ve analize ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir.
- vi. Farklı şehirlerden farklı üniversitelerdeki katılımcılarla yüz yüze yapılan görüşmelerde maddi kaynak ve geniş zamana ihtiyaç vardır. Bu husus bir araştırmanın yürütülebilmesi açısından önemli bir sınırlılıktır.

2. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölüm iki başlık altında toplanmaktadır. Birinci başlıkta modelin esasını oluşturan Avrupa Üniversiteler Birliği Özerklik sıralamasına temel teşkil eden kriterlerden türetilmiş sorulara ait cevaplar analiz edilmiştir. İkinci başlığı oluşturan bağımsız kısım ise “Türkiye için, gözlem ve tecrübelerinize dayanarak, tavsiye

edeceğiniz bir yükseköğretim modeli var mıdır?” şeklindeki soruya yönelik cevaplardan ve mülakatların genelinde görüşmelerin tabii akışına göre beliren bağımsız fikirlerin derinlemesine açıklama ve analizlerine yer verilmiştir. Tekrar belirtmek gerekirse araştırma soruları şu şekildedir:

- i. Türkiye’de rektörün belirlenme yöntemini üniversite özerkliği açısından değerlendirir misiniz? Bu hususta tavsiye ve tecrübelerinizi paylaşır mısınız?
- ii. Türkiye’de rektörün belirlenme kriterlerini üniversite özerkliği açısından değerlendirir misiniz? Bu hususta tavsiye ve tecrübelerinizi paylaşır mısınız?
- iii. Türkiye’de rektörün görevden alınma yöntemini üniversite özerkliği açısından değerlendirir misiniz? Bu hususta tavsiye ve tecrübelerinizi paylaşır mısınız?
- iv. Türkiye’de rektörün görev süresini üniversite özerkliği açısından değerlendirir misiniz? Bu hususta tavsiye ve tecrübelerinizi paylaşır mısınız?
- v. Üniversite yönetim organlarına dışarıdan üyelerin katılımını ve seçimini üniversite özerkliği açısından değerlendirir misiniz? Bu hususta tavsiye ve tecrübelerinizi paylaşır mısınız?
- vi. Türkiye’de rektörün akademik konularda/yapılarda karar verme kapasitesini üniversite özerkliği açısından değerlendirir misiniz? Bu hususta tavsiye ve tecrübelerinizi paylaşır mısınız?
- vii. Üniversitelerin iktisadi tüzel kişilik kurma imkânını üniversite özerkliği açısından değerlendirir misiniz? Bu hususta tavsiye ve tecrübelerinizi paylaşır mısınız?

2.1. Modelin Esasını Oluşturan Bulgular ve Yorumlar

Nitel araştırmalarda kendi tabiatına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar sunmayabilir. Esasen amaç da genellemelere ulaşmak değil bir olguyu daha iyi tanımlamaya ve anlamaya yardımcı sonuçlar, örnekler, açıklamalar ve raporlar elde etmektir. Bu yönüyle nitel araştırmalar hem ilgili alanyazına hem de uygulamaya önemli katkılar sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.75).

Bu araştırmada elde edilen bulgular alanyazın desteğiyle hazırlanan kodlama yönergesine uygun şekilde sınıflandırılmış ve kategorilere blnmştir. Sonrasında elde edilen temalar araştırmanın i geçerliliği çerçevesinde yorumlanmıştır. Çalışmaya rehberlik eden boyutlar şu şekilde sıralanabilir:

- i. Türkiye’de Rektörün Belirlenme Yöntemi Boyutu
- ii. Türkiye’de Rektörün Belirlenme Kriterleri Boyutu
- iii. Türkiye’de Rektörün Görevden Alınma Yöntemi Boyutu
- iv. Türkiye’de Rektörün Görev Süresi Boyutu
- v. Üniversite Yönetim Organlarına Dışarıdan yelerin Katılımı ve Seçimi Boyutu
- vi. Türkiye’de Rektörün Akademik Konularda/Yapılarda Karar Verme Kapasitesi Boyutu
- vii. Üniversitelerin İktisadi Tüzel Kişilik Kurma İmkânı Boyutu

Bağımsız soru ve fikirler kısmı ise ayrı bir başlık altında değerlendirilip analiz edilmiştir.

2.1.1. Türkiye’de Rektörün Belirlenme Yöntemi Boyutu Hakkında Bulgular

Bu başlık altında katılımcıların fikir ve tecrübeleri rektörün belirlenme yöntemi boyutu kapsamında analiz edilmiş ve aşağıdaki kategorilere ulaşılmıştır. Bu boyutu araştıran soru ‘‘Türkiye’de rektörün belirlenme yöntemini niversite özerkliği açısından değerlendirir misiniz? Bu hususta tavsiye ve tecrübelerinizi paylaşır mısınız?’’ şeklinde yöneltilmiştir. Katılımcılar tarafından bu boyut Türkiye’de rektör belirlenirken başvurulan seçim sistemi ve mevcut atama yöntemi karşılaştırılmış, olumlu olumsuz yönleri ifade edilmiştir.

REKTÖR BELİRLEME YÖNTEMİ BOYUTU
Seçim Sistemi Kategorileri (Olumlu Görüşler)
<i>Seçim Sisteminde Adayın Tanınırlığı Kategorisi</i> A3: Akademisyenlerin de seçime katılması ile rektör adayı da tanınmış oluyor, kimin üniversiteyi yönetmeye talip olduğu belli oluyor. A11: Atama sisteminde, rektör olarak atanacak kişi, o üniversite dışından ise, üniversite tarafından tanınmıyor. Dışarıdan gelen bir yönetici, sıkıntılı bir süreç başlatabilir. A23: Öğretim üyeleri kendi üniversite kültürünü daha iyi bilir. Üniversiteyi bilen, üniversitede yetişmiş, oranın kültürüne sahip kişileri rektör olarak seçmek daha cazip. A24: Tanımadığım bir kişinin aday olmasını, onu da Cumhurbaşkanı tarafından rektör olarak atanmasını istemiyorum. Seçim sistemi istiyorum ve ben kendim rektörümü niye seçemiyorum? Adayları tanımak istiyorum, adaylar bile doğru dürüst tanıtılmıyor. Hiçbir objektif kıstas yok. Bilgi eksikliği var, kim aday onu bile bilmiyoruz. Rektör adayı mülakatlarında ne konuşuluyor bilmiyoruz. <i>Seçim Sisteminin Demokrasinin Bir Yansıması Olması Kategorisi</i> A3: Evet, bu seçim sistemi ülkemizde uygulanırken bazı olumsuzluklar yaşandı. Fakat akademisyenler demokrasiyi benimsemeli, farklı fikirleri kabullenebilmeli, bunlara alışmalı, demokrasi iyidir. Daha önceki sistemi yani seçim yöntemini, üniversite özerkliği açısından daha uygun buluyorum. Çünkü hem akademisyenlerin görüşü alınıyor hem YÖK'ün hem de Cumhurbaşkanı'nın. Böylece tüm paydaşların görüşü alınmış oluyor. A23: Seçim sistemi daha adildi.
Seçim Sistemi Kategorileri (Olumsuz Görüşler)
<i>Seçim Sisteminin Çatışma ve Düşmanlığı Körüklemesi Kategorisi</i> A1: Mevcut atama sistemi daha sağlıklı. Çünkü eski sistemdeki seçim süreci, öğretim üyeleri kaçınılmaz kutuplaşmalara, onun adamı, bunun adamı yaftalamalarına, gereksiz stres ve çatışmalara yol açıyordu. A4: Eski rektör seçim sisteminde rektör adayı seçimden bir süre önce adaylığını ilan edip çalışmalara başlıyordu ve her adayın onu destekleyen bir arkadaş grubu oluşuyordu. Dolayısı ile birden fazla aday ortaya çıktığında, ciddi bir rekabet meydana geliyordu. Bu durum bazen çekişmelere, karşılıklı ithamlara, akademik camiaya uygun düşmeyen zıtlasmalar varabiliyordu. Rektör seçilen kişi ve destekçileri, kendilerine muhalif olan diğer grupları taciz edip engelleme, önünü kesme, diskalifiye etme yöntemlerine başvuruyorlardı. Akademik bünyede ayrışma meydana geliyordu. Yeni getirilen atama sisteminde bu olumsuzluklar yer almamaktadır.

A5: Mevcut rektör atama sisteminden yanayım. Çünkü Türkiye’de üniversite geleneklerine kavuşmadığı için daha önceki rektör seçim sistemi akademisyenleri kamplara ayırıyordu. Bir sonraki seçimlere kadar kavgalar oluyor, bilimsel çalışmalar rafa kaldırılıyordu.

A9: Daha önce uygulanan, seçime dayanan sistemde, Rektör adayları arasında, acımasız, haysiyet kırıcı, birbirlerinin yüzüne bakamayacak hale getiren ithamlar olmuştur. Bu kavgalar gerek medya üzerinden gerekse üniversitede sürüp gitmiştir. Şimdiki atama sistemi bu olumsuzlukların önüne geçmiştir.

A10: Eski sistemde çok ciddi ve çirkin sonuçlar doğuran kutuplaşmalar, kamplaşmalar oluyordu. Kazanan grup diğer gruplara kin güdüyordu. Normalde beraber, ortaklaşa çalışan insanlar bir anda düşman kesilebiliyordu. Dedikodular seçim dönemlerinde yürüdü gitti, karşılıklı kirli çamaşırlar ortaya döküldü. Bu seçim istemini Türkiye kaldıramadı.

A11: Seçim sistemi, kaos ve kavgalar meydana getiriyordu. Arkadaşlıklar, dostluklar bozuluyor, bu küslükler döngü halinde devam ediyordu.

A12: Seçim sisteminin sakıncası şu şekilde ortaya çıktı; özellikle büyük üniversitelerde aday sayısı çok fazla oldu ve kutuplaşmalar meydana geldi. “Niye ona oy verdin, niye bana vermedin” kavgaları yaşandı. Bu sistemde “kim birinci olur veya daha çok oyu alır” diye bir değerlendirme söz konusu değildi. “Kim Cumhurbaşkanı tarafından atanır” düşüncesi söz konusuydu. Bu, demokrasi açısından da üniversite özerkliği açısından da iyi bir durum oluşturmadı. Yine de Rektör atama ile değil seçim ile olmalı. Fakat seçimin sonucuna da uyulmalı.

A16: Seçimi demokratik zannediyorduk, baktık ki iyi değil gruplaşmalar oldu. Senin adayın, benim adayım kavgaları oldu. Atama iyi gözüktüyor ama bekleyip göreceğiz.

A19: Seçim sisteminde ise üniversite hocaları seçim atmosferine kendilerini çok kaptırmakta, bu durum gruplaşma ve kamplaşmalara yol açmaktadır.

A8: Rektörü atayarak belirlemek çok akıllıca değil. Bununla beraber öğretim üyelerinin seçmesi de mantıklı değil. Eğer paranızı devlet veriyorsa hesap vereceğiniz yer devlettir. Sadece sizi seçenlere hesap vermek olmaz, mantıklı değil.

Şahsi Olgunluk Gösterebilme Kategorisi

A21: Bizdeki mevcut sosyal, siyasi, eğitim yapısı üniversitelerde seçim sistemini kaldıramadı. Rektör, aynı belediye başkanı gibi, üniversitede yetkileri ile kendi tabanını oluşturuyor. Bir siyasi gibi üniversiteye memleketlisini doldurmuş, tulum çıkarmış. Peki, o seçim rasyonel mi? Rektör atama sisteminde, halkın seçtiği bir cumhurbaşkanı elbette rektörleri atayacaktır.

A23: Seçim sistemi daha adildi. Seçim sisteminin olumsuz yönleri; kutuplaşma, ön yargı olur mu, kadrom gecikir mi düşünceleriydi. Bu da insanların duygusal olması, profesyonel olmamasının bir neticesidir.

A25: Demokrasi ile yönetiliyoruz, seçim demek esastır. Ama biz seçim sistemini kaldıramadık. Seçim ile iş başı yapan rektörlerimiz bizim yapımız gereği, diğerlerini dışladı, onların özlük haklarını vermedi. Bu yüzden atama daha iyi. Ama bu sefer de rektör, “ben atama ile geldim” psikolojisine kapılarak, üniversitedeki diğer hocaların isteklerini göz ardı edebilir. Ama seçimin bence sakıncası çok daha fazlaydı.

A26: Atama sistemi daha iyi, insanımız seçim sistemine uygun değil. Seçim sisteminde millet birbirine düşman oluyordu. Bazı sadist hocalar var, oyların %80’inin almış “niye diğer %20 bana oy vermedi” diye kafaya takıyordu. Akademiada maalesef faşist kafalı adamlar çok.

A27: Rektör belirlemede, seçim de atama da teorik olarak sakıncalı sistemler değil. Fakat teorik olanın işlevsel hale gelmesinde insan faktörü ve eğitimi çok önemlidir. Türkiye’de eğitim öğretim ve insan davranışları tekâmül etmediği için ikisinde de sıkıntılar var. Ülkemizde seçim sistemi demokrasi sindirilemediğinden, kurum içi kampaşmalara geçimsizliklere sebebiyet verdi. Bu durum; öğretim üyeleri, idari personel ve hatta lisansüstü öğrenciler dâhil her şeyi etkiledi. Rektörün ve etrafında görev yapanların dönemleri bitince ötekileştirildi. Çünkü onlar da kendi dönemlerinde, bir öncekileri ötekileştirdiler ve mobbing uyguladılar. Demokrasi içselleştirilse, seçimin herkesin iç tercihi olduğu bilinse, herkes kanun önünde eşit olsa, adil yönetilse, güçlü olanın değil haklı olanın üstün olduğu fikri yerleşse, seçim sistemi dışarıdan gelen baskıları azaltmak ve üniversite özerkliği açısından daha iyi bir sistem. Kurum bağımsızlığı açısından idarecilerin elini güçlendirir. Rektör kimseye karşı diyet borcu hissetmez. Toplum nazarında entelektüel insanlar olması gereken hocalar arasında seçime ve demokrasiye bu açıdan bakılmadığı için seçim sistemi bize uygun düşmedi. Ayrıca seçim sistemi, özellikle küçük şehirlerde yerel yönetimlerin ve siyasetçilerin seçime müdahalesi kurum özerkliği ortadan kaldırıyor. Şayet bu olumsuzluklar giderilirse, rektör, dekan gibi idarecilerin keyfi ve kasıtlı icraatlarını düzenleyici tedbirler alınırsa, seçim sistemi atamadan daha özerk bir yapı kurar.

A5: Türkiye’de üniversiteler bilimsellikten uzak yüksek lise konumundadır. Eğer gerçekten üniversite, üniversite olsa, özerklik söz konusu olsa rektör adaylarının kapı kapı dolaşıp oy toplamasına, oy dilenmesine gerek olmazdı. Özgeçmişlerini yollamaları yeterli gelirdi.

Seçim Sisteminin Hakiki Bir Seçim Olmayışı Kategorisi

A6: Rektör belirleme konusunda seçim mutlaka olmalı. Ama bizde yapılan seçim, seçim değildi.

A10: Önceki seçim sistemin dezavantajlı olduğu görölerek yeni atama sistemine geçildi. Önceki sistem görünüşte demokratikti ama aslında değildi fazla oy almanın bir önemi yoktu. Tüm sıralamalar alt-üst olabiliyor yine de nihai kararı Cumhurbaşkanı veriyordu. Seçim sisteminin demokratik bir yanı yoktu ama en çok oyu alan psikolojik bir üstünlüğe sahip oluyordu.

A12: Rektör atama ile değil seçim ile olmalı. Fakat seçimin sonucuna da uyulmalı.

Ülkemizde 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 13'üncü maddesinin 1 Temmuz 1992 tarih ve 3826 sayılı Kanunla değişik ilk fıkrasına göre rektörler üç aşamalı bir sistemle atanmaktadır. Bu aşamalar:

- i. Üniversite öğretim üyeleri seçim yaparak en çok oyu alan altı rektör adayı YÖK'e iletilmektedir.
- ii. Bu altı adaydan üçü YÖK tarafından seçilip tekrar sıralama yapılmakta ve Cumhurbaşkanı'na sunulmaktadır.
- iii. Cumhurbaşkanı bu üç adaydan birini seçip atama yapmaktadır.

Bu sistem Türkiye'de 1 Temmuz 1992'den 3 Ekim 2016 tarihine kadar 24 yıl boyunca uygulanmıştır.

Bu kısımda özetle; katılımcıların seçim sistemine yönelik tecrübe ve algıları incelenmiştir. Seçim sisteminin olumlu yönleri ile alakalı olarak katılımcılar üniversiteye yönetmeye talip olan kişinin aday olduğunda tüm akademisyenler tarafından tanındığı yani adayların açık ve belli olduğu, üniversite içinden ve üniversite kültürüne hâkim bir akademisyenin aday olmasının önemi ve demokrasinin bir yansıması olan seçimin hocalara yakışacak bir yöntem olduğu belirtilmiştir. Olumsuz yönler olarak ise seçimin üniversite içi çatışma, düşmanlıkları arttırıp, sonuç gelmez kavgalara sebebiyet verdiği, seçim sonuçlarına ve diğer adaylara karşı tahammül gösterilemediğı, seçimin esasen gerçek bir seçim olmadığı ifade edilmiştir.

REKTÖR BELİRLEME YÖNTEMİ BOYUTU
Atama Yöntemi Kategorileri (Olumlu Görüşler)
<i>Atama Yöntemi ile Çatışma ve Düşmanlığın Son Bulması Kategorisi</i> A11: Küslükler, kavgalar ve kaos ortamı artık bitti. Bu sayede, bir nevi, üniversiteler rahatladı. Eğer rektör ataması, liyakate dayalı olarak yapılırsa, atama sistemi çok daha iyi. Devlet üniversitelerinde prensip olarak uyum içinde çalışacak, üniversite içinden insanların rektör olarak belirlenmesi. A22: Atama sistemi, kamplaşmaları azalttı fakat ne kadar doğru bir rektör tercihi yapılıyor bu önemli. <i>Rektörün Bağımsız Kalabilmesi Kategorisi</i> A6: Dünyada özerk üniversite nerede varsa genel olarak orada rektör hep atama ile göreve gelmektedir. 2003 OECD raporunda rektör ya da yöneticiler nasıl atanır parametresi yoktur. A2: Atanan bir rektör özerkliğe aykırıdır ön yargısı doğru değil. Mesele; üniversiteyi daha özerk kılmak için atanmış ya da seçilmiş rektörün yetkileri ne olmalıdır. Atanabilir ama bağımsız olur. Yönetici olarak bu bağımsızlığı ona, üniversitenin özerkliğine ilişkin bir potansiyel üretir. Yani atama ya da seçilme değil yönetici olarak ne kadar bağımsız olduğudur önemli olan. Atanmışlar da bağımsız olabilir. A19: Atama sisteminde, işler daha hızlı yürür. Özellikle devlet üniversitelerinde merkezi hükümetten bütçe temininde katkı sağlar. Seçim sisteminde, rektör üniversite çalışanları tarafından belirlendiği için seçilen rektör üniversite sorunlarına hâkim olur. Başkasının direktifi ile iş yapmaz.

Atama Yöntemi Kategorileri (Olumsuz Görüşler)
<i>Rektörün Objektif Değerlendirmeyle Atanması Kategorisi</i> A1: <i>Mevcut atama sistemine ise itirazım şu noktada: Adayların ne kadar yetkin, liyakatli olduğunu belirleyecek, güvenilir, objektif, yeterli mekanizmalar yok.</i> A4: <i>Rektör atayacak kurumlar siyasi etki altında oldukları için, rektör adayı ister istemez siyasi kanadı değerlendirme yöntemlerini tercih edecektir. Bu durum hem bilim ve hem kurum yönünden özerklik sahibi olması gereken üniversiteyi olumsuz etkileyecektir.</i> A5: <i>Türkiye’de rektör belirlemede liyakat aranmıyor, sadakat aranıyor. Sadakat de menfaate dayalı meçhul bir sadakat.</i> A6: <i>İnsanlar hiçbir kritere bağlı olmaksızın atanacak, yükseltilecekse o zaman rektörün öngördüğü istikamette bir üniversite geliştirilmesi mümkün değildir. İki yönlü bir durumdur bu. Rektörün yetkili olması üniversiteyi daha etkin çalıştırır, başarılı yapar. Bununla beraber bu kadar yetki, yanlış tercihlere de yol açıp negatif etkiye sebep olabilir.</i> A9: <i>Rektörler adayları için, YÖK nasıl bir değerlendirme kriteri uygulamaktadır bu bilinmiyor, mülakatta neler soruluyor/sorulacak tam bir muamma.</i> A10: <i>Yeni atama sistemi tamamen iyi diyemem. YÖK’ün aday belirlemede objektif kriterler yok. Bir şekilde Cumhurbaşkanı’na ulaşan rektör oluyor.</i> A21: <i>Bir üniversitede bilimsel manada temel prensipler hem akademisyen kriterleri hem idareci kriterleri objektif esaslara göre tespit edilmelidir. Bu kriterlere göre yöneticiler atanmalıdır.</i> A22: <i>Atama merciine kim yakınsa o rektör atanıyor, burada objektif kriterler sorunu var.</i> <i>Atanan Rektörün Bağımsız Olamayabileceği Kategorisi</i> A6: <i>Özerklik konusunda ülkemizde yaşanan asıl sorun, kültürel arka plan ile ilgilidir. Çünkü rektörler, kendilerini o makama atayan mercilere karşı yalıtamıyor,</i>

izole edemiyor ve onlardan etkileniyor. Yani bu durum, atama yetkisini elinde bulunduranların baskısı veya yönlendirmesinden önce, kültürel olarak üst mercilere boyun eğme teamülünden kaynaklanıyor. Örneğin, senatoda bir mesele tartışılıyor, hiçbir tehdit edici durum ortada yokken, bakıyorsunuz ki senatörler hep rektörün eğilimini tasvip eder derecede rey kullanıyor. O fikirde olmamalarına rağmen, o istikamette oy kullanıyorlar. Çok rastlanan bir durumdur; senatoda hocalar itiraz etmez, sesleri çıkmaz ama dışarıda söylenir, şikâyet ederler.

A10: Bazı üniversite rektörleri çok geç atandı, atanıyor. Bu durum üniversitelerde çatışmaya yol açıyor. Tüm adaylar Cumhurbaşkanı nezdinde etkin olmaya çalışıyor. Siyasi bir mücadele oluyor, siyasetin etki alanına giriliyor. Böylece özerklik diye bir şey kalmıyor.

A13: Mevcut durum, yaşananlar, siyaset kurumuna bağımlılığın bir devamı. Atama sistemi bu bağımlılığı azaltmıyor. Siyaset kurumunun atamaları bilimsel olamaz, bu akademiye geliştirmez. Bu kriterler, örneğin üç sene profesör olma şartı, bunlar hep teorik konular. Asıl olan akademik ve idari kriterler, yetkinlikler, beceriler mi siyasi kriterler, tercihler mi?

A13: Özerklik, siyaset kurumuna karşı dile getirilir. Üniversite günlük siyasi konulardan uzak durur. Fakat Türkiye’de üniversiteler siyasi kuruma destek veren, siyaseti meşrulaştıran bir kurum olarak kuruldu ve siyaset kurumuna bağımlıdır. Türkiye akademik hayatındaki tasfiyeler, hep bu siyasi kuruma uzaklaşıldığında yaşanmıştır. Üniversitelerde bu siyasi zihniyet değişmelidir. Siyaset kurumundan uzak kalınmalı, yerine bilimsel, araştırmaya dönük zihniyet gelmelidir. Üniversitede ideolojik, dini her şey konuşulabilmelidir. Rahat konuşabilmek ve düşünce özgürlüğü için ise de iş garantisi olmalıdır. Üniversiteler belirli bir ideolojinin esiri olmamalıdır. Kurumlar, kuruluşlar, sistemler ne kadar değişirse değişsin, kafalar değişmedikçe ne yaparsanız hangi sistemi kurarsanız kurun özerklik kazanılamaz. Üniversitede bilimsel çalışmalar ve farklılıklar çok önemli. Fakat bu farklılıklar siyasete, ideolojiye alet edilmemeli.

A15: Eğer rektör direkt olarak atanıyorsa özerklik de yoktur. Tüm yetki Cumhurbaşkanı'nda ve herhangi bir kamu kuruluşuna nasıl atama yapılıyorsa üniversiteye de öyle atama yapılıyor.

A17: Mevcut atama sistemi üniversite özerkliği açısından uygun değildir.

A19: Rektör tamamen hükümete bağımlı kılınmaktadır.

A27: Atama yapılırken çeşitli referanslar veya başka unsurlar geldiğinden dolayı yine atamada da benzer sıkıntılar ortaya çıkıyor ve özerklik ortadan kalkıyor. Çünkü seçimde hiç olmazsa öğretim üyelerinin desteği ile bir yere gelmiş 'sözde' veya 'bir ölçüde' bir rektör var. Fakat şimdi atamayı sağlarken 'referans' olmuş insanların etkisiyle göreve gelmiş bir rektör var. Referans olanlar da çoğunlukla yerel siyasetçiler veya Ankara'dakiler, dolayısı ile yine özerklik söz konusu olmuyor.

A1: Özerklik, rektörün ve üniversite organlarının, (senato, yönetim kurulu, vb.) siyasetten ve merkezi idareden bağımsız, evrensel kriterleri gözetken kurullar/paydaşlarca atanması ile güçlenir. Rektör ve üniversite organları merkezi ve siyasi otoritelerce atandıklarında ise özerklik zedelenir.

Atanan Rektörün Üniversiteye Yabancılaşma Kategorisi

A10: Rektörün başka üniversitelerden atanabilmesi biraz sakıncalı. Yabancı rektör üniversiteyi, akademisyenleri, çalışanları tanımıyor. Çalışanlar da rektörü tanımıyor, onu benimseyemiyor. Rektörün böylece iş yapma kabiliyeti zayıflıyor. Üniversite içinde yetişmiş bir kişinin rektör olamaması, hiç kimsenin istemediği, bilmediği birinin memur atanır gibi rektör olması uygun değil.

A11: Rektör olarak atanacak kişi, o üniversite dışından ise, üniversite tarafından tanınmıyor. Dışarıdan gelen yabancı bir yönetici, sıkıntılı bir süreç başlatabilir.

A14: Uygulanan atama sistemi üniversitenin kendi terfilerine hiç yer vermiyor bu yüzden uygun bulmuyorum, seçim sistemi daha uygundu. Rektör belirleme hususunda, üniversiteye belli oranda da olsa yetki tanınmalı. Böylece üniversite hem daha doğru, objektif idare edilir hem daha başarılı olur.

A24: Benim üniversiteme dışarıdan hiçbir rektör gelmesin. Bu kültürü benimsemiş olmalıdır. Yönetimde gönüllülük esas olsun, kişisel PR'ı için, menfaati için o makamlara kimse gelmesin.

Türkiye’de 3 Ekim 2016 tarih 767 sayılı Olağanüstü Hâl Kanun Hükmünde Kararname ile ve 2 Temmuz 2018 tarih 703 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile seçim ile rektör belirleme sistemi ortadan kaldırılır ve Cumhurbaşkanı tarafından doğrudan atama yoluna gidilir.

Bu kısımda özetle; katılımcıların atama sistemine yönelik tecrübe ve algıları incelenmiştir. Atama sisteminin olumlu yönleri ile alakalı olarak katılımcılar, eski sistemin getirdiği çatışma ve düşmanlığın son bulmasını en büyük kazanım olarak görmüşlerdir. Bu sistemin bürokratik işlemlerin daha hızlı yürümesi için bir fırsat olduğu belirtilmiştir. Atama sisteminin olumsuz yönleri ile alakalı olarak katılımcılar, rektörü atayacak objektif değerlendirmelerin ortaya konması gerektiğini, atanan rektörün kendisini siyasi etkiden sıyrıp bağımsız kalamayabileceğini, dışarıdan rektör atmaya imkân veren bu sistemin üniversiteyi bilmeyen ve kültürüne hâkim olmayan birinin idareyi ele almasının olumsuz etkileri üzerinde durmuşlardır.

2.1.2. Türkiye’de Rektörün Belirlenme Kriterleri Boyutu Hakkında Bulgular

Bu başlık altında katılımcıların fikir ve tecrübeleri rektörün belirlenme kriterleri boyutu kapsamında analiz edilmiş ve aşağıdaki kategorilere ulaşılmıştır. Bu boyutu araştıran soru “Türkiye’de rektörün belirlenme kriterlerini üniversite özerkliği açısından değerlendirir misiniz? Bu hususta tavsiye ve tecrübelerinizi paylaşır mısınız?” şeklinde yöneltilmiştir.

REKTÖR BELİRLEME KRİTERLERİ BOYUTU

Rektörün Liderlik ve Yönetici Vasıfları Kategorisi

A1: Bağımsız, liyakate dayalı seçim yapabilecek bir mekanizma oluşturmaktır....
Rektör adayının bilimsel liyakatinden öte, yöneticilik vasfının, yöneticilik liyakatinin ön plana çıkması lazım. Aday profesör unvanına sahip olmayabilir, akademik unvana sahip olmayabilir.

A4: Çok iyi, bilimsel ödülleri olan bir akademisyenin idarecilik yönü zayıf olabilir. Mali işlerde, yatırımlarda deneyimsiz olabilir. İyi akademisyen iyi bir rektör, yönetici olur anlamına gelmez. Rektör adayının akademisyen olma şartı bile kaldırılabilir. Üniversite mali, hukuki, eğitim ile ilgili konuları kapsayan büyük bir organizasyondur, dolayısı ile bu konularla ilgili problemlerle karşılaşmaktadır. Rektör adayının bu yüzden yönetim bilimleri alt yapısı güçlü olmalı ve yönetim tecrübesi bulunmalıdır. Büyük bir şirketin CEO'su gibi idari, mali ve hukuki konularda altyapısı sağlam, tecrübesi yeterli seviyede olmalıdır. Örneğin, büyük bir şirketin CEO'su dışardan rahatlıkla bir üniversiteye rektör olabilir.

A9: Şimdiki rektör seçilme kriterlerinden biri olan en az üç senelik profesör olma şartı, üniversitenin idare edilebilmesi için yetersizdir. Sadece yayınları ile bilimsel yetkinliği ile profesör olmuş, fakat idari tecrübeden yoksun birini rektör olarak atamak üniversitede büyük sıkıntı meydana getirir. Bununla beraber Doçentler, Dr. Öğretim Üyeleri idari görevlerde tecrübe sahibi olmuşsa bir derece rektör adayı olabilir kanaatindeyim.

A10: Objektif rektör atama kriterleri ortaya konulmadan, idarecilik geçmişine ve performansına bakılmadan, sadece üç sene profesörlük yapma şartına bakılarak rektör atanıyor. İdarecilik yeteneği rektör belirleme konusunda belki de bilimsel yeterlilikten daha önce gelmelidir. Rektör adayı, objektif ölçülere dayalı bir puanlamaya tabi tutulmalı, idarecilik konusunda belli puanları almış olmasına bakılmalıdır. Bununla birlikte tüm idarecilik hayatı (rektörlük ve öncesi dönem için) başarı puanlamasına tabi tutulmalıdır. Kişisel ilişkiler, siyasi yakınlıklar puanlamaya etki etmemelidir. Sadece başarısı, başarısızlığı ve objektif kriterler

puanlamaya etki etmelidir. Rektör mutlaka yöneticilik eğitiminden geçirilmeli, bu hususta kendisine özel eğitim verilmeli ve başarılı bir idarecilik geçmişi olmalıdır.

A11: *En önemli kriter, yöneticilik becerileridir. Yöneticilik becerileri iyi belirlenmeli, dikkatle aranmalıdır. Akademisyenliği iyi ama yöneticiliği kötü ise bu kabul edilemez. Rektör adayı kişinin, iletişim becerileri, ekip çalışmasına yatkınlık düzeyi belirlenmelidir. Bu düzey anket, teamül yoklaması ile belirlenebilir.*

A15: *Profesör olmalı, üç yıl profesörlük yapmış olmalı, daha önce de başarılı bir idarecilik tecrübesi olmalı.*

A16: *Rektörün illa profesör olmasına gerek yok, hatta akademisyen olması da şart değil iyi bir idareci olması en ön planda olmalı. Üniversite dışından aday olunması konusunda ise, bence esas olan üniversitenin ihtiyacını bilip iyi bir idarecinin rektör olması, bu ikisi temel kriter olmalı.*

A19: *Eğer üniversitelere bir işletme gözü ile bakılırsa, rektör belirleme kriterleri arasında en önemli unsur inovatif olması, CEO gibi davranabilme kabiliyetidir.*

A21: *Rektörlük sadece akademik bir olay değildir. Üniversite içerisinde yönetim tecrübesi, hayat birikimi de mutlaka olmalıdır.*

A22: *Hayatında yumurta alıp satmamış bir kişi devasa alanlarda hizmet edecek, devasa bir bütçeyi yönetecek makama gelebiliyor. Bu kişi kendini yetiştirmiş olmalı ve böyle insanlar içerisinde seçilmeli. Ülke kaynakları israf olmamalı.*

A23: *Rektörlük için illa profesör olması bence şart değil. Doçent, Dr. öğretim üyesi çok daha donanımlı, iletişim becerileri güçlü kişiler var. Rektör adayı yönetim ve iletişim becerilerine sahip olmalı. Yöneticilik yaptığı alanla ilgili güncelle, yönetmeliklere, mevzuata hâkim olmalı. Global dünyadan kopuk olmamalı.*

A25: *Belirli kriterler mutlaka olmalı. Ama rektör profesör mü, doktor mu, dışarıdan birisi mi belirlenirken ülkenin ve üniversitelerin yapısı da göz önüne alınmalıdır. Çok iyi akademisyenden çok kötü yönetici olabilir, çok iyi bir yönetici de çok kötü bir akademisyen olabilir, bunu da unutmamak gerekir. ABD’de üniversiteler bir işletme olarak görülür ve “Nasıl daha ileri götürürüz” anlayışı ile yönetilir.*

A26: *Rektör illa profesör olmak zorunda değil. Özal bu ülkede bu anlayışı kırdı, yani Tarım Bakanı illa da ziraatçı olacak demedi. Rektör olmak için profesörlük bir kriter olacaksa bile, yardımcılarında mutlaka ilk şart başarılı bir idarecilik vasfı olmalıdır. Şu da bilinmelidir ki bir üniversitenin en işsiz insanı profesördür. Üniversite yönetimi tamamen ayrı bir iş olmalı. Hoca bilim dalı ile öğrencisi ile ilgilenmeli.*

Rektörün İnsani Vasıfları Kategorisi

A6: *YÖK ilk kurulduğunda sistem tamamen atama üzerineydi. Daha sonra Erdal İnönü'nün ısrarı ile kısmi seçime dönüştü. Akademisyenler seçimle 6 aday belirliyor, YÖK mülakat ile 3'e indiriyor ve Cumhurbaşkanı bu listeden bir kişiyi rektör atıyordu. Böylece tüm paydaşlar, rektör belirlenmesinde söz sahibi olmuş oluyordu. Ama bu sistemde de akademisyenler oy verdikleri aday, rektör atandığında ve arkadaşları olduğu halde, kalkıp koşa koşa YÖK'e şikâyet gelirlerdi. Öyle ya da böyle akademisyenler mutlaka rektörden şikâyetçi olurlar. Bir sorun olduğunda akademisyenler, bu problemi kendi içlerinde, olgunlukla çözmek yerine, bir üst merciye şikâyeti bir teamül haline getirdiler. Bu durum asla düzelmedi. Seçim oluyor şikâyetler yağıyor, atama oluyor yine şikâyetler.*

A9: *İnsanları yönetecek kişilerin, daha merhametli ve anlayışlı kişiler olarak, mümkünse, evli ve çocuk sahibi olmasını şahsen tercih ederim. Böyle bir kriter konulmasına da taraftarım.*

Rektörlüğe Üniversite İçi veya Dışı Adaylar Kategorisi

A12: *Dışarda üniversiteyi tanımayan birinin atanması doğru değil. O üniversitede, rektör adayı olma kriterlerini sağlayan birisi varken başkasının atanması, o kişinin hem akademisyenler hem de idari kadro tarafından benimsenmesini engeller. Eğer şartları sağlayan kişi o üniversitede mevcut değilse örneğin yeni kurulan bir üniversitede, dışarıdan rektör ataması yapılabilir. Özellikle köklü üniversitelere dışarıdan atama olmamalı, zarar verir.*

A14: *Rektör adayı üniversitede yetişmiş olmalı. Üniversitenin eğitim öğretim sorunlarına yabancı olmamalı. Mümkünse rektör kendi üniversitesinden belirlenmeli. Belli idari tecrübeye sahip kişi olmalı... Cumhurbaşkanı, hükümet*

etkisiz olsun demiyorum ama üniversitenin fikri ve tercihleri de dikkate alınsın. Bu durum özerkliği de etkiler.

A16: *Üniversite dışından aday olunması konusunda ise, bence esas olan üniversitenin ihtiyacını bilip iyi bir idarecinin rektör olması, bu ikisi temel kriter olmalı.*

A20: *Bir üniversitenin rektör adayı o üniversite içerisinde belirlenmelidir. Dışarıdan rektör olarak atanan bir adayın üniversitesini tanınması en az iki sene alır. Mevcut diğer şartları uygun buluyorum.*

Rektörün Bağımsızlık ve Liyakati Kategorisi

A2: *Kriter yönetici bağımsızlığıdır. Yani ister atansın ister seçilsin, yönetici olarak bağımsız olmasını sağlayan kriterler ne olursa olsun, hedef yönetici bağımsızlığı olmalı. Ona uygun kriterler geliştirilebilir.*

A5: *Ehliyetli insan olmazsa liyakat olmaz. Diplomalı mühendis çok ama liyakatli mühendis sayısı az. Onun için rektör adayının kriterleri liyakate dayanmalıdır.*

A6: *Açık konuşayım, dünyadaki rektör özerkliği bizden kötüdür... Vakıf üniversitelerinde rektör mütevelli heyetin oyuncağı oluyor, görevden alınması çok kolay.*

A13: *Akademia Türkiye’de aşırı derecede politize olmuş ve farklı siyasi görüşlere asla tahammülü yok, en büyük problemimiz budur. Yükseköğretimin bu durumu, ister istemez siyasi müdahaleyi de meşru kılıyor. Yani karşılıklı bir sorun var. Üniversiteler belli ideolojilerin kalesi olursa, o ideolojilerden farklı siyasiler ülke yönetiminde söz sahibi olduğunda akademiye müdahale eder. Bu sadece siyasilerin suçu değil akademinin de suçudur. Ama bilimsel bir kaygı ile çalışan, çabalayan bir üniversiteye siyaset kurumu müdahale ediyorsa işte o zaman büyük bir sorun vardır.*

Rektörü Belirleyen Mercii Kategorisi

A2: *Burada atanan ya da seçilen adaya karşı değil, onu atayan ya da seçenlere karşı korumak gerekir. Yani kriterleri seçenlere ya da atayanlara uygulamak gerekir. Seçilene ya da atanana değil. Böyle olursa o yönetici bağımsızlığını*

kazanır. Yani seçimle geliyor “Seçimin kriterleri şunlardır” dediniz bağımsızlığı engellemiş olursunuz. Seçenlerin/atayanların kriterleri bunlardır dersiniz bağımsızlığı desteklemiş olursunuz.

A6: Eskiden aday belirleme mülakatı YÖK genel kurulu önünde olurdu şimdi yürütme kurulu önünde oluyor.

A7: Fransa’da Eğitim Bakanlığı atıyor rektörü. Ama bu atanan rektör, üniversiteyi idare eden kişi değil. Bizdeki rektörün karşılığı orada “president”. President ise, seçim sonucu, oyla, mutlak sonuçla seçiliyor. Örneğin Mısır’da bile rektörü senatörler seçer. Hiçbir erk müdahalede bulunamaz.

Rektörün Yaşı Kategorisi

A4: Bu konuda elbette sınırlamalar olmalı. Fakat örneğin rektör adaylığında yaş sınırlamasının 67 olması çok yanlıştır. Hâlbuki bazı üniversitelerde emeklilik yaşı 75’e kadar uzatılmıştır. Bu adil bir durum değildir. 60’lı yaşlar bir akademisyenin en olgun, en tecrübeli yaşlarıdır. Bu kriter, yeni sistemin önemli bir mahsurudur.

Bu kısımda özetle; katılımcıların rektör belirleme kriterlerine yönelik tecrübe ve algıları incelenmiştir. Katılımcılar ağırlıklı olarak bir rektör adayında ilk olarak liderlik ve yöneticilik vasıflarının ön plana alınması gerektiğini belirtmiştir. Bununla beraber akademisyenlik vasfı özellikle rektörün profesör unvanına sahip olması gerektiğini de vurgulayan düşünceler ifade edilmiştir. Yöneticilik ve bilim insanı olma vasıflarının insani olanlarla da desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Rektörün üniversite içinden veya dışından atanması hususunda ise görüşler eşit ağırlıktadır. Rektörün temel kriterinin ise ehliyet ve liyakat olması, politize olmuş ve farklı siyasi görüşlere tahammülü kalmamış bir insanın bu makama gelmemesi gerektiği ifade edilmiştir.

2.1.3. Türkiye’de Rektörün Görevden Alınma Yöntemi Boyutu Hakkında Bulgular

Bu başlık altında katılımcıların fikir ve tecrübeleri rektörün görevden alınma yöntemi boyutu kapsamında analiz edilmiş ve aşağıdaki kategorilere ulaşılmıştır. Bu boyutu araştıran soru “Türkiye’de rektörün görevden alınma yöntemini üniversite

özerkliği açısından değerlendirir misiniz? Bu hususta tavsiye ve tecrübelerinizi paylaşır mısınız?” şeklinde yöneltilmiştir.

REKTÖRÜN GÖREVDEN ALINMA YÖNTEMİ BOYUTU

Rektörü Bağımsız Üniversite Organları Görevden Alır Kategorisi

A1: Üniversite bağımsızlığı adına negatif etkisi olur. Görevden alma siyasi, merkezi otoriteden bağımsız olmalıdır. Bu yetki, üniversite senatosu, mütevelli heyeti gibi organlarda olmalıdır. Bununla beraber her üniversite için, kendine mahsus bir heyet, kurul oluşturulmalıdır. Her üniversitenin karakteri ayrıdır.

A10: Rektörün görevden alınması için ortada ciddi bir suç olmalı. Rektör uygun olmayan, kanunsuz işler yapıyorsa tabi ki görevden alınmalı. Rektörü denetleyecek denetim mekanizmaları çok önemli. Bu noktada YÖK Denetleme Kurulu çok önemli. Bu kurul bağımsız olmalı ve objektif kriterlere göre oluşturulmalı. Rektör görevden alınacaksa, bu heyet çok ciddi bir soruşturma yürütmeli. YÖK, Cumhurbaşkanı'na bir rapor sunmalı. Ayrıca, bu hususta üniversitenin görüşü de alınmalı. Üniversite de bu konuda bağımsız bir soruşturma yapmalı ve objektif bir rapor oluşturmalı. Bu rapor hem Cumhurbaşkanı'na hem YÖK'e yollanmalı. Azletme silsilesi doğru ve titiz çalışmalı. Esasen, görevden alma işi, Cumhurbaşkanı'n kadar gitmemeli. Üniversite, bu durumu kendi içinde halledebilecek olgunlukta olmalı. Bir üniversite kendi rektörünü seçemiyor veya görevden alamıyorsa kurum özerkliğinden bahsedilemez. Cumhurbaşkanı bu konularla boş yere meşgul edilmemeli.

A13: Rektör siyasetçi ise, siyasi tercihlerle azledilir. Bu durum gayet doğaldır. Çünkü bilimsel kriterlerle falan değil siyasi kriterler ile o makama gelmiş ve çalışmalarını sürdürmüştür. Ama akademik kriterlerle o makama gelmiş bir yöneticinin, siyasi makamlarca azledilmesi asla kabul edilemez. Üniversite tüm kurumlarına, hocalarına ve öğrencilerine sahip çıkmalıdır. Onları bilime odaklamalı, araştırmaya teşvik etmelidir. Böylece siyasiler üniversiteye müdahale edemesin ve bunu meşru gösteremesin.

A14: Rektörü, herhangi bir siyasi eğilimle azletmek yerine işindeki başarısızlıklara, yanlışlıklara bağlı olarak bu süreç izlenmeli. Görevden almada siyasi mülahazalar yer almamalı, objektif ve bağımsız birim denetimi ile olmalıdır.

A16: Rektör iyi bir idareci değilse onu görevden almaya kim karar verecek? Bu ciddi bir problemdir. Görevden almada bağımsız bir değerlendirme heyeti olmalı, rektörün tanımadığı ve profesörlerden oluşan bir kurul, objektif kriterlere göre onu görevden almalıdır. Siyasi merciler, siyasi tercihler bu karara asla karışmamalıdır.

A18: Rektör senato önerisi ile görevden alınmalı. Üniversitenin iç dünyasını ancak senato bilir. Senatoyu rektör seçmemeli, fakülteler belirlemeli.

Rektörü Adli Merciler Görevden Alır Kategorisi

A2: Burada kriter olur. Bunun çok zorlaştırılması gerekir. Zaten çok kolay değil üniversite özerkliği açısından. Ama bağımsız yönetici rektörler için geçerli. Üniversite özerkliği bakımından, bağımlı yönetici/rektörler daha kolay görevden alınması gerekir. Ama bağımsız yönetici/rektörlerin görevden alınmasının çok zor olması lazım. Ancak yüz kızartıcı suçlar, yolsuzluk ya da seçimle görev alıyorsa, seçmen kitlesinin belirli bir çoğunlukla onun görevden alınmasını istemesi gerekir. Yani seçimle geliyorsa seçenler onu görevden alabilmeli. İngiltere başbakanı örneği bunun için bire bir. Bilmem kaç partili milletvekili bunu yapabiliyor. Aynı şey rektör için de olmalı. O zaman zaten özerk olur, o zaman demokrasi olur. Atanıyorsa o zaman ispatlanmış yüz kızartıcı suçlar gibi nedenler görevden alma gerekçesi olabilir.

A3: Ancak hukuki şartlar dâhilinde ve geçerli bir gerekçe belirtilerek olmalı.

A4: Rektör yolsuzluğa, ülke güvenliği açısından çok ciddi tehdit oluşturacak yanlış uygulamalara, ideolojik saplantılara düşmemişse, su-i istimallere karışmamışsa görevden alınmamalıdır. Bu durum da adil olarak ispatlanmalıdır. Ancak, üniversitenin özerk olması ve rektörün rahat bir şekilde çalışabilmesi için rektör önce, bizzat kendisini güvence altında hissetmelidir. Tedirginlik yaşamadan, rahat bir şekilde icraatlarını yapmalıdır, çalışabilmelidir.

A8: Rektör atanmasını demokratik görüyorsanız görevden alımını da demokratik görmek zorundasınız. Atamada kriterler rasyonel değil ki görevden alınmada da öyle olsun. Yasal, hukuki bir durum varsa, hüküm giymişse başka tabi.

A9: Rektör görevden re'sen alınmıyor, raporlara göre alınıyor ve mahkeme yolları da açık, bu olabilir, atayan makam alabilir. Bu arada OHAL dışında mahkeme yolu açıktır. Rektörün kanunsuz işleri olabilir. Fakat adil davranarak, objektif kriterlere göre azletmek gerekir. Kanun yolu her zaman açık olmalı, savunması mutlaka alınmalı ve hukuk müşavirliğinin yazılı görüşüne de başvurulmalıdır. Bir kadroya başvuran öğretim elemanının, önceki sicil dosyasını ancak kararnameye imzayı atıp üniversiteye aldıktan sonra görebiliyoruz. Bu çok büyük bir eksikliktir. En azından bu sicil dosyası alım yapacak rektöre, geçici bir şekilde ya da kopya olarak gönderilmelidir. Bir elemanın üniversiteye bir kere alınca, bir daha çıkartmak, ondan kurtulmak çok zor oluyor.

A17: Rektör ancak, hukuki olarak ispatlanmış büyük suçlar, yüz kızartıcı suçlar, terör, bölücülük suçları gibi konularda mahkeme tarafından görevden alınabilmeli. Bunun dışında bir sorun ya da anlaşmazlık sebebiyle görevden alma söz konusu olmamalı. Bu konuda YÖK veya herhangi bir üst merci müdahil olmamalı. Rektörün görevinden alınmasını, ancak görevli mahkeme, ispatlanmış bir suça göre yapmalı.

A22: Rektörün görevden alınması çok istisnai bir durum olmalıdır. Rektörün pat diye görevden alınması normal değil. Görevden alma için kriterler ve yargı kararı olmalı.

A23: Hukuki yollara başvurmak daha mantıklıdır. Görevden almada üniversite hocalarının da görüşlerine başvurulmalıdır.

A24: Herhangi bir suçu varsa, yargı kararı ile ancak azledilmeli. Dünya görüşü için görevden alınmamalı.

Rektörü Atayan Merci Görevden Alır Kategorisi

A6: Rektörün görevden alınmasında, doğal olarak atama süreci tersten işler. Kanunda “atandığı şekilde görevden alınır” der. Dünyanın her yerinde üniversite

sahibi olan -devlet, vakıf fark etmez- rektörü denetler. Serbestliğin olduğu her yerde denetleme kaçınılmazdır.

A7: Tüm demokratik ülkelerde, en son atama yetkisi kimdeyse, görevden alan da o kişi olur. Bizde mütevelli heyet olsa, bu heyet rektörü azletmeyi teklif edebilirdi. Bizde senato var, o teklif edebilir. Ama tabi şu da var, Türkiye’de senato rektörün kontrolünde. Bir önemli konu da şu: Yeniden rektörlük seçimine götürme yetkisi de birinin elinde olmalı.

A11: Rektörün görevden alınması gereken konu ciddi ise görevden alınmalıdır zaten. Devlette neticede süreklilik esastır. Rektör de eğer kendisini atayan yönetim onu istemiyorsa istifa etmelidir.

A12: Denetim mutlaka olmalı. Denetim az işliyor bununla beraber rektörün yetkileri ise çok fazla. Devlet üniversitelerinde mali harcama kararları da rektöre ait. Muazzam bir bütçeye hükmediyor, harcıyor. Bu kadar yetki varsa ona uygun sorumluluk da olmalı, denetim de olmalı. Rektör tabi ki görevden alınması gerekebilir. Bunu da ilgili mecralar, onu atayanlar yapar.

A15: Rektörün hatası, yanlış varsa görevden alınmalı. Belli kriterler çerçevesinde olmalı, su-i istimal edilmemeli, kötüye kullanılmamalı.

A20: Güvenemeyeceğiniz birini rektör atadıysanız suç sizdedir. Görevden alma yöntemi (şimdiki) üniversite özerkliğini bitirir. Rektörleri biatçı duruma düşürür.

A21: Rektörü atayan makam görevden alır. Tüm halkın oyu ile seçilmiş, ordunun başı, hükümeti kuran şahıs, rektörü görevden alır. Tabi canının istediği gibi değil. Görevden alınma olağanüstü hallerde uygulanmalıdır. Azil kriterleri iyi belirlenmeli ve objektif olmalıdır. Mücbir hallerde başvurulmalıdır.

A25: Atama yöntemi nasılsa, görevden alma yöntemi de öyle olmalıdır. Cumhurbaşkanı göreve getiriyorsa, görevden de alabilmelidir. Üniversiteler kimsenin malı değil eğer rektör zarar veriyorsa görevden alınmalıdır. Alamamak diye bir şey olmamalıdır.

A26: Hukuksuz bir uygulaması varsa alınsın. Tayin olursa, göreve tayin edilerek gelirse onu tayin eden makamlar bunu yapsın. Baştan sağlam kriterler belirlenip

sağlam kişiler seçilmeli. Neye göre bir akademisyen alınıyor, bir rektör atanıyor belli olmalı. Üniversiteye rektör olacak kişi de bir imtihana tabi tutulmalı, ne iş yapacağını tam bilmeli.

A27: *Aslında birisinin yöneticiyi görevden almasında bir sıkıntı yok özerklik açısından. Neticede eğer cidden alınması gerekiyorsa, birisi görevden alacak, bu kesin. Asıl sıkıntı şu; bunu yapan kişi, yaparken hangi kriterler ile yapıyor. Eğer bu kriterler objektif ise, kanunlara, kurallara, kaidelere, demokratik teamüllere uygun bir şekilde yapılıyorsa zaten ya istifa edecek ya siz görevden alacaksınız. Belki yönetim kurulu görevden almalı. Eğer “Yönetim kurulu görevden alsın” dersiniz bu üyeler adaleti esas almamış ise bu defa yönetici sürekli yönetim kurulu üyelerini tatmin etmek zorunda kalacak, onların tasallutu altında kalacak. Eğer “YÖK alsın” dersiniz bu defa YÖK’e karşı sürekli kendini emniyete almak, onları memnun etmek için el pençe divan olacak. Cumhurbaşkanı dersiniz de böyledir. Eğer, görevden alacak kurullar ve görevi yapan kişi bunların hiçbirini esas almayıp kanunları, kuralları, kaideleri, adaleti esas alırsa neticede birbirlerine karşı değil yaptıkları işe karşı, hukuka karşı, Allah’a karşı kendilerini sorumlu addedecekler. Kurullar da olsa, Türkiye’de rektör yönetim kurulunun kendine yakın adamlardan seçiyor. Normalde bu üyeler fakültelerden tekliflerle gelir ama rektör “Benim işlerimi yapmama yardımcı olacak kimler” diye karar veriyor. Bu ortamda, görevden almaya karar verecek makam, kurullar da olsa “Al gülüm ver gülüm” ilişkisi sürüyor. Sistemden ziyade sistemin süreceği insanlar önemli. Ama bence en üst makamın, Cumhurbaşkanı’nın, rektörü görevden alması nisbi olarak daha uygun. Çünkü yönetim kurulu, YÖK rektöre daha yakın, onlarla daha rahat ilişki içerisinde. Dolayısı ile görevden alacak makam rektöre ne kadar uzak olursa o kadar özerk olunur kanaatindeyim. Ayrıca, bu makamları tatmin etmeye çalışmak yöneticiyi de daha fazla sıkıntıya sokar ve yıpratır.*

Bu kısımda özetle; katılımcıların rektörün görevden alınma yöntemini hakkındaki algıları araştırılmaktadır. Katılımcılar temel olarak rektörün görevden alınmasının son derece istisnai bir uygulama olarak kalması gerektiğini belirtmişlerdir. Azil yöntemine ancak yüz kızartıcı haller, terör veya bölücülük gibi ağır suçlar kapsamında ve bağımsız adli mercilerin eliyle başvurulabileceği anlatılmıştır. Bununla

beraber üniversiteyi bir kısır döngüye sokmuş, ideolojik kavgalara hapseden rektörlerin bağımsız akademik kurullar veya senato soruşturması neticesinde atayan makam tarafından görev süresinin bitmesi beklenmeden el çektilmesi gerektiği bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

2.1.4. Türkiye’de Rektörün Görev Süresi Boyutu Hakkında Bulgular

Bu başlık altında katılımcıların fikir ve tecrübeleri rektörün görev süresi boyutu kapsamında analiz edilmiş ve aşağıdaki kategorilere ulaşılmıştır. Bu boyutu araştıran soru “Türkiye’de rektörün görev süresini üniversite özerkliği açısından değerlendir misiniz? Bu hususta tavsiye ve tecrübelerinizi paylaşır mısınız?” şeklinde yöneltilmiştir.

REKTÖRÜN GÖREV SÜRESİ BOYUTU
<i>Rektörlük Süresinin Esnekliği Kategorisi</i> A1: <i>Rektörün görev süresinin bir üniversite için iki dönem ve sekiz yıla sınırlı olmasının özerklik konusuna etkisi olduğunu düşünmüyorum. Yani ne üniversitenin özerkliğini geliştirir ne de özerkliği azaltır denemez. Performansı ve özerkliği geliştiren, iyi bir rektörün süresinin uzatılabilmesidir. Özerklik, rektörün ve üniversite organlarının (senato, yönetim kurulu, vb.) siyasetten ve merkezi idareden bağımsız, evrensel kriterleri gözetken kurullar/paydaşlarca atanması ile güçlenir. Rektör ve üniversite organları merkezi ve siyasi otoritelerce atandıklarında ise özerklik zedelenir.</i> A4: <i>Rektörün görev süresinin iki döneme bölünmüşlüğüünün bazı mahsurlarını yaşadık. İlk döneminde tekrar atanabilmek için çeşitli icraatlar, faaliyetler yaparken, ikinci döneminde ise bir daha ataması olmayacağı için faaliyetleri duruyor, üniversite gelişimi sekteye uğruyor. Rektör atandıktan sonra başarılı ise, süre konusunda sınır olmamalıdır. Atayan makam devam onu ettirmelidir. Çünkü başarılı bir yönetici kolay bulunmuyor, yetişmiyor. Rektör, üzerinde “Şu kadar sürem kaldı” diye bir zaman baskısı hissetmemelidir. Sıkıntı çıkarsa, yürütemezse “Görev süresinin bitimine şu kadar kalmış” denilmeden de rektörlükten alınmalıdır.</i>

Rektörlük zor elde edilen bir birikimdir, tecrübedir. Bu tecrübeyi diğer üniversitelerde rektör adayı olarak, rektör olarak kullanabilmelidir.

A6: *Başarılı bir rektörün daha uzun süre görev yapmasından yanayım. İngiltere’de Coe diye bir akademisyen, tam kırk beş senedir rektörlük yapıyor ve hala tüm üniversiteler onu rektör yapmak için peşinden koşuyorlar. Uzun süreli yöneticilik yapanlarda, ama herkeste değil bir dezavantaj olabiliyor, yönetim körlüğü. Yöneticilik bilgisi örtük bilgidir bu da yönetirken ortaya çıkar, bilinemez. Eğer çok başarılı ise iki dönem diye sınırlanmaması iyi olur.*

A10: *İdeal olan, başarılı bir yöneticinin, süre ile sınırlanmadan işine devam etmesidir. Rektörün yapacağı en iyi iş koordinasyonu sağlamasıdır. Rektör işini iyi yapıyorsa görevine devam etmelidir. Ama eğer, rektör, üniversiteyi kendi çiftliği yapmışsa dört sene, tek dönem bile çok fazladır. Başarı kriterleri sağlayan kişi, yöneticiliği de iyi ise devam ettirilmelidir, dönem sınırı konulmamalıdır. Bu arada, denetim, kalite kontrol mekanizması, etkin ve sağlıklı bir şekilde işlemelidir.*

A16: *Dörder sene iki dönem rektörlük hakkı hemen verilmesin. Rektör bunu garanti görmesin. İlk dönemden sonra bir kamuoyu yoklaması yapılmalı ve “Bu adam nasıldır?” diye sorulmalı. Başarısız bir rektöre sekiz sene mahkûm olunmamalı. Eğer Cumhurbaşkanı atadıysa rektörü bu araştırmayı o makam yapmalı.*

A17: *Rektör veya herhangi bir yönetici, eğer işinde başarılıysa bence herhangi bir süre veya dönem kısıtlaması altında olmamalı. İşini iyi yapan, iyi yaptığı sürece görevine devam etmeli.*

A27: *Bahsettiğimiz insani ve idari vasıflara sahip biri için süre kısıtlaması olmamalı. Ama genel olarak iki dönem yeterli buluyorum.*

Rektörlük Süresinin Tek Dönem Olması Kategorisi

A2: *Bir yönetici geliyor altı ay makamına alışıyor, altı ayda işleri planlıyor, rutinleri ayarlıyor. Sonraki asgari iki sene, devlet söz konusu olduğunda üç sene anca projeleri realize edebilmesi için yeterli oluyor. Yani üç ya da dört sene. Sadece rektör için değil bütün akademik yöneticiler için, kürsü başkanı, bölüm başkanı, dekan, müdür, rektör, bunların hepsi için zorunlu şartlar dışında asla ikinci dönem*

olmamalı. Akademik özerkliği kökünden, temelinden dinamitleyen bir sistemdir bu. Ama fiili olarak yoksa mesela ikinci bir profesör yok rektör, rektör yardımcısı, dekanlık için, doçent varsa doçente geçmek, yardımcı doçent varsa ona geçmeli.

A11: Tek dönem ve beş sene yeterli. Rektörlük performansına bakılmalı, hedeflerine ne kadar ulaşabilmiş değerlendirilmelidir. Bunun neticesinde belki iki üç sene sonra da rektör değiştirilebilir. İlla ki beş seneyi tamamlaması zorunlu değil.

A5: Seçim sistemi uygulanacaksa tek dönem ve beş sene olmalı. İki dönem söz konusu olunca, rektörler ikinci dönem tekrar seçilme kaygısı ile objektif kararlar alamıyor. Atama sistemi varsa ve rektör başarılı ise ikinci dönem tekrar görev alabilir. Bunlarla beraber, rektör göreve gelmeden ne yapacağını bilmeli, bir yol haritası olmalı, icraatlarını belirmeli, hazırlıklı bir şekilde o makama oturmalı. Memuriyet hizmetkârlıktır, bu düşünce ile rektörlüğe, yöneticiliğe talip olunmalı.

A19: Rektörün görev süresi beş sene olmalıdır. İkinci dönem olmamalıdır. Arkadan gelecek taze güç de değerlendirilmelidir.

A20: Süre olarak dört sene yeterlidir. Rektör, ikinci bir dönem atanmak uğruna kadrolaşmaya gitmektedir. Beş sene tek dönem de olabilir.

Rektörlük Süresinin İki Dönem Olması Kategorisi

A3: Aynı üniversitede iki dönem yeterli, üç dönem fazla.

A7: Rektör ilk döneminde liyakate uygun davranıyor. Çünkü önünde bir seçim daha var ve yine seçilmek istiyor. Ama ikinci döneminde, artık kendi kafasına göre, üniversite için ne istiyor ne uygun görüyorsa onu rahatça, pervasızca yapıyor. Rektör ikinci döneminde bu kadar fütursuz hareket etmemeli. Bunu önleyecek mekanizmalar mutlaka kurulmalı. Bununla beraber rektör için ikinci dönem olup olmaması konusunda tam emin değilim. Sürekli rektör olmak bir güç zehirlenmesi oluşturur. Tek dönem olsun mu diye düşünüyorum ama dört artı dört en iyi formül gibi gözüküyor.

A8: Aynı fakültede on iki sene dekanlık yaptım. Kesinlikle şunu söyleyebilirim ki, yöneticilik tatsız bir meslek. Altmış yedi yaş sınırı rektör adayları için düşük bir

yaştır. Rektörün görev süresini iki dönemde sınırlamak makul. Uzun süreli rektörlük uygun değil. İyi bir sistem kurulursa, daha sonra gelen de başarılı olur.

A9: İki dönem dört artı dört görev süresi bence makul bir süredir. Başarılı ise tekrar atanmasını tabii bulurum. Ancak denetim mekanizması iyi çalışmalıdır. Bunun için de YÖK Denetleme Kurulu iyi işlemelidir. Fakat YÖK Denetleme Kurulu üye sayısı yeterli değil. YÖK gerek habersiz gerek haberli denetimlerini mutlaka arttırmalıdır. Rektör bir üniversitede iki dönem çalıştıktan sonra başka üniversitelerde defalarca Rektör olmamalı ve rektörlüğü meslek haline getirmemelidir.

A12: Görev süresi olarak dört artı dört bence uygundur. Dörder sene, ikişer dönemlik toplamda sekiz senelik bir rektörlük hayatından sonra artık bence rektörlük defteri kapanmalı. Mevcut durumda teorik olarak iki dönemden sonra başka üniversiteye rektör olunabiliyor. Bunu doğru bulmuyorum. Çünkü bu sefer rektör, son döneminde, gözünü başka üniversitelere dikebilir ve oraya yönelik çalışabilir.

A14: Süre uygun. İki dönemden fazla rektörlük yapmak bir akademisyeni bilimsel olarak köreltir, aksatır. Bir dönem az, iki dönem yeterli.

A18: Profesör olarak üç seneyi doldurması bence uygun. İki dönem rektörlük de uygun çünkü ilk dönem rektörlük yaparken ikinci dönemini de düşündüğü için kendisini biraz frenleyebiliyor.

A21: Dört sene ve iki dönem görev süresi bence uygundur. İlk dönem zaten tecrübe kazanmakla geçiyor.

A22: Uygunsa ikinci kez seçilmeli. Seçilebiliyorsa, demokratik bir seçim varsa neden ikinci kere seçilmesin ki... Dört artı dört bence uygun, üç artı üç de olabilir. İlk dönem üniversiteyi tanıdım, yaptım ettim ile geçip gidiyor. Tek dönemde rektör yatırımlarının meyvesini göremez.

A23: En fazla iki dönem olmalıdır. İlk dönem alışma süreci, ekibini kurma sürecidir. Fark yaratacak dönem ise ikinci dönemdir.

A25: Dört artı dört bence uygun ama üçüncü dönem fazla. Yorgunluk olabilir, yeni koşullara uyum sağlayamayabilir.

A26: Tek dönem ve dört sene rektörlük süresi, hedefler konması ve gerçekleştirmesi açısından yeterli olmayabilir, dört artı dört daha iyidir. Bu arada belirtmek de lazım, maalesef bizim toplumumuzun yapısı gereği yeni gelen eskisinin tüm projelerini bitirebiliyor.

Bu kısımda özetle; katılımcıların rektörün görev süresi hakkında açıklamaları araştırılmıştır. Birçok katılımcı görevini adaletle ve başarılı bir şekilde ifa eden, performansı yüksek bir rektörün herhangi bir dönem kısıtlamasına tabi tutulmaması gerektiğini ısrarla belirtmiştir. Bu hususa gerekçe olarak liderlik vasıflarına haiz bir üst düzey idarecinin bulunmasının güçlüğü gösterilmiştir. Bununla beraber ‘dört artı dört’ veya ‘beş artı beş’ sene olmak üzere iki dönem halinde rektörlük süresinin belirlenmesi de ağırlık kazanmıştır. Zamanla oluşabilecek yönetim körlüğü, tükenmişlik ve yeni koşullara ayak uyduramama ihtimaline değinilmiştir.

2.1.5. Üniversite Yönetim Organlarına Dışarıdan Üyelerin Katılımı ve Seçimi Boyutu Hakkında Bulgular

Bu başlık altında katılımcıların fikir ve tecrübeleri üniversite yönetim organlarına üniversite dışından üyelerin katılımı ve seçimi boyutu kapsamında analiz edilmiş ve aşağıdaki kategorilere ulaşılmıştır. Bu boyutu araştıran soru “Üniversite yönetim organlarına dışarıdan üyelerin katılımını ve seçimini üniversite özerkliği açısından değerlendirir misiniz? Bu hususta tavsiye ve tecrübelerinizi paylaşır mısınız?” şeklinde yöneltilmiştir.

**ÜNİVERSİTE YÖNETİM ORGANLARINA DIŞARIDAN ÜYELERİN
KATILIMI VE SEÇİMİ BOYUTU**

Paydaş Katılımı Kategorisi

A1: *Olumlu buluyorum. Sektörden, diğer kurum ve kuruluşlardan, yerel otoriteden, mezunlardan kişiler olmalıdır. Bu kişiler üniversitenin yetkili kurullarınca seçilmelidir. Merkezi olarak (YÖK vs. tarafından) görevlendirilmemelidir. Uluslararası camiadan da kişiler dâhil edilebilir.*

A2: *Kesinlikle olmalı. Üniversite özerkliği sadece iç paydaşlara münhasır olmamalı. Dış paydaşlarla birlikte üretilmeli. Yani, üniversite içi paydaşlar özerk ama üniversite dış paydaşlarına karşı, dış paydaşları için özerk değil öyle olmamalı. Yani, özerklik demokratik bir şeydir ve dış paydaşlarla olur. Çünkü özerkliğin maliyeti sorumluluktur. Ancak dış paydaşları ile ilgili bir sorumluluk üniversiteye özerkliğini hak ettirir. Yoksa üniversite lordluk, kontluk değildir, “Burası benim malikânem ben özerk olmalıyım” gibi bir dünya yok. Sorumlulukları çerçevesinde özerktir. Sorumlulukları da önce iç ama sonra ve daha önemlisi dış paydaşları iledir. Dernekler, sivil toplum örgütleri, vakıflar, bölgesel yönetimler hatta platformlar. Kendi içine kapan “Ben özerk olayım” bu lordluk, buna özerklik denmez. Bu malikâne sistemi, senyoraj. Özerklik diye yutturamazlar, mesuliyetsiz özerklik olmaz.*

A7: *Liyakate uygun dışarıdan kişiler katılabilir. Örneğin; Aziz Sancar.*

A10: *Olmalıdır. Üniversite ile toplum beraber iç içe olmalıdır. Toplum üniversite içinde temsil edilmelidir. Üniversite iç faaliyetlerinde, örneğin senatoda dışarıdan bir kişiye, temsilciye ihtiyaç duymaz. Örneğin; müfredat hazırlanırken, dış paydaşların görüşlerine ihtiyaç yoktur. Ama mütevelli heyetinde böyle bir dış temsilci olmalıdır.*

A11: *Olumlu değerlendiriyorum. Üniversite sırf akademisyenlerden oluşan bir kurum değildir. Üniversite dışından katkı sağlayacak kurum ve kuruluşlardan kişiler olmalıdır. Üniversite dünyaya açılmalı, bir kısır döngüye girip içine kapanmamalıdır. Sanayiye, topluma hizmet edebilmelidir.*

A20: Çok olumlu buluyorum. Rektör ile herhangi bir çıkar ilişkisi bulunmayan kurum dışı insanlar idari ve denetim sistemine katılmalıdır.

Üniversiteye Katkı Kategorisi

A3: Çok uygun olur. Üniversite, sanayi, iş birliği açısından, üniversitenin toplum ile ilişkilerinin eğitim öğretime yansıtılması açısından çok önemli görüyorum.

A6: Dışardan görevlendirmeler, üniversitenin saygınlığının, gelişiminin artması adına yapılabilir. Fakat bu kişiler akademik faaliyetlere, atamalara, yükseltmelere karışmamalıdır. Örneğin üniversite yönetiminde tecrübeli bir vali olabilir, bu durum üniversite itibari açısından iyidir. Fakat bu vali, akademik konulara karışmamalıdır, çünkü kendisi, yüksek lisans, doktora sürecini nedir bilmez, SCI yayın nedir bilemez.

A9: Bu husus uygun olur kanaatindeyim. Özellikle üniversiteye mali destek olacak kişilerin çocuklarına, o üniversiteden kontenjan tanınmalıdır. Belki yüzde 20 olabilir. Bu o bölgedeki üniversiteleri şahlandıracak bir hamle olur. Ayrıca o iş insanının çocuğu, gurbette perişan olmaz, yurt vs. problemi yaşamaz. Anne babasının yanında olur. Hem de üniversiteye maddi imkân doğar.

A13: Günümüz üniversiteleri sadece teorik çalışılan yerler değil piyasa ile çalışılan yerlerdir. Piyasa ile ilişkilerin sağlanması, paylaşılması, takip edilmesi ve güncel piyasa şartları ile ayrı düşülmemesi için faydalı buluyorum. Ama bu katılım göstermelik kalmamalıdır.

A16: Üniversitenin halk ile bütünleşmesi, halkın ihtiyaçlarına göre eleman yetiştirilmek isteniyorsa olabilir.

A21: Olması iyi olur. O bölgeyi bilen belirli kişiler senatoda olmalıdır. Üniversite sadece bilim üreten bir yer değil sosyal sorumlulukları da var. Bilimin sonuçları hayata da geçirilmeli bu da ancak o alandaki tecrübeli kişilerle olur.

A23: Gelişmiş ülkelerdeki işleyiş ve mantık olacaksa olsun, iyi olur. Birlikte sanayi, ticaret, üniversite iş birliği daha etkin gerçekleşir. Mezunların iş hayatına entegrasyonu daha kolay olur. Üniversiteye sponsor olur. Üniversite çok kolay kendi içine dönebilir, bir kısır döngüye girebilir. Bu kişiler bunu kırar. Fakat

senatoda değil de ayrı bir danışma kurulu olarak olmalıdır. Ayrıca bu kişiler entelektüel insanlar olmalıdır.

A25: *Bunu tecrübe etmek gerekir. Yanlış olmayabilir ama belki doğru da değildir, görmek lazım. Üniversite sanayi iş birliği açısından faydalı olabilir. Dışarıdan katılacak kişiler üniversitenin yapısını tam bilmiyorsa belki daha da kötüye götürebilir. Bu kişiler de çoğunluğu sağlamayacak şekilde seçilmelidir.*

A26: *Çok iyi olur, belirli kriterlere göre seçilmiş bu kişiler üniversiteye çeki düzen verir.*

Siyasi Müdahaleden Kaçınma Kategorisi

A8: *Türkiye’de, valinin, belediye başkanının, esnaf odaları temsilcilerinin, üniversite yönetiminde bulunması çok çarpık olur.*

A12: *Vakıf üniversitelerinde böyle bir durum söz konusu. Genel olarak değerlendirmem gerekirse, eğer üniversiteye dışarıdan herhangi biri atanacaksa bu kişi üniversiteyi, eğitim öğretimi iyi bilmeli. Ya da iş dünyasından biri olmalı. Örneğin, ticaret odası temsilcisi gibi. Bu, üniversitenin iş dünyası, sanayi ile ilişkisi bakımından çok olumlu olur. Türkiye’de üniversitelerin piyasayı tanıyıp bilmeye çok ihtiyacı var. Fakat örneğin, belediye başkanının üniversite yönetim organlarına katılması uygun olmayabilir, siyasi etki ve akademik camiaya yabancılık açısından. Bu heyette öğrenci temsilcisi de olur. Ama sonuç olarak bu heyete mutlaka eğitim öğretim ile ilgili kişiler olmalı. Eğitim öğretimden anlamayan üyeler sadece imza atar. Ayrıca, bu üniversite dışı katılımcılar denetçi veya danışman anlamında olmalı.*

A27: *Demokrasiyi, insan haklarını, insanın kendi menfaatlerini arka plana koyabilmesini sağlarsak bunlar güzel şeyler. Çünkü farklı bakış açıları gelir, sistemin dışında olanların da gördükleri vardır ki çok önemlidir. Onlar üçüncü gözdür, yapının içinde olanların göremediklerini görür. Yalnız, bu kişileri kim belirleyecek bu çok önemli. Türkiye’de çok farklı kişiler, özellikle siyasi olarak, bir araya gelince iş yapamıyor, böyle kişilerin bir üniversite yönetim organında bir araya gelmesi nasıl sonuç verecek. Şu da var; teorik olarak iyi olanın pratik olarak*

ne olacağını tahmin etmek, görmek gerekiyor. Genel olarak bu çalışmadaki cevapları iki şekilde ele almak lazım. Birincisi; teorik olarak ikincisi, pratik olarak.

A22: İdeal, özverili, kendini ispat etmiş insanlar tabi ki yönetimde bulunsun isteriz. Fakat mevcut şartlarda bakıyorsunuz vali, siyasi parti il başkanı gibi olmuş. İş adamı, müteahhit AVM yapıp para kazanma derdinde. Bu şartlar altında üniversiteye dışardan üye atamak sağlıklı olmaz. Bizdeki yöneticiler ancak “vekil harcı” olabilir. Yani patronunu parasını saklayan güvenilir ama vizyonsuz insanlar.

Mevcut Durumun Devamlılığı Kategorisi

A14: Mevcut devlet üniversitelerinin yönetim organlarının yapısı ve yönetim sistemi iyidir. Ancak, rektöre üniversite dışından ihtiyaç duyulduğu kadar yönetim, danışman desteği verilmelidir.

A15: Kimse katılmamalı, sadece üniversite içinden kişiler bulunmalı.

A17: Üniversitede, o spesifik uzmanlığa sahip kişi bulunmuyorsa ve böyle birisine ciddi ihtiyaç varsa, yönetim kurulu veya senato onayı ile, üniversiteye, yönetim organlarına, üniversite dışından üyelerin katılımı uygun olur.

A19: Katılımı doğru değildir. Bu durum, üniversiteye sahip çıkmayan, akademik hayat yaşamamış kişilerin hariçten gazel okumasına benzer.

A21: Olması iyi olur. O bölgeyi bilen belirli kişiler senatoda olmalıdır. Üniversite sadece bilim üreten bir yer değil sosyal sorumlulukları da var. Bilimin sonuçları hayata da geçirilmeli bu da ancak o alandaki tecrübeli kişilerle olur.

A22: İdeal, özverili, kendini ispat etmiş insanlar tabi ki yönetimde bulunsun isteriz. Fakat mevcut şartlarda bakıyorsunuz vali, siyasi parti il başkanı gibi olmuş. İş adamı, müteahhit AVM yapıp para kazanma derdinde. Bu şartlar altında üniversiteye dışardan üye atamak sağlıklı olmaz. Bizdeki yöneticiler ancak “vekil harcı” olabilir. Yani patronunu parasını saklayan güvenilir ama vizyonsuz insanlar.

Bu kısımda özetle; katılımcıların üniversite yönetim organlarına dışarıdan üyelerin katılımı veya seçimi konusundaki açıklamaları araştırılmıştır. Birçok katılımcı bu hususu paydaş katılımı olarak olumlu değerlendirmiştir. Üniversiteye katkı sağlayacağını, sanayici ve girişimcilerle iş birliği kapısı açacağını belirtmiştir. Bununla beraber dışarıdan alınan üyelerin siyasi kimliği varsa bu durumun üniversiteyi zaman içerisinde siyasi müdahalelere açık hale getirebileceği uyarısı yapılmıştır. Ayrıca bazı katılımcılar mevcut senato ve kurulların üniversite için yeterli olduğu herhangi bir değişikliğe gidilmemesi gerektiğini belirtmiştir.

2.1.6. Türkiye’de Rektörün Akademik Konularda/Yapılarda Karar Verme Kapasitesi Boyutu Hakkında Bulgular

Bu başlık altında katılımcıların fikir ve tecrübeleri rektörün akademik konularda ve yapılarda karar verme kapasiteleri boyutu kapsamında analiz edilmiş ve aşağıdaki kategorilere ulaşılmıştır. Bu boyutu araştıran soru “Türkiye’de rektörün akademik konularda/yapılarda karar verme kapasitesini üniversite özerkliği açısından değerlendirir misiniz? Bu hususta tavsiye ve tecrübelerinizi paylaşır mısınız?” şeklinde yöneltilmiştir.

REKTÖRÜN AKADEMİK KONULARDA/YAPILARDA KARAR VERME KAPASİTESİ BOYUTU
<i>Rektörün Yetkileri Kategorisi</i>
<i>A1: Rektör çok yetkili ve şu anda üniversite senatoları da istişari yapıda. Rektörün elinde ve güdümünde. Senato sadece görüş bildiriyor, rektör istediği gibi hareket edebiliyor.</i>
<i>A2: Şimdi atanmış da olsa seçilmiş de olsa rektörler imparator. Üniversite özerkliğinin önündeki en büyük engel rektörlere tanınmış yetkilerdir. Çünkü bağımlıdırlar. Yetkileri yüksek seçmenler ya da makamlar tarafından atanıyor.</i>
<i>A7: Türkiye’de rektörün kraldan fazla yetkisi var.</i>
<i>A10: Örneğin; dekan seçim ile atanabilir. Objektif kriterlere göre, performans puanlarına göre dekan seçimi olmalıdır. Senatoda genel hava rektör ne isterse o olur yönündedir. Rektör kral gibidir. Bu, yani hocaların rektöre karşı “el pençe</i>

divan” durumu, kültürle alakalı bir durumdur. Ama bazen de bakarsınız ki, senatoda çok küçük bir şey için, büyük tartışmalar yaşanabilmektedir.

A13: Türkiye’de rektör, aşırı yetkili, güncel siyasete bulaşmış, siyasi tercihlere göre davranan bir kişidir. Bu durum, hukuki kuralları düzenlemekle, yeni bir sistem oluşturmakla olmaz. Kafa yapıları değişmelidir. Üniversitelerde mali rant, istihdam rantı çok ön plana çıktı ve buna dur denmeli. Üniversitelerde bilimsel araştırma ön plana konulmalı.

A14: Mevcut durumda rektörün sınırsız yetkisi var. Rektörün yetkisi baskı şeklinde değil özendirme şeklinde olmalı. Üniversitelerde kalite düşüyor, yayın şartları konuyor sonra bakıyorsunuz sadece puanı tamamlayabilmek için rastgele yayınlar çıkmış. Kaliteli akademik çalışmaları cazip kılmak gerekiyor. Rektör, akademisyenlerine siyasi olarak kendisine zıt olup-olmamasına göre değil bilimsel olarak nasıl olduklarına göre davranmalı.

A16: Mevcut durumda rektörün sınırsız yetkisi var. Rektörün yetkisi baskı şeklinde değil özendirme şeklinde olmalı. Üniversitelerde kalite düşüyor, yayın şartları konuyor sonra bakıyorsunuz sadece puanı tamamlayabilmek için rastgele yayınlar çıkmış. Kaliteli akademik çalışmaları cazip kılmak gerekiyor. Rektör, akademisyenlerine siyasi olarak kendisine zıt olup-olmamasına göre değil bilimsel olarak nasıl olduklarına göre davranmalı.

A20: Rektör aşırı yetki sahibidir. İnsanlar nasıl aktive oluyor bu bilinmeli ve ona göre davranılmalıdır. Performansa dayalı ücretlendirme olmalıdır. Çalışan da çalışmayan da aynı ücreti almamalıdır. Teşvikte siyasi davranılmaktadır, yönetime yakın akademisyenlere öncelik tanınmaktadır. Adil ve objektif bir özendirme ve teşvik sistemi olmalıdır. YÖK de performansa göre üniversitelere bütçe dağıtılmalıdır.

A21: Devlet üniversitelerinde rektörün yetkileri çok fazla adeta bir kral gibi. Liyakatsiz bir rektör liyakatsiz bir senato yapar. Vakıf üniversitelerindeki mütevelli heyeti bir emniyet supabı işlevi görüyor.

A26: Çok fazla yetkiye sahip, bizde rektör paşa, başbakan. Üniversite bu kadar başboş bu kadar rektörün iki dudağı arasında bir yer olmamalı. Eleman alımını

rektöre kesinlikle bırakmamak lazım. Kadro dağılımını YÖK yapmalı. Üniversiteler her sene bir gelişme planı yapmalı ve rektör hedeflere göre değerlendirilmeli.

A27: Genel olarak rektör akşam düşünüyor, sabah uygulamaya koyuyor. Akademik personelin özlük haklarında, yükseltmeler ile ilgili konularda, rektör bu kadar söz sahibi olmamalı. Hak edilmiş bir titri rektörün vermemek, oyalamak gibi bir lüksü olmamalı. Hatta tüm bu yetkilerin rektörlük inisiyatifinden tamamen alınmasını üniversite özerkliği açısından çok önemli görüyorum. Çalışmış, gayret etmiş belirli bilimsel puanları almış bir hocanın kadrosu, rektörün iki dudağı arasında olmamalı. Akademik sistem içerisindeki atamalar otomatik hale gelmelidir. Bu, rektör için de kötü bir durum çünkü şunu ata bunu atama diye dışarıdan siyasi baskılar altında kalabiliyor.

Rektörün Yetki Devri Kategorisi

A3: Akademik konularda kararlar, ilgili birim başkanlıklarına devredilmeli. Rektör her şeye müdahale etmemeli. Her şeye karar veren bir yönetici büyük hatalara sebebiyet verir. İlgili birim başkanlıkları, kurullar kendilerini âtil ve değersiz hissedebilir. Ayrıca sürekli bir rektör müdahalesi üniversitedeki ahengi bozar.

A4: Şu anki durumda rektörün sınırsız yetkileri vardır. Rektör üniversitenin tek adamı, tek gücüdür. Bu konum, onun bazen yanlış karar vermesine yol açar. Üniversite özerkliğini de zedeler. Üniversite ve akademik camiyayı ilgilendiren kararlarda bir kurul devrede olmalıdır ve yetkiler burada toplanmalıdır. Bu daha adil olur. Üniversite yönetim kurulunda rektörün tek oyu olmalıdır. Diğer üyeler rahatlıkla vicdani kanaatlerini ortaya koyabilmelidir. Üzerlerinde herhangi bir rektör baskısı hissetmemelidir. Rektörün oyuna göre oyları şekillenmelidir. Üniversitede, karar alımı bir fikir alışverişine dayanmalıdır.

A5: Rektör akademik konularda, bildiği bilmediği her alanda konuşuyor, karar veriyor. Rektör akademik danışma kuruluna sahip olmalı. Böylece rektörün isabetli, objektif karar verme kapasitesi artar.

A7: Çalışabilen senato olsa, sadece rektörün dediğini imzalamayan, her dediğini yapmayan, onun iki dudağı arasına sürekli bakmayan, özgür bir oylamanın

gerçekleştiği, özgüvenli öğretim üyelerinin bulunduğu bir senato olsa, bu derde deva olur.

A8: Rektör doğrudan atama yetkisine sahip ve atama, yükseltme yetkileri çok fazla. Bu bakımdan, rektörün Cumhurbaşkanı'ndan fazla yetkisi bulunmakta. Bu durum çok sakıncalı. Rektör yetkilerini mutlaka ilgili kurullar ile paylaşılmalı. Mali konularda yetkileri biraz tırpanlandı ama bu da yetersiz. Kadro dağıtımı tamamen rektörün elinde, şahsi inisiyatifinde.

A10: Üniversitede kararlar genelde kurullarda alınır. Kurullardaki bu kişiler eğer yetkin kişiler ise, işinin ehli ise çok iyi kararlar çıkabilir.

A12: Yetkilerini mutlaka kurullara devretmeli. YÖK 12 Eylül darbesi sonrası kurulduğu için, rektörler bu kadar aşırı yetkilendirilmiştir. İsteddiği gibi, siyasi otoritenin emrettiği gibi, hocaları, öğrencileri atsın, satsın diye.

A17: Rektörün mevcut yetkileri çok fazla. Rektör yetkilerini yönetim kurullarına, ilgili kurullara dağıtmalı. Rektör yönetim kuruluna hesap verebilir olmalı. Mütevelli heyet varsa ona karşı hesap verebilmeli. Yönetim kurulu ise, yarısı öğretim üyelerinden diğer yarısı da yerel insanlardan meydana gelmeli.

A22: Kararlar alınırken, siz ne yaparsanız yapın ne kadar toplantıya katılırsanız katılın rektör son kararı veriyor, bu olmamalıdır.

A24: Bizde rektör her şeyi bilir. Bilemez, bu yüzden rektör yetki paylaşmalı.

A27: Rektör; örneğin bir fakülte hakkında karar verirken o fakültedeki hocaların, öğrencilerin hatta şehrin beklentilerini ortaya çıkartıp öyle karar vermeli. Yoksa tek başına akademik konularda, eğitim öğretim konularında karar vermemeli.

Rektör Olmanın Cazibesi Kategorisi

A12: Rektörün çok fazla görevi var. Böyle olunca da herkes bu kadar üstün bir göreve, böyle bir makama talip olur. Rektörlük sadece temsil edici bir makam olmalı.

A10: Rektör, Türkiye'de kilit konumda bir makamdır. Gücü, yetkileri, istihdam sağlama imkânı çok fazladır. Maaşı, döner sermayesi yüksektir. Hükmettiği bütçe

büyüktür. Sorumluluğu, tüm bu yetkilerine nazaran çok azdır. Bu yüzden, ülkemizde rektör belirlenmesi üniversiteye bırakılmaz, Cumhurbaşkanlığı makamına kadar çıkar. Örneğin; üniversiteye eleman alımı, bölüm düzeyinde biterse Rektör'ün gücü de azalır. Böylece bu kadar önemli bir makam olarak kalmaz. Tabi şunu da belirtmek gerekir; bölüm hocaları, bölümlerini kurtarılmış bölge olarak görüyor, kimseyi sokmuyor. Hâlbuki ihtiyaç bellidir. İstenilen kriterler de objektif olarak ortaya konularsa, istihdam kavgası olmamalıdır. İstihdam işi, bölüm bazında kavgasız bitmelidir. Mevcut sistemde dekanlar rektörün istediği kişi olmaktadır. Sadece rektörün işareti, teklifi ile dekan atanırsa, rektör senatoda istediği gibi at koşturabilir. Asıl olarak rektör, üniversite içi atamalarda bu kadar etkili olmamalıdır. Örneğin; dekan seçim ile atanabilir. Objektif kriterlere göre, performans puanlarına göre dekan seçimi olmalıdır.

Sağlam Şahsiyete Sahip Olabilme Kategorisi

A7: Çalışabilen senato olsa, sadece rektörün dediğini imzalamayan, her dediğini yapmayan, onun iki dudağı arasına sürekli bakmayan, özgür bir oylamanın gerçekleştiği, özgüvenli öğretim üyelerinin bulunduğu bir senato olsa, bu derde deva olur.

A11: Rektör senato ile karar almalıdır. Senatonun durumu ve etkinliği rektörün karakterine bağlıdır.

A14: Devlet üniversitelerindeki yönetiminde yetki, senatodadır. Senatoda rektörün mutlak yetkisi bulunmuyor. Rektör köklü üniversitelerde senatoyu zor etkiler. Kararlar, senatörler tarafından vicdani ve bilimsel ölçülere göre verilir. Doğru olan bir karar senatodan mutlaka çıkar. Fakat rektör ağır basıyor, senatörler yönleniyorsa, o senatörlerin şahsiyeti ile ilgili bir durumdur.

A22: Türkiye'de rektörler mevcut mevzuat üzerinden karar verir. Önemli kararlar hep senatodan geçer. Bu noktada senatörlerin kişilikleri çok önemli. Doğru seçilirlerse yanlış kararlara itiraz ederler. Zayıf kişilikli, özgüvensiz insanlar senatör olursa sorun olur. Tartışmadan kararlar çıkar. Burada rektöre büyük görevler düşüyor. Rektör kendisine güveniyor ise farklı düşünce, farklı bakış açısına

sahip insanları buralara atayabilir. Ayrıca fakültelerden seçilen bağımsız senatörler de önemli.

Rektörün İnsani Nitelikleri Kategorisi

A18: *Dönemi gelen bir akademisyen dosyasını hazırlayıp hak ettiği unvanı alabilmeli. Kriterleri yerine getirdiyse, bilimsel olarak yeterli ise herhangi bir suça da bulaşmadıysa kadro hakkını rektör bir silah olarak kullanmamalı.*

A19: *Rektör inovatif olmalı, CEO gibi davranabilmelidir. İdari konularda sınırsız olmalı fakat bilimsel konularda akademisyenlerin bağımsız çalışma alanına müdahil olmamalıdır.*

A24: *Rektör; gücünü, iletişimden, işinin ehli olmasından, hocaları öğrencileri ziyaret etmesinden, sahip çıkmasından almalı. Cumhurbaşkanından aldığı gücü tahakküm aracı olarak kullanmamalı.*

A25: *Rektörün çok fazla yetkisi var. Rektör de akademisyenlerden bir tanesi. Üniversiteyi ileriye götüren tüm hocalardır, tek başına kimse bir şey yapamaz. Hocalar çalışmasa, rektör süper olsa yine işe yaramaz. Rektör hocaların önünü açmalı, desteklemeli, köstek olmamalı. Ayrıca bir akademisyen için yöneticilik makamları hizmet makamlarıdır her dakikası, saniyesi hizmet ile geçmelidir.*

A26: *Rektör hocalar ile ilgilenmeli, yürüttüğü teze kadar takip etmeli, başarısında muhakkak tebrik etmeli. Öyle ihale takip eden kişi olmamalı.*

Bu kısımda özetle; katılımcıların rektörün akademik konularda karar verme kapasitesi ile ilgili olarak katılımcı açıklamaları incelenmiştir. Katılımcılar rektörün sınırsız yetkileri ve kadroların kendisinin iki dudağı arasında olduğu anlatılmıştır. Rektörün yetkilerini birim başkanlıklarına ve senatoya devretmesi gerektiği ifade edilmiştir. Rektörlüğün bu kadar kudretli, iktisadi avantajlarının yüksek ve istihdam imkânlarının fazla bir makam olmasının orayı çok cazip hâle getirdiği vurgulanmıştır. Sağlam bir şahsiyete sahip olmayan kişilerin bu olağanüstü makam için savaşılabileceği ve bu gücü su-i istimal edebileceği belirtilmiştir.

2.1.7. İktisadi Tüzel Kişilik Kurma İmkânı Boyutu Hakkında Bulgular

Bu başlık altında katılımcıların fikir ve tecrübeleri üniversitelerin iktisadi tüzel kişilik kurma imkânını boyutu kapsamında analiz edilmiş ve aşağıdaki kategorilere ulaşılmıştır. Bu boyutu araştıran soru “Üniversitelerin iktisadi tüzel kişilik kurma imkânını üniversite özerkliği açısından değerlendirir misiniz?” şeklinde yöneltilmiştir.

İKTİSADİ TÜZEL KİŞİLİK KURMA İMKÂNI BOYUTU
<i>İktisadi Tüzel Kişiliğin Önemi Kategorisi</i> A1: Üniversite bağımsızlığı, sürdürülebilirliği açısından çeşitli alanlarda iktisadi tüzel kişilikler kurulmasını önemli görüyorum. A3: Üniversite, toplum, sanayi iş birliği için son derece önemli görüyorum. Teknopark gibi birimlerde hocaların piyasaya yönelik çalışma imkânına sahip olması ve arttırılması gerekir. A4: Çok olumlu olur. Üniversite sadece devlet bütçesine mahkûm olmamalı, kendi mali bütçesine de sahip olabilmelidir. Böylece üniversitede özerklikten bahsedilebilir. Bu arada sahip olunan iktisadi işletmelerden elde edilecek gelirler eğitim öğretime yönlendirilmelidir. Rektör her bütçe döneminde Ankara'ya taşınmakta, bütçe ve maliye ile ilgili kişilerin, siyasilerin ayağına gitmektedir. Üniversite buna mecbur olmazsa daha bağımsız ve saygın bir kurum olur. A5: Çok önemli ve geç kalınmış görüyorum. A6: Özerklikte en önemli etken, üniversitenin iktisadi konularda kararlarını kendisi vermesidir. İktisadi imkânlarını, kendisi üretebilmesi üniversite bakımından birincil öneme haizdir. İster devlet ister vakıf üniversitesi olsun, üniversiteye sağlanan iktisadi imkânlar, hep verimli kullanılıp kullanılmayacağı konusundaki kaygılarda toplanır. A7: Bu bizim en büyük eksiğimizdir. Bağımlı olmamayı becerebilsek çok daha rahat çalışırız. Maaşı devlet verirse, binaları devlet yaparsa, her giderinizi devlet karşılarsa çok da özerk olunamaz. Bu durum akla aykırı, parayı veren tabi karışır.

Telif hakları, patentler, hocaların eserlerini kullanma gibi durumlar var. İlaç firmalarına yol gösteriyorum, danışmanlık veriyorum, bana bir ücret ödüyorlar. Bu paranın ancak %40'ı bana kalıyor, gerisi döner sermayeye, böyle bir şey olamaz. Gerçek üniversite olmanın yolu öğretim üyelerinin aldığı ve ayrıca üniversiteye kazandırdığı “grand”lar ile olur. Örneğin; ABD’de, tanıdığım bir hocaya, ilaç şirketi danışmanlığından ötürü yıllık 1,5 milyon dolar para veriyor ayrıca çalıştığı üniversiteye de 1,5 milyon dolar veriyor. Bu sizin hocanız, siz yetiştirdiniz, hocanızı kullandım diye. Hiçbir taraftan kesinti yapılmıyor. Ama ben şu an 4 saat ameliyattan çıktım, bana buradan bir kuruş kalmıyor. Burada, kanepemde otursam, sigaramı içsem yine aynı maaşı alacaktım.

A8: *Üniversite yaşamını, çok öze yönelik olmayan bazı konularda geleneksel, mahalli değerlerle götürebilirsiniz. Eğer üniversite evrensel bir kurum ise ki öyledir, dünya yükseköğretim konjonktürü ile beraber olmalı, soyutlanamaz. Bunun için günümüz üniversiteleri sadece bilim için bilim yapan kurumlar değildir. Yaptığı bilimi ve çıktılarını sunmalı, pazarlamalı ve satmalıdır. Ayrıca para kazanan bir üniversite, artı gelir ile daha zengin laboratuvarlara, çalışanlara sahip olur. Örneğin Teknoparklar var ama onlar da yetmiyor, tek başına yeterli gelmiyor. Mali özerklik bakımından, usulüne uygun kurulan vakıf üniversiteleri daha şanslı. Vakıf üniversitelerinin büyük çoğunluğundaki mali özerklik, bilimsel mali özerklik şeklinde değil. Bazı üniversitelerde yok mertebesinde. Tek kişinin kontrolünde. Çok az bir kısım vakıf üniversitesinde para harcama, bütçe kullanımı rahatlığı var. Bu bakımdan bazı devlet üniversiteleri mali açıdan daha şanslı. Para devletten geliyor, rahatça harcıyor. Özellikle araştırmalarına, laboratuvarlarına daha kolay para ayırıyor.*

A11: *Mali özerklik şart. Üniversite şirketlere sahip olabilmeli, ortak olabilmelidir. Ülkemizde bunu için çok geç kalındı.*

A14: *Üniversiteye böyle bir imkân verilmelidir. Eğitim öğretim dışı faaliyetlerle de üniversite kendi kaynağını oluşturabilmelidir. Fakat genel mevzuata aykırılık olmamak ve mali yükümlülüklerini yerine getirmek kaydıyla. Bu durum üniversiteye maddi kaynak sağlar, yeni çalışmalar, araştırmalar yapılmasını sağlar. Böylece*

üniversitenin piyasa ve ekonomi ile ilişkisi daha da artar. Batı ülkelerinde bu tip ticari faaliyetlerden üniversite kendi bütçesi kadar para kazanır.

A16: Üniversiteler açısından elbette iyi bir şey. Bu hususta hocalar da teşvik edilmeli.

A17: Üniversite girişimcilik yapabilmeli, şirket kurabilmeli. Bunda bir sorun yok. Bu durum üniversiteleri daha bağımsız yapar. Devlet üniversitelerinde özel sektör mantığı işlemeli.

A19: Ülkemizdeki üniversiteler, AB'dekiler gibi kendi tüzel kişiliklerini rahatça kurabilsinler isterim. Kendi paralarını, kendi bütçelerini yaratabilsinler. Aksi durumda hükümete bağlı özek olmayan kurumlar olarak kalırlar.

A20: Çok uygun olur. Çoğu akademisyen birçok destekten, Teknokent, TTO imkânlarından habersizdir.

A21: Üniversite ticari işletme kurup para kazabilmeli. Sadece öğrenci parası ile üniversite yürümez. Ayrıca eğitim öğretim de ücretsiz olmamalı, "There is no free lunch". Öğrenciler üniversite kaydı yaptırırken, bunun alternatif maliyetinin de düşünerek karar vermeli.

A26: Üniversite para kazanmalı. Yaptığı iş para getirmeli, araştırmalarda buna dikkat edilmeli.

İktisadi Tüzel Kişiliğin Denetimi Kategorisi

A2: Kurmalı. Kurmalı ama bunların, kamusal özelliğe sahip birimlerin kurduğu iktisadi teşekküllerin hepsi, KİT olur. Onlar bir tür tekel üretir ve verimsizdir. Evet, üniversite kurabilir ama kontrolü ve denetimi üniversitenin etkisinde olmayacak. Üniversite dışı partnerlerle kurulabilir ve borsaya kote bir şirket gibi denetlenebilir olması şartıyla. Aksi takdirde arpalık olur.

A9: Üniversite iktisadi işletme kurabilmelidir. Öğretim elemanı mutlaka sözleşmeli olmalı, başarısız bir hoca için ömür boyu istihdam söz konusu da asla olmamalıdır. Ve öğretim elemanı üniversiteye proje getirmeli, projesi varsa üniversitede devam edebilmelidir. Bence özerklik; üniversitede gece/gündüz demeden açık olan tam

donanımlı, zengin laboratuvarlarda sürekli arı gibi çalışılmasıdır. Bu şekilde çalışan öğretim elemanı ne başkası ile uğraşır ne de başka birileri onunla uğraşır kanaatindeyim. Bunun için, AB ve ABD neyi tecrübe etmişse, başarılı olup uygulamakta ise ona bakılmalı oradan ders çıkarılmalı.

A10: Olmalı. Üniversite ekonomik açıdan bağımsız değilse bilim ve kurum açısından da bağımsız olamaz. Batı’da rektöre “Sen bu üniversiteye ne kadar para kazandırdın” diye sorarlar. Bu, Türkiye’deki mevcut memur zihniyetine tamamen aykırı bir sorudur. Performans sistemi bizde yeni yeni geliyor. Hoca hiçbir şey yapmasa da maaş alıyor. Hoca sadece ders veren, öğrenci ile ilgilenen biri haline geliyor. Hoca asıl olarak bilimsel araştırma yapmalı. Bu araştırma sonucu ortaya çıkan ürünü, çıktıyı ekonomiye kazandırmalı, para kazanmalıdır. Hocalar şirket kurabilmeli ve onlara bu şirketleri için ayrıcalık, imtiyaz sağlanmalıdır.

A12: İktisadi tüzel kişilik kuramazsan para toplayamazsın, gelir elde edemezsin. Üniversitelere bu imkân mutlaka verilmeli ama maliye tarafından denetlenmeli.

A13: Üniversitelerin iktisadi tüzel kişilik kurmaları tabi cazip gözüküyor ama tehlikeli tarafı şu, şirketlere, holdinglere iş yapan üniversiteler bilimsel kriterlerini kaybedebilir. Piyasa eğilimli üniversiteler olursa piyasa ile işi olmayan bölümler, örneğin felsefe, ne olacak, bu da düşünülmeli. Sermaye sahibi araştırmanın seyrini değiştirebilir. Araştırmanın akademik vasfını bitirebilir. Burada akademi-piyasa dengesi iyi sağlanmalı.

A18: İlk olarak parasız eğitim çok yanlış ve başarıyı olumsuz etkiliyor bunu belirtmeliyim. Üniversiteler her kaynağa sahip ve inanılmaz kaynakları var, ama bakıyorsunuz ihtiyacı olan bir mal veya hizmeti kiralamış veya dışarıdan satın almış. Üniversite kendi içerisinde bir döngü kurmalı ve ihtiyaçlarını bu şekilde halletmeli. Üniversite bütçesi kendi içinde dönmeli ve bu bütçeden hocaya da para kazanacak yollar açılmalı. Örneğin hoca projesi ile bir laboratuvar kurduğunda üniversite ona destek vermeli, yer sağlamalı, karşılığında bir kira almalı ama hocaya da ürünlerini, hizmetlerini satıp (piyasaya veya üniversitenin kendisine de) o laboratuvarı para kazanma imkânı sağlamalı. Üniversite ancak çok zora düştüğünde dışardan yardım veya tedarik söz konusu olmalı. Ülkemizde ilk olarak

proje sistemi oturmalı. Gelişmiş ülkelerin yükseköğretim dünyasında, proje ile üniversiteye her şeyi yaptırabilirsiniz, yapabilirsiniz fakat projesiz hayatta kalamazsınız. Projeniz yoksa üniversite size teşekkür eder ve sizi evinize yollar.

A22: *Üniversitelerin iktisadi teşebbüs kurma imkânı kısıtlı. Vergi mevzuatı, Sayıştay denetimi önemli kısıtlar. Güçlü iktisadi kaynakları olmayan üniversitelerde bazı kararları çok zor alır.*

A23: *Özerk bir üniversite mutlaka kendi parasını kazanmalıdır, yoksa bağımsızlık söz konusu olamaz.*

A24: *Olumlu buluyorum. Bu üniversiteye hem gelir hem istihdam sağlar. Öğrenciler çalıştırılır, onlara hem gelir kapısı olur hem tecrübe sağlar. Fakat özel sektör buraya girmemeli, ancak sponsor olmalı.*

A25: *Çok önemli keşke üniversiteler devlet desteği almadan kendi ayakları üzerinde durabilseler. Kendi iktisadi tüzel kişiliği üzerinde durmaya çalışan bir üniversitede, az çalışan tembel insanlar barınamaz, kimse barındırmaz. Bunu da şimdiki insanlar istemez, direnir.*

A27: *Üniversitelerin para kazanması, piyasada ne oluyor bitiyor bilmesi, hocaların verdikleri eğitimin, yaptıkları bilimsel araştırmaların geri bildirimini izlemesi açısından çok önemli. Ürettiğiniz şeyin toplumda ne kadar tüketilebilir olduğunu veya toplumun beklentilerini ne denli pratik olarak karşılayabildiğini gösterir. Buralar tabi kişisel menfaatlere dönüştürülmemeli. Hakikatten bu faaliyetlerin, tüzel kişiliklerin, üniversitenin işlevselliğinin arttırılabilmesi adına yapılması, kurulması gerekiyor. Böyle olmazsa buralar hep su-i istimal edilmeye açık yerler, ki ediliyor da. Ama teoride olması gereken budur. Üniversite ile toplum, piyasa ancak böyle bir araya gelir.*

Bu kısımda özetle; üniversitelerin iktisadi tüzel kişilik kurma hususunda katılımcı açıklamaları incelenmiştir. Bu konunun çok önemli ama bir o kadar da geç kalınmış olduğu sıklıkla dile getirilmiştir. Bu durumun mali özerklik ve üniversitenin bağımsızlığı adına önemli bir adım olduğu ifade edilmiştir. Fakat tüm bunlarla beraber bu kurum ve kuruluşların bir şirket gibi rasyonel olarak yönetilmesi gerektiği

belirtilmiş ve bağımsız denetime açılmazsa devlet kaynaklarının ve zamanın israf edileceği üzerinde durulmuştur.

2.2. Bağımsız Fikirlerle Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmaya esas teşkil eden sorular önceki bölümlerde de belirtildiği gibi Avrupa Üniversiteler Birliği Özerklik Raporu’ndan türetilmiştir. Modeli desteklemesi, derinlemesine açıklama ve analize imkânı tanınması adına “Türkiye için gözlem ve tecrübelerinize dayanarak tavsiye edeceğiniz bir yükseköğretim modeli var mıdır?” şeklinde bir bağımsız soru yöneltmiştir. Bu çerçevede elde edilen bulgu ve analizler şu şekildedir:

TAVSİYE EDİLEN MODEL BOYUTU
<i>Mütevelli Heyet Modeli Kategorisi</i> A1: <i>Sistem olarak mütevelli heyet sisteminin öneriyorum. Bu heyette hem üniversite içinden hem üniversite dışından kişiler olmalıdır. Bazı üyeleri daimî, bazıları ise iki-üç senede bir değişmelidir. Değişenler de akademik üyeler olmalıdır. Heyet içerisinde mutlaka mezunlar da bulunmalıdır. Mevcut sistem performans artışı sağlamaz. Bu merkezi sistem Türkiye çapında başarı getiremez. Mütevelli heyet ve yerele dayanan sistem olmalıdır. Bu sistemde, rektörü istediği gibi seçip, altı aylık, yıllık periyotlarla hesap sorarsa, performans artar.</i> A2: <i>Hiç böyle bir problematiğim olmadı. Ama genel olarak yükseköğretim ile ilgili, diğer cevaplardan mülahazam, şunu söyleyebilirim. Denetleyici olmasını, bilimsel araştırmalarda ön açıcı, destekleyici olmasını öneririm. Bizde sistem şöyle çalışıyor. Mesela TÜBİTAK’ta ve benzeri kurumlarda, aynı muhtardan ikametgâh senedi ya da nüfus sureti almaya benziyor. İtimatsızlık üzerine sistem çalışıyor. Akademik teşvik Türkiye’de itimat üzerine çalışmıyor. Yani itimat etmediğiniz insana “vermemek” üzere bir sistem üretiyorsunuz, sonra ondan verim ve performans bekliyorsunuz. Böyle ikiyüzlülük olmaz. Muhtarlar şimdi ikametgâh senedi vermiyor, IT sistemi geliştirdi, felsefesi değiştiği için değil IT sistemi geliştirdiği için öyle oldu. Bu topraklardaki gelenekteki prensip, Osmanlıcası “beraet-i zimmet” asıldır. Yani kişi, esas itibari ile suçsuzdur. İkametgâh senedine gerek yok,</i>

o adresini veriyorsa beyan esastır. Adresini yanlış verdiyse hayatı kayar. Aynı mesela İngiltere'deki sistem gibi. Demokrasinin beşiği ya. Söz yeterli ama yanlış beyan varsa toplum içinde yaşama şansı kalmaz. Türkiye'de sistem böyle, suçlama üzerine, potansiyel suçlular üzerine. Hazırlanan tüm yönetmeliklerin temelinde; bu öğrenci, bu akademisyen, bu dekanın, bu falanın istismar yapmasını, suç işlemesini nasıl engellerim mantığı ile kurulu. Böyle bir şey olmaz ki akademisyenine güvenirsen yönetmelik kalmaz zaten.

A3: *Mütevelli heyeti olabilir. Fakat mütevelli heyet üyeleri üniversitenin kendisi ve karşılaştığı sorunlarla daha yakından ilgilenmeli. Bizde bu vazife sadece mütevelli heyet başkanına yükleniyor, diğer üyeler ortada gözüküyor.*

A4: *Mütevelli heyetler maalesef bizde çok sağlıklı işlemiyor. Yine ideoloji bulaşıyor. Üniversite özerkliği ve akademik hayat zarar görüyor. Ancak, işinin ehli, ideolojik saplantıları olmayan, aklı başında, başarılı, akademisyenlerden, iş insanlarından, müteşekkil bir heyet oluşturulabilirse ancak mütevelli heyet sistemi faydalı olur. Vakıf üniversitelerinde sözleşme yenilenmesi hususunda akademisyenler kendilerini büyük bir tedirginlik içerisinde hissediyor. Mütevelli heyetten birilerine ulaşmak ihtiyacı hissediyor. Bilimsel üretim olacağına, öğrenci ile ilgilenileceğine herkes bu durumla ilgileniyor, bunu konuşuyor.*

A6: *Doğramacı, Avrupa'da, AB'de rektörlerin mütevelli heyet elinden neler çektiğini bizlere hep anlatmıştır.*

A7: *Bence yükseköğretim için mütevelli heyet en ideal model. Ama Türkiye için uygun mu bilmiyorum. Düzgün çalışan, içerisinde nitelikli ve kendisini dünyaya ispatlamış iş insanlarının, akademisyenlerin olduğu bir mütevelli heyet sistemi harika olur.*

A8: *En iyi yükseköğretim modeli diye bir şey yok ve olamaz. Kendi fikrim; yüksek lisans ve doktora için ABD modeli, lisans için Japonya modeli. Japonya'da okumak, ABD'de yüksek lisans ve doktora yapmak isterdim. Türkiye'de mütevelli heyeti iyi yürümez. Genel modeller çok çarpık. Türkiye'de, valinin, belediye başkanının, esnaf odaları temsilcilerinin, üniversite yönetiminde bulunması çok çarpık olur.*

A9: Amerika'yı yeniden keşfetmeye gerek yok. AB, ABD ve Japonya bu işi başarmışlar bir bakmak lazım neler yapmışlar. İyi taraflarını incelemek lazım. Üniversitelerde, mütevelli heyet bence uygun olur. Hatta o heyette, o üniversitenin mezunları da olmalıdır. AB'de özellikle ABD'de üniversiteyi ayakta tutan mezunlarıdır. Mezunlara sahip çıkılmalı. Biz de maalesef sahipsiz kalıyoruz.

A10: Mütevelli heyet modeli üniversite için en iyi model. Ama bu heyette üniversiteyle, akademik hayatla alakası olmayan bazı kişilerin yer aldığına ve bilip bilmeden ahkâm kestiğine şahit olabiliyoruz. Örneğin; heyetteki bir esnaf temsilcisinin sırf kendi tanıyor diye bir profesörü rektör adayı olarak bastırıldığını görebiliyoruz. Türkiye’de mütevelli heyete cümbür cemaat herkes dâhil olabilir. Bu durumun önüne geçilmelidir. Rektörün başarılı bir yöneticilik tecrübesi olmalı. Rektörler profesyonel yöneticilik eğitimi almalıdır. Eski seçim sistemine kesinlikle dönülmemelidir. Hangi sistem olursa olsun, performans kriterleri son derece önemlidir, göz ardı edilmemelidir. Rektör adayı o üniversiteden olmalı veya on yıl o üniversitede görev yapmış olmak şartı aranmalıdır. Tam profesyonel yönetim kültürü olsa, aday kriterleri belirlenir ve uygun kişi seçilir. Fakat böyle bir kültür bizde maalesef yok. Rektörlük krallık değildir, her konuda yetkili olmamalıdır. Rektör koordine eden makam olmalıdır. Böylece kimse de “kral” olmak için rektör adaylığına soyunmaz.

Mevcut Atama Sisteminin Uygunluğu Kategorisi

A5: Mevcut rektör atama sisteminin uygun olduğu kanaatindeyim.

A14: Şu anki model kötü değil aksayan taraflar düzeltilmeli. Akademisyenin yetişmesine ve sahip olması gereken özellikleri güçlendirici bir yapı olmalı.

A15: Akademik camia dışarısından herhangi biri ne üniversite yönetiminde ne de YÖK’te bulunmamalı.

Değer ve Liyakat Temelli Sistemler Kategorisi

A6: Bir toplum belli bir düzeye gelmemişse, üniversitenin mahiyetini kavrayamamışsa mütevelli heyet sistemi sonuç vermez. Mütevelli heyet sistemi ile iyi sonuç veren yükseköğretim modellerinin bulunduğu toplum özellikleri ile bizim

toplumumuzun özellikleri uymayabilir. Her toplum kendine uygun üniversite yönetim biçimini tasarlamalıdır. Değerden, kültürden bağımsız, sosyolojik gerçeklerden ayrı başarılı bir sistem kurmak mümkün değildir. Toplumlar özdeş değildir ki kurumları, sistemleri aynı olsun. Ülkemizde yükseköğretimin ustaca bir devlet aklı tarafından yönetilmesi daha verimli sonuçlar verebilir kanaatindeyim. Öncelikle ülkemizdeki devlet ve vakıf üniversitelerinde bir üniversite kültürü açığımız vardır. Bu kültürü sağlayamazsak ne tip üniversite kurulursa kurulsun başka sorunlar ortaya çıkacaktır.

A12: *Rektör yetkisi azaltılsın. Hem seçim hem atama olmamalı. Seçim olacaksa sonuçlarına uyulmalı. Rektör adaylığı için objektif kriterler olmalı, her isteyen aday olmamalı. Bunun için rektör adayları hakkında şeffaf ve iyi bir araştırma yapılsın.*

A13: *Bahsettiğimiz tüm bu yapı içerisinde bir sistem önerisinde bulunmak çok teknik ve çözümsüz bir konudur. Her şey insandır. Önce akademisyen insan olsun, bilim insanı olsun gerisi hallolur. Akademik zihniyete sahip, akademik personel olursa ve bu kişiler de ahlaki bir bilimsel eğitim sunarsa en iyi üniversite sistemi böylece kurulmuş olur. Evrensel bir model olamaz, esinleneceğimiz modeller, iyi uygulamalar olur.*

A11: *Öğretim elemanları performansa göre değerlendirilmeli. Kaliteyi yükseltmeye yönelik performans kriterleri olmalıdır. Öğretim elemanı kendisini geliştirdikçe, yeniledikçe, meslekte, üniversitede devam edebilmelidir. Bir üniversiteye kapağı atıp ömür boyu yatılmamalıdır.*

Bu kısımda özetle; katılımcılardan kendi şahsi tecrübe ve gözlemlerine dayanarak Türkiye için tavsiye edebilecekleri bir rektör belirleme sistemi olup olmadığı sorusu sorulmuş, açıklamalar analiz edilmiştir. Katılımcılar genel olarak nitelikli ve kendisini dünyaya ispatlamış iş insanlarının, hayırseverlerin ve akademisyenlerin yer aldığı bir mütevelli heyet sistemini önermiştir. Bununla beraber bu heyetin rektörü istediği gibi seçip altı ayda bir performans ölçümüne tabi tutması gerektiği belirtilmiştir. Bir katılımcı Amerikan mütevelli heyet modelinde olduğu gibi rektörün heyetin oyuncağı haline gelebileceği uyarısında da bulunmuştur. Mevcut atama sisteminin devam etmesi gerektiği yönünde de fikirler paylaşılmıştır. Her ne

sistem belirlenirse belirlensin insani vasıfların, farklılıklara tolerans gösterebilmenin, milli manevi değerlere sahip çıkabilmenin ve bilim insanı sıfatlarına haiz olmanın önemi vurgulanmıştır. Ayrıca kendi kültür ve mizacımıza uygun, özgün bir sistem meydana getirebilmemiz gerektiği ifade edilmiştir. Bununla beraber mülakatların tabii akışı esnasında beliren bağımsız fikirler ve tecrübeler aşağıdaki şekilde belirmiştir:

BAĞIMSIZ GÖRÜŞLER

A2: Öncelikle, özerklik meselesi buradan başlıyor ve buna cevap vermek gerekir: Ne zaman bu devlet ve vatandaş arasındaki güvensizlik sosyolojisi akademik hayata da öğrenci ile akademisyen arasında da yansıdı? Mesela niye üniversitelerde özerklik sorgulanıyor da öğrencinin özerkliği sorgulanmıyor. Öğrencilerin hepsi köle muamelesi görüyor. Akademisyenden önce en çok ezilen üniversite öğrencileri. En bağımsız olması gereken kişiler. Nasıl bağımsız oluyorlar, ideolojik savrulmalarla bağımsız olmaya çalışıyorlar, hâlbuki öyle değil. Üniversite öğrencisinin akademisyenin kendisinden önce, daha fazla serbest düşünme, yanlış bile olsa düşüncesini ifade etme hakkı olmalı, öğrenciden başlar özerklik. Öğrenci köle akademisyen özerk “oldu, gözlerim doldu”, bunu da not edin lütfen. İkiyüzlülük yani... Mesela, araştırma görevlileri, öğretim görevlileri akademi mensubu oldukları halde oy kullanamıyor. Bu durum, üniversite özerkliğine çok derinden ve negatif etkileyen eskiden bir seçmen kriteriydi.

A5: Bir üniversitenin ortaya koyduğu çalışmanın, araştırmanın diğer üniversiteler üzerine bir şeyler koyar, geliştirir. Fakat bizde gasp eder, çalar, intihal yapar veya karalar... Akademik yükseltmeler yayınların puanlarına, niceliklerine göre olmamalıdır. Bilimsel liyakate ve üniversite geleneğine göre olmalıdır.

A7: Şu anki sistemde bir seçim yok, atama var. Seçim mutlaka olmalı. Türkiye için zor ama öğrenci ve çalışanlar da seçimde oy kullanmalı.

A9: Ayrıca, YÖK rektör belirleme mülakatı sırasında, adayın hiç haberi olmadan ve anlamadan, mülakatçı heyet içerisinde bir psikolog bulunmasını şiddetle tavsiye ederim. Bir aday, bilimsel ve idari olarak her şartı yerine getirmiş olabilir. Fazlası da olabilir. Ama adayın psikolojik bir problemi varsa, ileride telafisi imkânsız sonuçlar doğurabilmektedir. Rektör adayı mülakatında, bazı sorularla, o kişinin akademik kariyeri gerçekten isteyip istemediği, mutlu olup olmadığı, akademik hayatı sevip sevmeyeceği analiz edilmelidir. Severek, araştırma yapma ve öğrenci yetiştirme aşkı ile dolu kişiler bu makamlara ve hocalığa seçilmelidir.

A17: Rektör belirlenmesinde benim önerim, seçime başvurulmasıdır. Bu seçimde de %50 oranında tüm öğretim elemanlarının, %25 oranında tüm kademelerdeki öğrencilerin, %25’de tüm idari personelin ağırlığı olmalıdır. Seçim sonuçları mutlak olmalı ve en çok oyu alan aday başka bir makamın onaylamasına gerek olmaksızın rektör olarak atanmalıdır.

A20: Seçim sisteminde AB ülkelerindeki sistem uygulanmalı. Bu seçimde araştırma görevlilerinden öğrencilere herkesin belirli bir ağırlığı olmalıdır. Örneğin AB’de öğrencilerin oyları %10 oranında değerlemeye katılıyor.

A21: Gelişmiş ülkelerdeki özerklik ile bizdeki özerklik nasıl işler ona bakmak lazım. Temel faktör insanların ahlaki açıdan ve akademik açıdan belirli bir seviyede olmasıdır, bunlar birbirlerini tamamlar. Yöneticide ve akademisyende, bilim ahlaki olmalı, milli ve manevi değerlere düşmanlık olmamalı, vatan haini olmamalı. Bunlara yönelik parametreler olmalıdır. İşe alınma ve değerlendirmesinde eğitim, iş tecrübesi ve işin riski (hem işin hem de adayın tanımlanmasını içeren) belirlenmelidir.

A27: Şark toplumlarında, doğu ülkelerinde idareciler çok korkunç kutsanırlar ve idarecilerde acayip bir güç oluşur ve idareye gelen kişiler makam mevki sahibi addedilir. Hâlbuki bizim İslam geleneğimizde idareci hadimdir, hizmetçidir. Bir derdi olan kişi o makamın kapısına gelir, “dilekçemi veririm, yasal olarak haklarımı bilirim ve hakkımı alırım” der. Bu noktada idareci sadece işin prosedürüne uygun olarak yapıp yapılmadığını kontrol eder, nezaret eder, organizatörlük yapar. Doğu toplumlarındaki bu ilk durum değişmediği müddetçe bence seçim ve atama meselesinde bir kademe ileriye gitmemiz mümkün değil. Yoksa normalde herkesin atayacağı kişiyi, beraber çalışacağı kişiyi seçme hakkı olması lazım. Örneğin; ben bir yere başkan oldum, benim beraber çalışabileceğim kişileri atayabilmem lazım, bunda bir sıkıntı olmaması lazım. Ama buradaki problem şu; benim atadığım, seçtiğim insanlar kanunları, kuralları doğru bir şekilde yerine getirmiyor, su-i istimal ediyor ve teb’a için de bu durum ciddi sıkıntı oluşturuyor... Türkiye’de üniversitedeki öğretim üyelerinin yaptıkları işlerde, çalışmalarda ciddi sıkıntılar var. Örneğin; alanları belirlenmemiş, bir hoca laboratuvarında ne kadar çalışıyor, lisansüstü danışmanlıklarına ne kadar mesai harcıyor, bilimsel faaliyetlere katılmak için ne kadar çaba gösteriyor, ders vermek için ne kadar vakit tüketiyor, bilinmiyor. Bu ülkemizde büyük bir engel. Türkiye’de üniversitelerin kalkınması, topluma faydalı olması için bu hususların tek tek gözden geçirilmesi, iyileştirilmesi gerekir. Özellikle ders ücreti ve ders görevlendirilmesi meselesi Türkiye’deki üniversitelerin bütün enerjisini yok ediyor. Türkiye’de hocaya, toplum beklentilerinin aşağısında maaş veriyorsunuz, adamın gelir seviyesini yükseltebilmesi için daha çok derse girmesi gerekiyor, derse girdiği zaman harcadığı enerji artık onun başka bilimsel faaliyet yapmasını engelliyor veya proje yapıyor, projeyi bilimsel faaliyet için değil para kazanmak için yapıyor. Dışarda bir danışmanlık yapmayı, içerde bir bilimsel faaliyet yapmanın önüne geçirmiş oluyor. Tüm bunların hepsi üniversite hocasının zihninde yaşam standartlarını arttırma gibi bir hedef ortaya çıkartıyor. İdareci olan kişi, bu imkânlarla rahatlıkla kavuşabilir hale geliyor ve bu üniversite hocasının gözde bir ideali oluyor. Ben de idareci olayım istiyor ve diğer işlerini idareci olunca artık yapmıyor. Böylece üniversitede bilimsel faaliyet kimseye bir şey kazandırmaz hale geliyor. Bu açıdan da idarecilik daha gözde. Onun için, idareciliğin bu

imkânları geriletilmeli, bilimsel faaliyetler önemsenmeli, ilerletilmeli. Lisans derslerine iyi kötü giriliyor oradan para alınıyor ama lisansüstü danışmanlıkları hep yüzeysel geçiliyor, hatta derse bile girilmiyor ödevle geçiriliyor. Örneğin bir profesör, daha çabuk kıdemli profesör olmak için iyi kötü bir yerde mutlaka idareci olmak istiyor. Oraya gelince, bu sefer idarecilik yapmıyor, bilimsel faaliyet zaten yapmıyor. Çünkü ideali hizmet, eğitim öğretim değil kıdem kazanmak. Bir öğretim elemanının asli görevi nedir bu tanımlanmalı ve bunun da maddi olarak karşılığı belirlenmeli.

A13: *Üniversiteye yönetici olan kişi akademik anlamda körelir. Bilime odaklanmış biri yönetim işine odaklanamaz. Bilimsel hassasiyeti olan bir hoca yönetim işine talip olmaz. Yönetim profesyonellerin işidir. Hocalara rektörlüğün maddi cazibesi (özellikle döner sermaye), yetkileri, otoritesi, sorumsuzluğu çok cazip geliyor. Buradan da maddi konularda bir şeylerin çok çarpık olduğu besbelli ortaya çıkıyor. Rektör bir danışman görevi yürütmeli, bir çerçeve çizmelidir. Üniversiteyi yönetecek esas kişi ise profesyonel bir yönetici ve hocalardan oluşan bir üst kurul olmalıdır.*

A6: *Akademia için, rektörün yetkileri, akademik değerlendirme dikkati ve akademik başarıları ödüllendiren tavrı üniversitenin gelişmesi bakımından hayati öneme haizdir. Nerede bir akademik başarı varsa, o kurumun idarecisi olarak Rektör farkında olmalı, o kişiyi, o başarıyı takdir ve taltif etmelidir. Marifet iltifata tabidir.*

Bu kısımda özetle; mülakatların tabii akışı içerisinde beliren bağımsız fikirler ve tecrübeler incelenmiştir. Eğer bir seçim sistemi takip edilecekse mutlaka idari personele ve en çok ihmal edilen mezunlara da söz hakkı verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Tüm memuriyetlerin ve rektörlüğün vatandaşa hizmetkârlık makamı olduğu ifade edilmiştir. İdareciliğin akademik anlamda köreltici bir faktör olduğu dile getirilmiştir. Ayrıca rektörün üniversitesindeki tüm başarılarından haberdar ve teşvik eden, şefkatli bir şahsiyet olmasının önemi dile getirilmiştir. Akademik yükselmelerin bilimsel liyakate ve üniversite geleneğine göre yapılması gerektiğinin altı bir kez daha altı çizilmiştir.

DEĞERLENDİRME ve ÖNERİLER

Araştırmaya destek veren 27 öğretim üyesinin tezin omurgasını teşkil eden; *Türkiye’de Rektörün Belirlenme Yöntemi, Türkiye’de Rektörün Belirlenme Kriterleri, Türkiye’de Rektörün Görevden Alınma Yöntemi, Türkiye’de Rektörün Görev Süresi, Üniversite Yönetim Organlarına Dışarıdan Üyelerin Katılımı ve Seçimi, Türkiye’de Rektörün Akademik Konularda/Yapılarda Karar Verme Kapasitesi, Üniversitelerin İktisadi Tüzel Kişilik Kurma İmkânı* boyutları hakkındaki kapsamlı açıklamaları ve akademik hayat tecrübelerinin odaklandığı noktaların değerlendirilmesi ile tüm mülakatların neticesinde varılan Özerk Yönetişim Modeli bu kısımda açıklanmıştır.

Araştırmada katılımcılar *Türkiye’de Rektörün Belirlenme Yöntemi* hakkında, ülkemizde daha önce uygulanan seçim sistemi ile mevcut atama yönteminin olumlu ve olumsuz yanlarına odaklanmış, aşağıdaki değerlendirmelere ulaşılmıştır:

Seçim sisteminin akademisyenlerin demokratik olgunluk gösterebilmeleri halinde kendilerine, millet nazarındaki itibarlarına ve entelektüel kapasitelerine son derece yakışan bir yöntem olabileceği belirtilmiştir. Ülkemizin demokrasi ile yönetilen bir cumhuriyet olduğu vurgulanmış ve bunun yansımalarının üniversitelerde pekâlâ görülmesi gerektiği dile getirilmiştir. Ayrıca bu sistemde rektör adaylarının kimler olduğu kamuoyu nezdinde açıkça belli olup, kendilerini ve icraatlarını herkese ifade edebilme, göreve geldiği takdirde kurum içi kabul görebilme imkânına sahip olduğu açıklanmıştır. Dolayısıyla üniversite içerisinden rektör olan bir adayın oranın kültürüne hâkim olduğu ve ihtiyaçlarını bildiği vurgulanmış, bu durumun onu daha başarılı kılacağı ifade edilmiştir.

Bununla beraber seçim sisteminin uygulandığı zamanlarda akademik camiada yaşananların, katılımcı öğretim üyelerinin hafızasında çok ciddi menfi izler bıraktığı gözlenmiştir. Yaşanan kutuplaşmalar, yaftalamalar, çatışmalar, karşılıklı ithamlar, zıtlaşmalar, ayrışmalar, haysiyet kırıcı dedikodular dile getirilmiştir. Eski seçim süreçlerinde, üniversitenin bilime tamamen sırtını döndüğü belirtilmiştir. Seçim bitse bile yeni rektör ve onun destekçileri, muhaliflere hatta onların öğrencilerine varıncaya kadar kin, psikolojik taciz, yok sayma, engelleme, önünü kesme, kadro vermeme, diskalifiye etme gibi davranışlarda bulunmaya devam ettiği, herkesin intikam için

fırsat kolladığı ve böylelikle üniversitelerin bir türlü sükûnet bulamadığı anlatılmıştır. Ayrıca seçim sistemi döneminde yaşandığı üzere, bir akademisyenin kapı kapı dolaşp oy dilenmesinin çok garipsendiği ifade edilmiştir. Üniversitelerde rektör seçimlerinin akademisyenler tarafından kaldırılmadığı, demokratik bir olgunluk sergilenemediği, şahsiyet olarak tekâmül edilemediği, farklı seslere hoşgörü ile yaklaşamadığı ve kin tutmaktan vazgeçilemediği anlatılmıştır.

Katılımcılar mevcut atama sistemi ile yukarıda sayılan tüm olumsuzlukların ortadan kaybolduğunu en azından çok düşük seviyelere indiğini ifade etmiştir. Fakat bu süreçte, rektörün hangi objektif kriterlere göre atandığı, mülakatlarda neler sorulduğu, kimlerin üniversiteyi idare etmeye talip olduğunun bir muamma halinde kaldığı, siyasi müdahalenin boyutu ve üniversite özerkliği açısından etki derecesi endişe ile dile getirilmiştir. Rektör adayının, onu atayacak makamlara ulaşmak için çaba sarf etmesinin, referanslara başvurmasının bağımsızlığına gölge düşürebileceği vurgulanmıştır. Ayrıca rektörü atayanların da objektif kriterlere göre belirlenmesinin önemi belirtilmiştir.

Araştırmada katılımcılar *Türkiye’de Rektörün Belirlenme Kriterleri* hakkında, yöneticilik becerilerinin önemine odaklanmış ve aşağıdaki değerlendirmelere ulaşılmıştır:

Esas olarak bir rektör adayının bilim ve araştırma liyakatinden öte, yöneticilik niteliklerinin ön plana çıkmasının gerektiği, dolayısıyla profesör unvanına sahip olmasının şart olmadığı dile getirilmiştir. Ayrıca bilim ve araştırma açısından nitelikli bir hocanın, idarecilik yönü zayıfsa üniversiteyi geri çekip, devletin kaynaklarını büyük ölçüde israf edebileceği ve iyi bir akademisyenin iyi bir rektör olamayabileceği üzerinde hassasiyetle durulmuştur.

Rektörün bir CEO gibi idari, mali ve hukuki konularda, altyapısı sağlam, tecrübesi yeterli seviyede ve yenilikçi bir dünya görüşüne sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca geçmiş idarecilik performansının da mutlaka göz önüne alınması, sadece profesörlükte üç seneyi tamamlamış olmanın yeterli bir kriter olmadığı dile getirilmiştir. Rektörün mutlaka hususi bir yöneticilik eğitimi alması istenmiştir. Ayrıca rektörlüğün bir ekip işi olduğu, iletişim ve takım kurma kabiliyetlerinin, motivasyon tekniklerine hakimiyetin önemi vurgulanmıştır. Rektörün

bilim ve ekonomi alanında olup bitenlerden haberdar olması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca insanları yönetmeye talip olan kişilerin ve bu makamlara getirileceklerin daha merhametli, anlayışlı olması beklendiği hatta bu noktada evli ve çocuklu olmanın önemi vurgulanmıştır. Rektör belirlenirken mülakat yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu heyet içerisinde yer alan gizli bir psikoloğun, rektör adayını, davranış ve iletişim açısından değerlendirmesi istenmiştir.

Araştırmada katılımcılar *Rektörün Görevden El Çektirilmesi* hakkında, adil yargılanmanın üzerine odaklanmış ve aşağıdaki değerlendirmelere ulaşılmıştır:

Rektörün görevden el çektilmesinin son derece istisnai bir durum olması gerektiği belirtilmiş, kararın ancak yüz kızartıcı haller, bölücülük, terör gibi suçlar neticesinde, bağımsız adli merciler tarafından verilmesinin önemi özellikle vurgulanmıştır. Bu konuda profesörlerden oluşan ve rektör ile herhangi bir bağı olmayan bağımsız bir heyet oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir. Heyetin objektif ve savuma hakkı tanıyan raporu neticesinde görevden alma işleminin adalet eliyle gerçekleşmesinin önemi vurgulanmıştır. Bununla beraber senato eliyle de gizli bir soruşturma yürütülebileceği fakat senatörlerin rektör tarafından değil fakültelerde yapılacak bağımsız oylama neticesinde belirlenmesinin uygun olacağı belirtilmiştir.

Vazifesi boyunca yüksek bir bütçeye hükmeden, kadro yetkisi son derece geniş, birçok öğrenci ve akademisyenin eğitimi, kariyeri ve unvanları konusunda ciddi etkiye sahip olan rektörü denetleyecek, performansını ölçecek işler mekanizmalarının bulunmasının elzem olduğu açıklanmıştır. Görevden alınmada siyasi müdahalelerden kaçınılması gerektiği, objektif ve savunma hakkı tanıyan bir sürecin işleminin şart olduğu ifade edilmiştir.

Katılımcılar rektörün icraatlarını sağlıklı ve bağımsız bir şekilde yürütebilmesi için azil mekanizmasının, Demokles'in Kılıcı gibi üzerinde sallandırılmaması gerektiğini dile getirmiştir. Ayrıca hukuki ve objektif kriterlerle de olsa görevden almanın, akademik camianın olgunluğuna yaraşır bir hassasiyetle icra edilmesinin şart olduğu vurgulanmıştır. İktidar tarafından atanan bir kişinin, tabiatıyla aynı makam tarafından görevden alınacağını belirten görüşler de not edilmiştir.

Araştırmada katılımcılar *Rektörün Görev Süresi* hakkında, işinin ehli bir idareci bulmanın zorluğu üzerine odaklanmış ve aşağıdaki değerlendirmelere ulaşmıştır:

Katılımcıların geneli tarafından lider ruhlu, başarılı ve performansı yüksek bir üst düzey idareci bulma güçlüğü ifade edilerek, iyi bir rektörün görev süresine herhangi bir sınır konulmamasının uygun olacağı belirtilmiştir. Ayrıca rektörün, üzerinde zaman baskısı hissetmeden icraat yapabilmesinin önemi dile getirilmiştir. Rektörlüğün zor elde edilen bir bilgi ve tecrübe birikimi olduğu ifade edilmiş, bu noktada azami görev süresini tamamlayan rektörün, diğer üniversitelerde de hizmet edebilme imkânının verilmesinin uygun olacağı açıklanmıştır.

Bazı katılımcılar rektörün görev süresi olarak ‘beş sene’ tavsiye etmekle beraber ‘dört artı dört’ veya ‘beş artı beş’ sene sonra vazifeyi devredip artık yeni rektörlere mentorluk yapmanın daha münasip olacağı belirtilmiştir. Rektörün üniversiteyi geriye götürdüğünün veya kendi mülkü gibi tasarruf ettiğinin belirlenmesi durumunda, tek dönemin bile fazla olduğu vurgulanmıştır. Bu noktada haberli habersiz teftişlerin önemine dikkat çekilmiştir. Rektörün ilk dönemi sonunda veya ortasında, performansının değerlendirilmesi ve kamuoyu yoklamasına başvurulması gerektiği belirtilmiş, başarısız bir rektöre senelerce mahkûm kalınmaması ifade edilmiştir.

Bir rektörün icraatlarının meyvesini alabilmesi için kendisine iki dönem süre tanınmasının önemi birçok katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca rektör adayının da vazife başına geçerse ne yapacağını mutlaka bilmesi ve bir yol haritasına sahip olmasının gereği vurgulanmıştır. Bununla beraber iki dönem görev imkânı tanınması halinde, ilk dönemde tekrar atanabilmek için yoğun icraatlar, faaliyetler yapılırken ikincide artık işlerin savsaklanmaya başlandığı ve üniversite gelişiminin sekteye uğradığı ifade edilmiştir. Son olarak rektörlerin “memuriyet halka hizmetkârlıktır” anlayışı ile hareket etmesi gerektiği dile getirilmiştir.

Araştırmada katılımcılar *Üniversite Yönetim Organlarına Dışarıdan Üyelerin Katılımı* hakkında, bu konunun üniversite, sanayi ve şehir sinerjisi açısından çok önemli olduğu üzerinde durmuş ve aşağıdaki değerlendirmelere ulaşmıştır:

Böyle bir adımın Türkiye’de çok geç kalınmış, olumlu bir gelişme olacağı belirtilmiş ve heyette iç/dış paydaşlar, uluslararası camiadan, iş dünyasından kişilerin de olmasının önemi vurgulanmıştır. Bu durumun özerkliği destekleyeceği, üniversiteye mâli imkânlar, sponsorluklar hatta mezunların iş hayatına entegrasyonu gibi kolaylıklar da sağlayacağı belirtilmiştir. Üniversitenin sırf akademisyenlerden oluşan ayrıcalıklı bir kurum olmadığı, dışarıdan katkı sağlayacak kişilerin üçüncü bir göz olarak bulunmasının faydalı olacağı ifade edilmiştir. Bu durumun özellikle piyasaya ve özel sektöre eleman yetiştiren üniversiteler için ekonominin ve güncel iktisadi şartların anlaşılabilmesi açısından önemli olduğu belirtilmiştir.

Bazı katılımcılar tarafından üniversite ile toplumun iç içe olması son derece önemli bulunmuştur. Üniversitenin çok çabuk kendi içine kapanıp, kısır döngüye düşebilecek potansiyele sahip bir organizma olduğu, böyle katılımların bunu engelleyebileceği dile getirilmiştir. Fakat bu kişilerin entelektüel ve toplumda öne çıkan siyaset dışı şahsiyetler olması gerektiği vurgulanmış, ayrıca senatoda değil ayrı bağımsız bir kurulda yer almalarının uygun olacağı dile getirilmiştir.

Toplumun üniversite içinde temsil edilmesi, üniversitenin dünyaya açılması, millete, sanayiye, girişimcilere hizmet edebilmesinin önemi ifade edilmekle beraber, bu kişilerin akademik faaliyetlere, atamalara, yükseltmelere müdâhil olmaması da istenmiştir. Bazı katılımcılar tarafından üniversite yönetim organlarına dışarıdan katılımın pilot uygulamalarla tecrübe edilip karar verilmesi tavsiye edilmiştir. Bununla beraber üniversitenin yapısını bilmeyenlerin onu aşağıya çekebileceği uyarısında bulunulmuştur. Yönetim organlarına dışarıdan katılımı uygun bulmayan katılımcılar ise bu durumu üniversiteye sahip çıkmayan, akademik çile çekmemiş kişilerin hariçten gazel okumasına benzetmiştir.

Araştırmada katılımcılar *Rektörün Akademik Konularda Karar Verme Kapasitesi* hakkında, onun aşırı yetkilendirildiği üzerine odaklanmış ve aşağıdaki değerlendirmelere ulaşılmıştır:

Katılımcıların büyük çoğunluğu, rektörün çok yetkili hatta kraldan fazla yetkiyle donatılmış, tek adam ve tek güç olduğu, güncel siyasetle iç içe hareket ettiği, bu durumun üniversite özerkliği önünde en büyük engel olduğunu belirtmiştir. Bunun

müsebbibi olarak 12 Eylül darbesinin hukuki, idari ve sosyolojik kötü mirası gösterilmiştir.

Devlet üniversitelerinde yetkinin senatoda olduğu, rektörün mutlak iktidarının bulunmadığı fakat rektörün istediği gibi hareket edip, senatörlerin onun güdümünde kaldığı belirtilmiştir. Zayıf kişilikli, özgüvensiz insanların senatör olması halinde büyük sorunlar yaşanabileceği bu durumun da rektörün kendine güvenmesiyle, farklı bakış açılarına sahip insanların üniversiteyi ileri taşıyacağını görmesiyle aşılabileceği dile getirilmiştir. Hür bir oylamanın gerçekleştiği, özgüvenli hocaların bulunduğu bir senatonun, üniversitedeki her meseleye çözüm getirebileceği ifade edilmiştir. Rektörün akademik camiyi ilgilendiren konularda, senatoya danışarak karar almasının âdil olacağı ve kendisini daha başarılı kılacağı vurgulanmıştır. Bu kurullardaki kişiler eğer yetkin ve ehil ise çok isabetli kararlara imza atabileceği belirtilmiştir.

Rektörün mali avantajlarının yüksek, istihdam imkânının geniş olmasının o makamı çok cazip kıldığı, neredeyse her akademisyenin gözünün az çok orada olduğu bununla beraber üniversite hayatında bilimin, araştırmanın ve eğitimin ön planda olması gerektiği ifade edilmiştir. Rektörlüğün sadece temsil ve koordine eden bir makam olması aynı zamanda hocaları, öğrencileri, çalışanları hatta ailelerini de bağrına basan, motive eden şefkatli bir şahsiyet olarak öne çıkmasının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca rektörün kuvvetini açık iletişimden, hakperestlikten, nezaketten, işinin ehli olmasından alması gerektiği ifade edilmiştir. Cumhurbaşkanı'nın verdiği üstün yetkiyi bir tahakküm aracı olarak kullanmaması hususundaki hassasiyetler dile getirilmiştir.

Araştırmada katılımcılar *Üniversitenin İktisadi Tüzel Kişilik Kurma İmkânı* hakkında, bu hususun özerkliği destekleyeceği üzerinde durmuş ve aşağıdaki değerlendirmelere ulaşılmıştır:

Katılımcıların büyük kısmı tarafından üniversite bağımsızlığı, sürdürülebilirliği ayrıca sanayi iş birliği açısından iktisadi tüzel kişilikler kurmasının önemi belirtilmiştir. Sadece devlet bütçesine mahkûm üniversitelerin özerkliğinden bahsedilemeyeceği dile getirilmiştir. Bununla beraber üniversitenin mâli imkânlarının hassasiyetle kullanılmasının önemi, buraların milletin parasının israf edildiği verimsiz

merkezler haline gelmemesi hususları vurgulanmıştır. Bu açıdan bağımsız denetime ek olarak, Sayıştay teftişinin de haberli habersiz yapılmasının önemi ifade edilmiştir

Üniversitenin kendi kaynağını oluşturabilmesinin onun hem piyasa hem ekonomi ile ilişkilerini kuvvetlendirip vizyon kazandıracağı açıklanmıştır. Ayrıca kendi iktisadi kuvveti üzerinde durmaya çalışan bir üniversitede, tembel ve miskin insanların barınamayacağı dile getirilmiştir.

Araştırmada *Tavsiye Edilen Rektör Belirleme Sistemi* hakkında ve bağımsız görüşler başlığı altında aşağıdaki değerlendirmelere ulaşılmıştır:

Katılımcılar genel olarak düzgün çalışan, kendisini dünyaya ispatlamış iş insanlarının, akademisyenlerin yer aldığı hakperest ve bilim çilesinden haberdar bir mütevelli heyet sistemini tavsiye etmişlerdir. Fakat bu heyetin de tıpkı rektör gibi performans kriterlerine göre değerlendirilmesinin önemi ifade edilmiştir. Ayrıca tüm yükün sadece mütevelli heyet başkanına bırakılmaması, diğer üyelerin de sorumluluk alması gerektiği vurgulanmıştır.

Bazı katılımcılar ise üniversiteyi yönetecek kişilerin profesyonel bir yönetici olması hususunu ifade etmiştir. Bu yöneticiye destek amaçlı akademisyenlerden oluşan bir üst danışma kurulunun teşekkül ettirilmesi ifade edilmiştir. Ayrıca hocaların sadece bilime odaklanmalarının ve talepleri ile ilgilenmelerinin önemi de dile getirilmiştir. İdareciliğin insanı akademik anlamda körelttiği, aynı şekilde bilime sevdalı bir akademisyenin yönetim işine kendini veremeyeceği belirtilmiştir. Mevcut atama sisteminin devamı yönünde de fikirler paylaşılmıştır. Üniversiteyi devlet finanse ediyorsa, rektörü onun atamasının son derece tutarlı olduğu da belirtilmiştir.

Her ne sistem belirlenirse belirlensin insani vasıfların, farklı fikirlere tahammül göstermenin, milli manevi değerlere sahip çıkmanın, bilim insanı sıfatlarına haiz olmanın önemi vurgulanmıştır. Ayrıca her toplum gibi bizim de kendi kültür ve mizacımıza uygun, özgün bir sistem meydana getirebilmemiz gerektiği ifade edilmiştir.

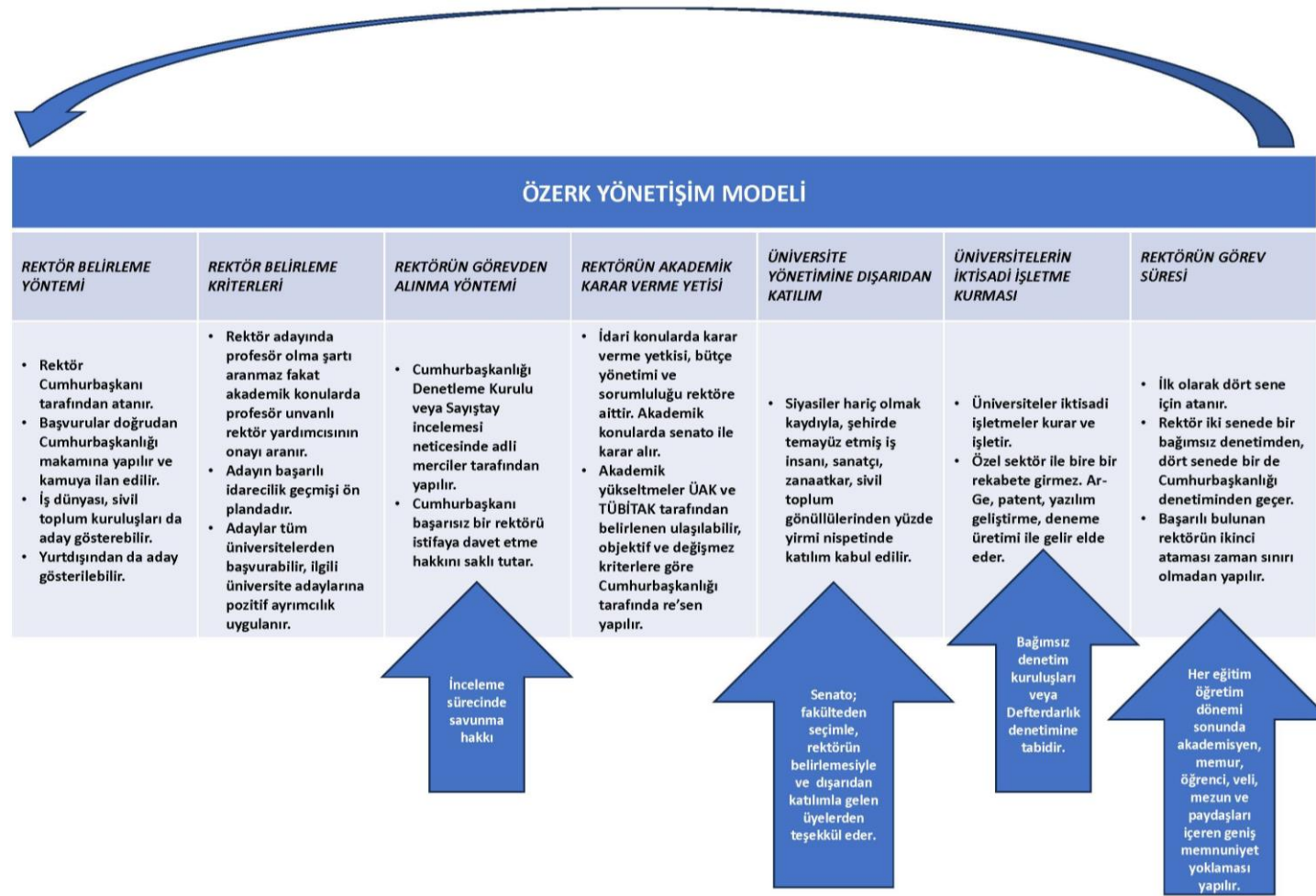
Katılımcıların hemen hepsi tarafından üniversitelerde kalitenin düştüğü dile getirilmiştir. Talep edilen, gerçekleştirilmesi imkânsız yayın şartlarına ancak üstünkörü, kalitesiz ve ücreti mukabilinde ulaşılabileceği belirtilmiştir. Nitelikli

akademik çalışmaları cazip kılmanın önemi ve rektörün bu noktada teşvik edici, destekleyici bir şahsiyet olarak belirmesinin değeri ifade edilmiştir. Rektörün niversitedeki her başarıyı görüp takdir etmesinin, akademisyenlere kendisine yakın olup olmamalarına göre değil, gayret ve başarılarına göre muamele etmesinin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca cretsiz yükseköğretim uygulamasından vazgeçilmesi, öğrencilerin niversite kaydı yaptırırken bunun alternatif maliyetini de düşünerek karar vermesi gerektiği belirtilmiştir. Bununla beraber mezunların son derece ihmal edildiği, onların ve mevcut öğrencilerin de yönetimde temsil edilmesinin önemi dile getirilmiştir.

Tüm akademisyenlerin şikâyet huyundan ve sızlanmaktan vazgeçip bilime, niversiteye ve öğrencilerine odaklanmaları hususu ifade edilmiştir. Başarısız bir hoca için ömür boyu kadronun söz konusu olmaması ve proje bazlı bir istihdam politikasının takip edilmesinin önemi belirtilmiştir. Son olarak bir bilim yuvası olan üniversitede esas özerkliğin, gece gündüz demeden açık olan, tam donanımlı, zengin laboratuvar ve kütüphanelerde arı gibi çalışan araştırmacılar olduğu vurgulanmıştır.

Bu tezde, katılımcı ğretim üyelerinin rektör belirleme süreçleri ile ilgili akademik tecrübelerin özüne ulaşılmaya, onların bakış açıları analiz edilerek yükseköğretim sistemimiz için husumetsiz bir model, boyutları ve destekleyici unsurlarıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yapılan analiz ve değerlendirmeler ışığında zerk Yönetişim Modeli Tablo 7’de aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:

Tablo 7. Özerk Yönetişim Modeli



i. *Özerk Yönetişim Modeli Rektör Belirleme Yöntemi*

Rektör adayı başvuruları ülke çapında ilana çıkılarak doğrudan Cumhurbaşkanlığı'na yapılır. Tüm adayların özgeçmişleri ilgili üniversite ve kamuoyu ile paylaşılır. Ferdi olarak başvurulabileceği gibi iş dünyası temsilcileri, sivil toplum kuruluşları, odalar veya vakıflar da aday gösterebilir. Aziz Sancar gibi yurtdışında yaşayan vatandaşlarımız da aday olabilir. Cumhurbaşkanı adaylardan birini rektör olarak atar.

ii. *Özerk Yönetişim Modeli Rektör Belirleme Kriterleri*

Rektör adayında profesör unvanına sahip olma şartı aranmaz. Adayın idarecilik kabiliyetleri, toplumda temayüz etmiş başarılı ve birleştirici bir şahsiyet olarak bilinmesi ön plandaki kriterlerdir. Başvurular herkese ve tüm üniversitelere açıktır, bununla beraber ilgili üniversiteden adaylara pozitif ayrımcılık uygulanır. Akademisyen kökenli olmayan rektörlerin, üniversite içi akademik konulardaki kararlarında profesör unvanlı bir rektör yardımcısının imzası aranır.

iii. *Özerk Yönetişim Modeli Rektörün Görevden Alınma Yöntemi*

Modelde rektör, Cumhurbaşkanlığı Denetleme Kurulu veya Sayıştay incelemesi neticesinde adli merciler tarafından görevden alınır. Teftiş sürecinde rektöre savunma hakkı tanınır. Teftiş kurulunda tecrübeli bir emekli rektör de yer alır. Bununla beraber atayan makam olarak Cumhurbaşkanı, rektörü istifaya davet etme hakkını saklı tutar.

iv. *Özerk Yönetişim Modeli Rektörün Akademik Karar Verme Yetkisi*

Modelde rektörün idari konularda karar verme yetkisi, eğitim öğretim düzeni, yerleşke hayatı, bütçe yönetimi ve sorumluluğu kendisine aittir. Akademik konularda senato ile karar alır. Akademik yükseltmeler ÜAK ve TÜBİTAK tarafından belirlenen objektif, ulaşılabilir ve değişmez kriterlere göre Cumhurbaşkanlığı tarafından re'sen yapılır.

v. *Özerk Yönetişim Modeli Üniversite Yönetimine Dışarıdan Katılım*

Faal siyasi figürler hariç olmak üzere, toplumda temayüz etmiş iş insanı, sanatçı, zanaatkâr, sivil toplum gönüllüleri yüzde yirmi nispetinde senatoda temsil

edilir. Senato fakülteden seçimle, rektörün belirlemesiyle, dışarıdan katılımı biraraya gelen üyelerden teşekkül eder.

vi. *Özerk Yönetişim Modeli Üniversitelerin İktisadi İşletme Kurması*

Üniversiteler iktisadi işletme kurup yönetebilir. Fakat özel sektör ile birebir rekabete girmez. Ar-Ge, patent, yazılım geliştirme, deneme üretimi, analiz ve danışmanlık faaliyetleri ile gelir elde eder. Bu müesseseler, bağımsız denetim kuruluşlarının ve defterdarlıkların denetimine tabidir.

vii. *Özerk Yönetişim Modeli Rektörün Görev Süresi*

Rektörün ilk ataması Cumhurbaşkanı tarafından dört sene için gerçekleşir. İki senede bir ulusal/uluslararası bağımsız denetleme kuruluşları tarafından performans değerlendirmesi yapılır. Rektör dört sene sonunda Cumhurbaşkanlığı denetiminden geçer. Başarılı bulunan rektör ikinci kez süresiz olarak görevlendirilebilir. Bununla beraber her eğitim öğretim yılı sonunda akademisyen, memur, öğrenci, veli, mezun ve şehirden paydaşların katılımını içeren geniş bir memnuniyet yoklaması yapıp kamuoyu ile paylaşılır.

YÖK; yükseköğretim faaliyetlerinin koordinasyonu, fakülte, enstitü, yüksekokul açılmasına karar verme, akademisyen kadrolarını tespit etme, rektör adaylarının isimlerini Cumhurbaşkanı'na sunma gibi vazifelerini T.C. Cumhurbaşkanlığı Yükseköğretim Kurulu'na devredererek vazifesini tamamlar. Bu kurul akademisyenlerden, öğretmenlerden, girişimci ve iş insanlarından, diplomatlardan, sanatçılardan, zanaatkârlardan, toplumda temayüz etmiş kişilerden, öğrenci/mezun/veli temsilcilerinden, paydaş Bakanlık üyelerinden meydana gelen bir mütevelli heyet ile yönetilir. Senede on bir kere toplanan heyet üyelerinin görev süresi beş-on sene arasında değişir. Mütevelli heyet başkanı kendi içinden seçim ile berlenir veya dışarıdan başkan seçilebilir.

Özerk Yönetişim Modeli, yüz yüze mülakatlar neticesinde ifade edilen ve üstü önemle çizilen hususların, araştırmacının uzman ve akran desteği ile tartışıp yorumladığı nitel bir araştırmanın sonucu olarak belirmiştir. Bu ve benzeri nitel modeller ancak daha ileri düzeyde, kapsamlı bir çalıştayda, yükseköğretimin ilişki ve süreçlerine hâkim paydaşların katılımı ile oluşacak zengin müzakere ortamında işler hale gelebilir. Esasen modeller birer yol haritasıdır, kendi alanı ile ilgili temel

özellikleri gösterir ve tam olarak her şeyi ifade etmeleri beklenmez (Fiske, 2003, s.59). Bununla beraber bu araştırmanın bahsi geçen muhtemel çalışmaya, araştırmacılara, ilgili okuyuculara, akademisyenlere bundan sonra yapılacak çalışmalara, icra makamındakilere mütevazı ama derin tecrübelerle dolu fikirler sunabileceği ümit edilmektedir.

Son olarak bu tez ile araştırmacı, yüz yüze mülakat yaptığı öğretim üyelerini tanımış ve sohbetlerinde bulunmuş olmayı paha biçilmez kıymette bir tecrübe olarak görmektedir.



KAYNAKÇA

- Adivar, A. A. (1982). *Osmanlı Türklerinde İlim*. İstanbul: Remzi.
- Adivar, A. A. (1994). *Tarih Boyunca İlim ve Din (Bilim ve Din)*. İstanbul: Remzi.
- Ait, I. (2014). Burjuvazi: Tüccarlar Hekimler Hukukçular Noterler. U. Eco (Ed.). L. T. Basmacı (Çev.). *Ortaçağ: Katedraller Şövalyeler Şehirler* içinde (s.188-193). İstanbul: Alfa.
- Akbay, G. (1996). *Üniversitelerin Temel Sorunları ve Çağdaş Eğitim-Çağdaş Üniversite*. Ankara: T.C. Cumhurbaşkanlığı.
- Akbulut Yıldırım, M. (2020). *Higher Education Governance: Perceptions of Rectors, Council of Higher Education Members And Government Representative*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Aktan, C. C. (2007). Yükseköğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar. C. C. Aktan (Ed.). *Yükseköğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar* içinde (s.11-64). İzmir: Yaşar Üniversitesi.
- Aktan, C. C. (Ed.). (2004). *Nasıl Bir Üniversite*. İstanbul: Değişim.
- Akyüz, Y. (2014). Hocam Nurettin Topçu'ya Göre Eğitimimizin Milli ve Nitelikli Olmasının Karşısındaki Engeller. *Çağın Sorunları Karşısında Eğitim Sempozyumu 06-07 Mayıs 2014* içinde (s.229-246).
- Altbach, P. G. (2007). Globalization And The University: Realities in An Unequal World. J. J. F. Forest, P. G. Altbach (Eds.). *International Handbook of Higher Education* içinde (s.121-139). Hollanda: Springer.
- Altbach, P. G. (2012). Araştırma Üniversitelerinin Geçmişi Bugünü ve Geleceği. P. G. Altbach, J. Salmi (Eds.). K. Yamaç (Çev.). *Akademik Mükemmeliyete Giden Yol: Dünya Çapında Araştırma Üniversiteleri Oluşturmak* içinde (s.12-27). Vaşington: Dünya Bankası.
- Altbach, P. G. (Ed.). (1991). *International Higher Education: An Encyclopedia* (Volume 1). New York: Routledge.
- Altbach, P. G. Reisberg, L. Rumbley, L. E. (2009). *Trends In Global Higher Education: Tracking An Academic Revolution* (UNESCO 2009 World Conference on Higher Education Report). Paris: UNESCO.

http://www.cep.edu.rs/public/Altbach,_Reisberg,_Rumley_Tracking_an_Academic_Revolution,_UNESCO_2009.pdf adresinden temin edildi.

Altbach, P. G. Salmi, J. (2011). Giriş. P. G. Altbach, J. Salmi (Eds.). K. Yamaç (Çev.). *Akademik Mükemmeliyete Giden Yol: Dünya Çapında Araştırma Üniversiteleri Oluşturmak* içinde (s.1-8). Vaşington: Dünya Bankası.

Amaral, A. Magalhaes, A. (2013). Higher Education Research Between Policy And Practice, B. M. Kehm, C. Musselin (Eds.). *Development of Higher Education Research In Europe: 25 Years of Cher* içinde (s.43-59). Rotterdam: Sense.

Anderson, C. A. (1974). Sweden Re-examines Higher Education: A Critique of The U68 Report. *Comparative Education*, 10(3), ss.167-180. DOI:10.1080/0305006740100302

Arbo, P. Banneworth, P. (2007). Understanding The Regional Contribution of Higher Education Institutions: A Literature Review. (Education Working Paper No. 9). Paris: OECD. [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2007\)4&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2007)4&docLanguage=En) adresinden temin edildi.

Arslan, A. (1995). *Darülfünun'dan Üniversite'ye*. İstanbul: Kitabevi.

Arslan, H. (2007). *Epistemik Cemaat: Bir Bilim Sosyolojisi Denemesi*. İstanbul: Paradigma.

Atabek, E. M. (1977). *Ortaçağ Tababeti*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Cerrah Paşa Tıp Fakültesi.

Aydın, R. (2008). *Üniversite Olabilmek*. Ankara: ODTÜ.

Aytaç, K. (1969). *İngiltere, İsviçre, Fransa ve Federal Almanya'da Okul Reformları ve Okul Kuruluş Sistemlerinde Demokratlaşma Tandanları*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Aytaç, K. (1980). *Avrupa Eğitim Tarihi: Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonuna Kadar*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Aytaç, K. (1985). *Avrupa Okul Sistemlerinin Demokratlaştırılması*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Bahadır, O. (2005). *Erken Cumhuriyet ve Bilim*. Ankara: TÜBA.

- Bahadır, O. (2007). 1933 Üniversite Reformu Niçin Yapıldı. N. K. Aras, E. Dölen, O. Bahadır (Eds.). *Türkiye’de Üniversite Anlayışının Gelişimi* içinde (s.52-85). Ankara: TÜBA.
- Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: SRHE And Open University.
- Barnett, R. (2011). *Being A University*. New York: Routledge.
- Barnett, R. (2014). Thinking About Higher Education. P. Gibbs (Ed.). *Thinking About Higher Education* içinde (s.9-22). İsviçre: Springer.
- Barrows, L. C. (1990). *Higher Education In Turkey Monographs on Higher Education*. Bükreş: CEPES UNESCO. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371647.pdf> adresinden temin edildi.
- Baş, T. Akturan, U. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri NVivo 7.0 ile Nitel Veri Analizi*. Ankara: Seçkin.
- Batıral, Ö. F. (2007). Üniversite Özerkliği Akademik Özgürlük ve Hesap Verme Sorumluluğu. C. C. Aktan (Ed.). *Değişim Çağında Yükseköğretim Global Trendler-Paradigmatal Yönelimler* içinde (s.89-99). İzmir: Yaşar Üniversitesi.
- Baydar, A. İ. (2022). *Gündelik Yaşamda Kültürel Kimlik, İzmir Levantenleri Örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Isparta.
- Baykal, İ. H. (1953). *Enderun Mektebi Tarihi*. İstanbul: Fetih Derneği.
- Bayraktar, B. B. (2007). 21. yy. *Bilgi Yöneticisi: Özellikleri, Rol ve Becerileri, Yetkinlikleri ve Alışkanlıkları*. İstanbul: Beta.
- Bebel, A. (2017). *İslam Kültürü Dönemi ve Rönesansı*. Ankara: Eton.
- Bengtsen, S. S. E. (2014). Into The Heart of Things: Defrosting Educational Theory. P. Gibbs (Ed.). *Thinking About Higher Education* içinde (s.175-191). İsviçre: Springer.
- Benton, T. Craib, I. (2008). *Sosyal Bilim Felsefesi*. Ü. Tatlıcan, B. Binay (Çev.). Bursa: Sentez.
- Benvenuti, A. (2014). Eğitim ve Yeni Kültür Merkezleri. U. Eco (Ed.). L. T. Basmacı (Çev.). *Ortaçağ: Katedraller Şövalyeler Şehirler* içinde (s.230-233). İstanbul: Alfa.

- Benvenuti, A. (2015a). Eğitim ve Yeni Kültür Merkezleri. U. Eco (Ed.). L. T. Basmacı (Çev.). *Ortaçağ: Barbarlar Hristiyanlar Müslümanlar içinde* (s.165-172). İstanbul: Alfa.
- Benvenuti, A. (2015b). Eğitim ve Yeni Kültür Merkezleri. U. Eco (Ed.). L. T. Basmacı (Çev.). *Ortaçağ: Şatolar Tüccarlar Şairler içinde* (s.285-288). İstanbul: Alfa.
- Berg, B. L. Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çev. Ed. H. Aydın). Konya: Eğitim.
- Bergan, S. (2005). Higher Education As A Public Good And Public Responsibility: What Does It Mean. L. Weber, S. Bergan (Eds.). *The Public Responsibility For Higher Education And Research içinde* (s.13-28). Strazburg: Avrupa Birliği Komisyonu. http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Resources/Public-responsibility-for-higher-education-and-research_webversion.pdf adresinden temin edildi.
- Berkmek, E. (2007). Önsöz. N. K. Aras, E. Dölen, O. Bahadır (Eds.). *Türkiye’de Üniversite Anlayışının Gelişimi içinde* (s.1-8). Ankara: TÜBA.
- Bernal, J. D. (1995). *Modern Çağ Öncesi Fizik*. D. Yurtören (Çev.). Ankara: TÜBİTAK.
- Bernal, J. D. (2009). *Tarihte Bilim* Cilt I. T. Ok (Çev.). İstanbul: Evrensel.
- Bernal, J. D. (2011). *Bilimin Toplumsal İşlevi*. T. Ok (Çev.). İstanbul: Evrensel.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy Symbolic Control And Identity: Theory, Research, Critique*. Boston: Rowman&Littlefield.
- Binbaşıoğlu, C. (2009). *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Anı.
- Blasi, P. (2005). The Contribution of Higher Education And Research To The Knowledge Society. L. Weber, S. Bergan (Eds.). *The Public Responsibility For Higher Education And Research içinde* (s.117-124). Strazburg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Resources/Public-responsibility-for-higher-education-and-research_webversion.pdf adresinden temin edildi.
- Boethius. (2011). *Felsefenin Tesellisi*. Ç. Dürüşken (Çev.). İstanbul: Kabalcı.
- Bok, D. (1982). *Beyond The Ivory Tower: Social Responsibilities of The Modern University*. Cambridge: Harvard University.
- Bok, D. (1986). *Higher Learning*. Cambridge: Harvard University.

- Bok, D. (2007). *Piyasa Ortamında Üniversiteler: Yükseköğretimin Ticarileşmesi*. B. Yıldırım (Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Bok, D. (2013). *Higher Education In America*. New Jersey: Princeton University.
- Bogdan, R. C. Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research For Education: An Introduction To Theory And Methods*. ABD: Allyn And Bacon.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Kaliforniya: Stanford University.
- Braudel, F. (1995). *A History of Civilizations*. New York: Penguin.
- Britannica Ansiklopedisi, *Chinese Civil Service* maddesi. <https://www.britannica.com/topic/Chinese-civil-service> adresinden temin edildi.
- Brennan, J. King, R. Lebeau, Y. (2004). *The Role of Universities In The Transformation of Societies*. Londra: Open University. <https://www.open.ac.uk/cheri/documents/transf-final-report.pdf> adresinden temin edildi.
- Brown, J. W. Thornton, J. W. (1965). *Yükseköğretim*. F. Oğuzkan, A. Akgün, Ş. Uysal (Çev.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Bursalıoğlu, Z. (1996). Nasıl Bir Yükseköğretim Sistemi. *Türk Yurdu*, 16(111), ss.10-13.
- Cabal, A. B. (1993). *The University As An Institution Today*. Paris: UNESCO
- Can, M. (1994). *Üniversite Bilim İlişkisi*. İzmir: TÖV.
- Casey, C. (2003). The Learning Worker: Organizations And Democracy. *International Journal of Lifelong Education*, 22(6), ss.620-634. DOI: 10.1080/0260137032000138176
- Cevher, E. (2013). *Vakıf Üniversitelerinde Uygulanabilecek Rekabet Stratejileri Üzerine Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Isparta.
- Charle, C. Verger, J. (2005). *Üniversitelerin Tarihi*. İ. Yerguz (Çev.). Ankara: Dost.
- Charmaz, K. (2015). *Gömülü Grounded Teori Yapılandırması*. R. Hoş (Çev. Ed.). Ankara: Seçkin.

- Chomsky, N. (2007). *Demokrasi ve Eğitim*. C. P. Otero (Ed.). E. Abadoğlu, B. Karadağ, Z. Kutluata, N. Ersoy, A. K. Saysel, A. Sönmez (Çev.). İstanbul: BGST.
- Clark, B. R. (1986). *The Higher Education System Academic Organization In Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California.
- Clark, B. R. (1993). *The Research Foundations of Graduate Education*. Berkeley: University of California.
- Clark, B. R. (1995). *Places of Inquiry: Research And Advanced Education In Modern Universitites*. Berkeley: University of California.
- Clark, B. R. (2004). *Sustaining Change In Universities*. New York: Mc. GrowHill.
- Clark, B. R. (2008). *On Higher Education*. Baltimore: The Johns Hopkins University.
- Cornwell, J. (2011). *Newman's Unquiet Grave: The Reluctant Saint*. Londra: Continuum.
- Corrales, J. (1999). The Politics of Education. *The Educational Reform And Management Series*, 2(1), ss. 1-52. https://www3.amherst.edu/~jcorrales/promise_of_participation/images/the_politics_of_education_reform.pdf adresinden temin edildi.
- Corsi, P. (2014). Bilim ve Teknik: Giriş. U. Eco (Ed.). L. T. Basmacı (Çev.). *Ortaçağ: Katedraller Şövalyeler Şehirler içinde* (s.326-329). İstanbul: Alfa.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Deseni Nitel Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. M. Bütün, B. Demir (Çev.). Ankara: Siyasal.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel Araştırmacılar İçin 30 Temel Beceri*. H. Özcan (Çev.). Ankara: Anı.
- Currie, J. Newson, J. (1998). *Universities And Globalization: Critical Perspectives*. Kaliforniya: Sage.
- Çelebi, A. (1983). *İslam'da Eğitim Öğretim Tarihi*. İstanbul: Damla.
- Çelebi, M. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, M. (2019). *Osmanlı Medreseleri ve Avrupa Üniversiteleri 1450-1600*. İstanbul: Küre.

- Çoban, B. Z. (2009). *Geçmişten Günümüze Papalık*. İstanbul: İnsan.
- D'Arienzo, V. (2014). Kredi ve Para. U. Eco (Ed.). L. T. Basmacı (Çev.). *Ortaçağ: Katedraller Şövalyeler Şehirler içinde* (s.171-175). İstanbul: Alfa.
- Darling-Hammond, L. (2007). Restructuring Schools For Student Success. A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A. Wells (Eds.). *Education Culture Economy And Society içinde* (s.332-337). New York: Oxford University.
- Davide, D. (2014). İmalat Alanının Gelişimi ve Loncalar. U. Eco (Ed.). L. T. Basmacı (Çev.). *Ortaçağ: Katedraller Şövalyeler Şehirler içinde* (s.175-179). İstanbul: Alfa.
- Davies, A. (2011). *Avrupa Tarihi*. E. Topçugil, K. Emiroğlu, S. Kaya, B. Çığman (Çev.). Ankara: İmge.
- De Groof, J. Neave, G. Svec, J. (1998). *Democracy And Governance In Higher Education*. Hollanda: Avrupa Birliği Komisyonu.
- De Ridder-Symoens, H. (1992). Mobility. H. De Ridder-Symoens (Ed.). *A History of The University In Europe içinde* (s.280-304). Cambridge: Cambridge University.
- Demir, O. Ö. (2009). Nitel Araştırma Yöntemleri. K. Böke (Ed.). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri içinde* (s.273-306). İstanbul: Alfa.
- Demir, E. M. (2016). *Yorumsamacı Perspektiften Türkiye'de Akademisyen Kimliği* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Demir, R. (2001). *Osmanlılarda Bilimsel Düşüncenin Yapısı*. Ankara: Epos.
- Demirel, Ö. (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Kardeş.
- Den Bosch, H. (2003). Yükseköğretim ve Öğrenim Konusunda İdealize Edilmiş Bir Görüş, O. N. Babüroğlu (Ed.). *Eğitimin Geleceği Üniversitelerin ve Eğitimin Değişen Paradigması içinde* (s.155-165). İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. T. Yılmaz (Çev.). İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Dewey, J. (2010). *Günümüzde Eğitim*. J. Ratner (Ed.). N. Ata, T. Öztürk (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

- Dewey, J. (2011). *Deneyim ve Eğitim*. S. Akıllı (Çev.). Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı.
- Diyanet İslam Ansiklopedisi* Cilt16 içinde (ss.291-292). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı. <http://www.islamansiklopedisi.info/dia/pdf/c16/c160144.pdf> adresinden temin edildi.
- Doğan, R. (1997). Osmanlı Eğitim Kurumları ve Eğitimde İlk Yenileşme Hareketlerinin Batılılaşma Açısından Tahlili. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37(1), ss.407-442. DOI: 10.1501/İlhak_0000000911
- Doğramacı, İ. (1981). *Yeni Türk Yüksek Öğretim Kanunu ve Üniversite Özerkliği*. Uluslararası Üniversite Yönetimi ve Özerklik Sempozyumu Tebliği. 7-9 Aralık, Ankara.
- Doğramacı, İ. (2000). *Günümüzde Rektör Seçimi ve Atama Krizi Türkiye’de ve Dünya’da Yükseköğretim Yönetimine Bir Bakış*. Ankara: Meteksan.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim Yönetimi*. Ankara: Meteksan.
- Doniger, W. (2006). *Britannica Encyclopedia of World Religions*. Şikago: Encyclopedia Britannica.
- Dooly, M. Moore, E. (2017). Introduction Qualitative Approaches To Research On Plurilingual Education. E. Moore, M. Dooly (Eds.). *Qualitative Approaches To Research On Plurilingual Education* içinde (s.1-10). Fransa: Research-Publishing.net. DOI: 10.14705/rpnet.2017.emmd2016.618
- Dölen, E. (2009). *Türkiye Üniversite Tarihi: Osmanlı Döneminde Darülfünun 1863-1922 Cilt I*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Dreze, J. Debelles, J. (1968). *Conceptions de L’université*. Paris: Éditions Universitaires.
- Drucker, P. F. (1996). *Gelecek İçin Yönetim: 1990’lar ve Sonrası*. F. Üçcan (Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Drucker, P. (2013). *Büyük Değişimler Çağında Yönetim*. Z. Dicleli (Çev.). İstanbul: Optimist.
- Dunbabin, J. (1999). Universities. D. Smith, A. K. Langslow (Eds.). *The Idea of A University* içinde (s.30-47). Londra: JKP.
- Dura, C. (1996). Bilgi Toplumu ve Üniversite. *Türk Yurdu*, 16(111), ss.4-9.

- Durkheim, E. (2006). *Sosyoloji Dersleri*. A. Berktaş (Çev.). İstanbul: İletişim.
- Dölger, İ. (1991). *Üniversite Yönetiminde Değişim ve Özerklik* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Eko. Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Edward, G. (1997). When Did Modern Science Begin. *The American Scholar*, 66(1), ss.105-113. <http://www.jstor.org/stable/41212592> adresinden temin edildi.
- Ehrenberg, R. G. (2020). *Akademik Yönetimi Modern Üniversitede Sorumlu Kim*. H. Küçük, R. Çamdereli (Çev.). İstanbul: Küre.
- Ensari, T. (2015). *İslam'ın Bakış Açısından Dünya Tarihi*. İ. Şahin, Ç. Sümengen (Çev.). İstanbul: Pegasus.
- Erdoğan, İ. (1996). Türk Yükseköğretim Sisteminde Özel Üniversitelerin Önemi. *Türk Yurdu*, 16(111), ss.42-44.
- Erdoğan, İ. (2003). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*. İstanbul: Sistem.
- Ergüder, E. (2015). *Yükseköğretimin Fırtınalı Sularında*. İstanbul: Doğan.
- Erichsen, R. (2007). 1933-1940 Arasında Alman Bilim İnsanları: Türk Bilimine Katkıları ve Politik Koşullarının Etkileri. N. K. Aras, E. Dölen, O. Bahadır (Eds.). *Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi* içinde (s.305-316). Ankara: TÜBA.
- Eryılmaz, N. (1971). Ortaçağda Avrupa Ülkelerinde Üniversitelere Verilen Hak ve İmtiyazlar. *Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Dergisi*, 7(1), ss.298-313.
- EURYDICE, (2015). *The Education System In The Federal Republic of Germany 2013/2014*. Bonn: Secretariat of The Standing Conference of The Ministers of Education And Cultural Affairs of The Länder in The Federal Republic of Germany.
- EUA (2009). *University Autonomy In Europe I Exploratory Study* (Rapor). Belçika: Avrupa Üniversiteler Birliği.
- EUA (2011). *University Autonomy In Europe II The Score Card* (Rapor). Belçika: Avrupa Üniversiteler Birliği.
- EUA (2017). *University Autonomy In Europe III The Score Card* (Rapor). Belçika: Avrupa Üniversiteler Birliği.

- Eyüboğlu, S. Cimcoz, M. A. (2015). Önsöz. *Devlet içinde* (s.v-xix). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Fierro, M. (Ed.). (2010). *The New Cambridge History of Islam: Volume 2 The Western Islamic World Eleventh To Eighteenth Centuries*. İngiltere: Cambridge University.
- Fikret, H. (1930). *Terbiye ve Tedris Tarihi*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Fisher, S. (2005). Is There A Need To Debate The Role of Higher Education And The Public Good. *Dublin Institute of Technology*, 3(3), ss.1-29. <http://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=diraaart> adresinden temin edildi.
- Fiske, J. (2003). *İletişim Çalışmalarına Giriş*. S. İrvan (Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat.
- Fiske, E. B. O'Grady, B. (2000). Education For All A Global Commitment (A Report of The United States To The International Consultative Forum On Education For All). Vaşington: AED. <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A18571> adresinden temin edildi.
- Fişek, H. (2000). *Nasıl Bir Üniversite Mezunu İstiyoruz*. Ankara: TÜBA.
- Flexner, A. (1930). *Universities: American English German*. New York: Oxford University.
- Galbraith, J. K. (2016). *İyi Toplum İnsani Gündem*. A. Yönkul (Çev.). Ankara: Hece.
- Garaudy, R. (2012). *İnsanlığın Medeniyet Destanı*. C. Aydın (Çev.). İstanbul: Türk Edebiyat Vakfı.
- Gasset, J. O. (1997). *Üniversitenin Misyonu*. B. Üçpınar (Çev.). İstanbul: Birleşik.
- Gasset, J. O. (2010). *Kitlelerin Ayaklanması*. N. G. Işık (Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Geiger, R. L. (1993). *Research And Relevant Knowledge: American Research Universities Since World War II*. New York: Oxford University.
- Gençyılmaz, G. Zaim, S. (1999). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(2), ss.9-35. <http://www.arastirmax.com/system/files/dergiler/2057/makaleler/28/2/arastirmax-egitimde-toplam-kalite-yonetimi.pdf> adresinden temin edildi.

- Giamatti, A. B. (1990). *A Free And Ordered Space: The Real World of The University*. New York: W.W. Norton & Company.
- Gieysztor, A. (1992). Management And Resources. H. De Ridder-Symoens (Ed.). *A History of The University In Europe* içinde (s.108-143). Cambridge: Cambridge University.
- Goichon, A. M. (2000). *İbn Sina Felsefesi ve Ortaçağ Avrupa'sındaki Etkileri*. İ. Yakıt (Çev.). İstanbul: Ötüken.
- Goodman, L. E. (2006). *İslam Hümanizmi*. A. Arslan (Çev.). İstanbul: İletişim.
- Goody, J. (2002). *Batıdaki Doğu*. B.M. Angılı, İ.M. Bezgin (Çev.). Ankara: Dost.
- Gökçe, F. (2009). *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gözütok, Ş. (2012). *İslam'ın Altın Çağında İlim*. İstanbul: Nesil.
- Green, V. H. H. (1969). *British Institutions The Universities*. Londra: Penguin.
- Green, M. Eckel, P. Barblan, A. (2002). *The Brave New And Smaller World of Higher Education: Transatlantic View*. Vaşington: ACE.
- Guba, E. G. Lincolns, Y. S. (1994). Competing Paradigms In Qualitative Research. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* içinde (s.105-117). ABD: Sage.
- Gumport, P. J. (2019). Yükseköğretim Araştırmalarında Stratejik Düşünme, M. N. Bastedo (Ed.). *Yükseköğretim Örgütlenmesi Yeni Çağ İçin Üniversitelerin Yönetimi* içinde (s.31-59). İstanbul: Küre.
- Gutas, D. (2003). *Yunanca Düşünce Arapça Kültür: Bağdat'ta Yunanca-Arapça Çeviri Hareketi ve Erken Abbasi Toplumu*. L. Şimşek (Çev.). İstanbul: Kitap.
- Güler, A. (1996). Türk Üniversite Geleneği Üzerine. *Türk Yurdu*, 16(111), ss.31-33.
- Güler, A. Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma*. Ankara: Seçkin.
- Günay, D. (2004). *Üniversitenin Neliği: Akademik Özgürlük ve Üniversite Özerkliği*. International Congress on Higher Education: Edu 2004 İstanbul, May 27-29, 1-15. <http://www.durmusgunay.com/images/durmus/akademi/30.pdf> adresinden temin edildi.

- Günay, D. (2007). *Yirmi Birinci Yüzyılda Üniversite*. C. C. Aktan (Ed.). *Değişim Çağında Yükseköğretim Global Trendler Paradigmat Yönelimler* içinde (s.77-88). İzmir: Yaşar Üniversitesi.
- Günay, D. (2011). Türk Yükseköğretiminin Yeniden Yapılandırılması Bağlamında Sorunlar Eğilimler İlkeler ve Öneriler-I. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), ss.113-121.
- Günay, D. (2012). Yükseköğretimde Öğrenme Kazanımlarına Dayanan Kalite Güvence Sistemi. B. S. Gür, M. Özer (Eds.). *Türkiye’de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması ve Kalite Güvence Sistemi* içinde (s.13-20). Ankara: SETA. http://file.setav.org/Files/Pdf/20121217125617_zonguldak-web2.pdf adresinden temin edildi.
- Günay, D. (2014). Türkiye’de Yükseköğretimin Mevcut Durumu Sorunları Gelişmeler ve Öneriler. *Yeni Türkiye*, 58, ss.678-695.
- Günay, D. (2019a). *Üniversite Felsefesi*. İstanbul: Büyüyen Ay.
- Günay, D. (2019b). *Türkiye’nin Üniversite Sorunu Trajik Bir Yolculuk*. İstanbul: Büyüyen Ay.
- Gündüz, M. (2015). *Osmanlı Eğitim Mirası*. Ankara: Doğu-Batı.
- Gürkaynak, İ. Üstel, F. Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel Düşünme* (ERG Raporları). İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Gürüz, K. (2003). *Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri*. Ankara: YÖK.
- Güzel, E. (2005). *Cumhuriyetten Günümüze Üniversiteler Bilim ve Teknoloji Politikaları*. Adana: Nobel.
- Habermas, J. (2007). *İdeoloji Olarak Teknik ve Bilim*. M. Tüzel (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Halliday, F. (2002). *2000’lerde Dünya*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Halsey, A. H. Lauder, H. Brown, P. Wells, A. S. (2007). The Transformation of Education And Society: An Introduction. A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown ve A. S. Welss (Eds.). *Education Culture Economy And Society* içinde (s.1-44). New York: Oxford University.
- Hançerlioğlu, O. (2015). *Düşünce Tarihi*. İstanbul: Remzi.

- Harmancı, F. M. (2011). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi. A. Balcı (Ed.). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* içinde (s.31-47). Ankara: Pegem Akademi.
- Harris, M. H. (1995). *History of Libraries In The World*. Londra: The Scarecrow.
- Haskins, C. H. (1924). *Studies In The History of Mediaeval Science*. Cambridge: Harvard University.
- Haskins, C. H. (2007). *The Rise of Universities*. ABD: Transaction.
- Hatiboğlu, M. T. (1994). *Doğranan Üniversite*. Ankara: Selvi.
- Hetherington, H. (1965). University Autonomy. H. Hetherington (Ed.). *University Autonomy It's Meaning Today* içinde (s.1-31). Paris: International Association of Universities. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED092027.pdf> adresinden temin edildi.
- Hitti, P. K. (2011). *Siyasi ve Kültürel İslam Tarihi*. S. Tuğ (Çev.). İstanbul: İFAV.
- Hunke, S. (1991). *Avrupa'nın Üzerine Doğan İslam Güneşi*. S. Sezgin (Çev.). İstanbul: Bedir.
- Hüfner, K. (2003). Higher Education As A Public Good: Means And Forms of Provision. *Higher Education In Europe*, 28(3), ss.339-348. DOI: 10.1080/0379772032000120007
- Ippolito, D. (2014). Hukuk Biliminin Yeniden Doğuşu ve Müşterek Hukukun Gelişimi. U. Eco (Ed.). L. T. Basmacı (Çev.). *Ortaçağ: Katedraller Şövalyeler Şehirler* içinde (s.234-238). İstanbul: Alfa.
- İbn'ül-Adîm. (1982). *Biyografilerle Selçuklular Tarihi: Bugyetü't-taleb Fî Tarih-i Haleb*. A. Sevim (Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- İhsanoğlu, E. (1998). Osmanlı İmparatorluğu'nda Bilim Teknoloji ve Sanayide Modernleşme Gayretleri. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 2, ss.1-22.
- İhsanoğlu, E. (2007). *Osmanlılar ve Bilim Kaynaklar Işığında Bir Keşif*. İstanbul: Etkileşim.
- İhsanoğlu, E. (2010). *Darülfünun: Osmanlı'da Kültürel Modernleşmenin Odağı*. İstanbul: IRCICA.
- İhsanoğlu, E. (2017). *Osmanlı Bilim Mirası, Mirasın Oluşumu Gelişimi ve Meseleleri* Cilt I. İstanbul: Yapı Kredi.

- İlerisoy, M. (2023). Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(46), ss.509-527. DOI: <https://doi.org/10.46928/iticusbe.1176444>
- İnalcık, H. (2003). *Osmanlı İmparatorluğu Klasik Çağ:1300-1600*. R. Sezer (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- İnalcık, H. (2005). *Tarih ve Akademi*. Ankara: TÜBA.
- İnalcık, H. (2009). *Devlet-i Aliyye: Osmanlı İmparatorluğu Üzerine Araştırmalar-I*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- İnalcık, H. (2011). *Rönesans Avrupası: Türkiye'nin Batı Medeniyetiyle Özdeşleşme Süreci*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- İnalcık, H. (2013). *Osmanlı ve Modern Türkiye: Araştırmalar*. İstanbul: TİMAŞ.
- İnalcık, H. (2015a). *Tarihe Düşülen Notlar: Konuşmalar 1947-2014 Cilt I*. İstanbul: TİMAŞ.
- İnalcık, H. (2015b). *Tarihe Düşülen Notlar: Röportajlar 1958-2015 Cilt II*. İstanbul: TİMAŞ.
- İnönü, E. (2005). *Bilimsel Devrim ve Stratejik Anlamı*. Ankara: TÜBA.
- İnsel, A. (2003). Bir Zihniyet Tarzı Olarak YÖK. *Toplum ve Bilim Dergisi*, Yaz, ss.72-80.
- İzgi, C. (1997a). *Osmanlı Medreselerinde İlim 1: Riyazi İlimler*. İstanbul: İz.
- İzgi, C. (1997b). *Osmanlı Medreselerinde İlim 2: Tabii İlimler*. İstanbul: İz.
- Janne, H. (1973). *Üniversite ve Çağdaş Toplum İhtiyaçları* (Rapor). B. Karafakioğlu (Çev.). İstanbul: Uluslararası Üniversiteler Birliği.
- Jonasson, J. T. (2008). *Inventing Tomorrows University An Essay of The Magna Charta Observatory*. Bologna: Bononia University.
- Jonathan, R. (1997). Educational Goods: Value And Benefit. *Journal of Philosophy of Education*, 31(1), ss.59-82. DOI: 10.1111/1467-9752.00045
- Jonathan, R. (2012). Focused Discussion On Higher Education And The Public Good: Symposium Responses And Debate. B. Leibowitz (Ed.). *Higher Education For The Public Good* içinde (s.19-27). ABD: Trentham.

- Kabasakal, Ö. (1996). Yüksek Öğretimin Finansmanında Yeni Eğilimler Ya Da Yüksek Öğretimin Kamu Dışı Kaynaklarla Finansmanı. *Türk Yurdu*, 16(111), ss.34-39.
- Kansu, N. A. (1930). *Türkiye Maarif Tarihi*. İstanbul: Milliyet.
- Kansu, N. A. (1934). *Türklerin Terbiyeye Hizmetleri*. İstanbul: Akşam.
- Kansu, N. A. (1952). *Pedagoji Tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Kaplan, İ. (1999). *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim.
- Kara, Z. K. (2002). *İyi ve Doğru’nun Kaynağı*. Ş. Yalçın (Ed.). *Bilgi ve Değer* içinde (s.133-141). Ankara: Vadi.
- Karakoç, S. (2016). *Düşünceler II Kurumlar*. İstanbul: Diriliş.
- Kayadibi, F. (2006). Kuran'ın Eğitim Bilim ve Araştırmaya Verdiği Önem. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14, ss.1-15. <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuilah/article/view/1023015924> adresinden temin edildi.
- Kazıcı, Z. (2006). *İslam Medeniyeti ve Müesseseleri Tarihi*. İstanbul: Marmara İlahiyat Vakfı.
- Keller, G. (1983). *Academic Strategy The Management Revolution In American Higher Education*. ABD: Johns Hopkins University.
- Keohane, N. O. (1999). The American Campus: From Colonial Seminary To Global Multiversity. D. Smith, A. K. Langslow (Eds.). *The Idea of A University* içinde (s.48-76). Londra: JKP.
- Kerr C. Gade, M. L. (1986). *The Many Lives of Academic Presidents: Time, Place & Character*. Vaşington: Association of Governing Boards of Universities And Colleges. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267704.pdf> adresinden temin edildi.
- Kerr, C. (1991). *The Great Transformation In Higher Education: 1960-1980*. New York: State University of New York.
- Kerr, C. (2001). *The Uses of The University*. Cambridge: Harvard University.
- Kerschensteiner, G. (1931). *Mürebbinin Ruhu ve Muallim Yetiştirme Meselesi*. İ. Hakkı (Çev.). Ankara: Köy Hocası.

- Keyder, Ç. (2017). 1990’larda Türkiye’de Modernleşmenin Doğuşu. S. Bozdoğan, R. Kasaba (Eds.). *Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik* içinde (s.39-53). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Kılıç, R. (1999). Türkiye’de Yüksek Öğretimin Kapsamı ve Tarihsel Gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, ss.289-310.
- Kırpık, G. (2012). *Tarihi Örneklerin Işığında Üniversitelerin Yeniden Yapılandırılması*. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi Bildiri Kitabı Cilt II içinde (ss.1456-1465). Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu.
- Kısakürek, M. A. (1974). *Yükseköğretimde Yenileşme Hareketlerinin Programlar ve Öğretime İlişkin Yanları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kongar, E. (1984). *Üniversite Üzerine*. İstanbul: Hil.
- Kongar, E. (2004). *21. Yüzyılda Türkiye: 2000’li Yıllarda Türkiye’nin Toplumsal Yapısı*. İstanbul: Remzi.
- Korkut, H. (1984). *Türk Üniversiteleri ve Üniversite Araştırmaları*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Korkut, H. (1996). Üniversitelerde Kalite ve Akreditasyon. *Türk Yurdu*, 16(111), ss.24-26.
- Koyre, A. (1994). *Yeniçağ Biliminin Doğuşu*. K. Dinçer (Çev.). Ankara: Gündoğan.
- Köprülü, M. F. Barthold, W. (2004). *İslam Medeniyetinin Tarihi*. İstanbul: Akçağ.
- Kramer, S. N. (2016). *Sümerler: Tarihleri Kültürleri ve Karakterleri*. Ö. Buze (Çev.). İstanbul: Kabalcı.
- Kula, S. D. (2013). *Girişimci Üniversite Kavramı ve Türkiye’deki Üniversitelerin Girişimcilik Eğilimi Üzerine Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Isparta.
- Küçükcan, T. Gür, B. S. (2009). *Türkiye’de Yükseköğretim Karşılaştırmalı Bir Analiz*. Ankara: SETA.
- Laertios, D. (2015). *Ünlü Filozofların Yaşamları ve Öğretileri*. C. Şentuna (Çev.). İstanbul. Yapı Kredi.

- Lauwerys, J. A. Varış, F. ve Neff, K. (1979). *Mukayeseli Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Layard, R. (2014). What Was The World Like Then? The Context In 1963. N. Barr (Ed.). *Shaping Higher Education: 50 Years After Robbins* içinde (s.13-22). Londra: LSE.
- Le Goff, J. (1999). *Ortaçağ Batı Uygarlığı*. H. Güven ve U. Güven (Çev.). İzmir: Dokuz Eylül.
- Le Goff, J. (2008). *Avrupa'nın Doğuşu*. T. Binder (Çev.). İstanbul: Literatür.
- Leff, G. (1992). The Trivium And The Three Philosophies. H. De Ridder-Symoens (Ed.). *A History of The University In Europe* içinde (s.307-336). Cambridge: Cambridge University.
- Lewis, B. (1993). *Modern Türkiye'nin Doğuşu*. M. Kırıtlı (Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Lewis, H. R. (2006). *Excellence Without A Soul*. New York: Public Affairs.
- Lewis, B. (2009). *Tarihte Araplar*. H. D. Yıldız (Çev.). İstanbul: Ağaç.
- Lockwood, G. Davies, J. (1985). *Universities: The Management Challenge*. İngiltere: Sre&Nfer Nelson.
- LoJacono, C. (2014). Reinos De Taifas: İber Yarımadasındaki Müslüman Devletler. U. Eco (Ed.). L. T. Basmacı (Çev.). *Ortaçağ: Katedraller Şövalyeler Şehirler* içinde (s.131-135). İstanbul: Alfa.
- LoJacono, C. (2015). Avrupa'da İslam. U. Eco (Ed.). L. T. Basmacı (Çev.). *Ortaçağ: Barbarlar Hristiyanlar Müslümanlar* içinde (s.195-200). İstanbul: Alfa.
- Loss, C. P. (2012). *Between Citizens And The State*. New Jersey: Princeton University.
- Makdisi, G. (2009). *İslam'ın Klasik Çağında ve Hristiyan Batı'da Beşeri Bilimler*. H. T. Başoğlu (Çev.). İstanbul: Klasik.
- Makdisi, G. (2012). *Ortaçağda Yükseköğretim: İslam Dünyası ve Hristiyan Batı*. A. H. Çavuşoğlu (Çev.). İstanbul: Klasik.
- Maltaş, R. (2011). *Sümerlerden Günümüze Eğitim*. Konya: Çizgi.
- Mardin, Ş. (1964). Toplum Bilimlerinde Teoriler Üzerinde Bir Not. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 19(3), ss.59-70. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/42/396/4282.pdf> adresinden temin edildi.

- Mardin, Ş. (1989). Fransız Devriminin Osmanlı İmparatorluğu Üzerindeki Etkisi. K. Berkarda (Çev.). *İstanbul Üniversitesi İdare Hukuku ve İlimleri Dergisi*, 10(1-3), ss.57-76.
<http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuihid/article/view/1023002545>
adresinden temin edildi.
- Mardin, Ş. (1991). *Türkiye’de Din ve Siyaset Makaleler III*. İstanbul: İletişim.
- Mardin, Ş. (1992). *Türkiye’de Toplum ve Siyaset Makaleler I*. İstanbul: İletişim.
- Mardin, Ş. (2003). *Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu*. İstanbul: İletişim.
- Mardin, Ş. (2008). *Jön Türklerin Siyasi Fikirleri 1895-1908*. İstanbul: İletişim.
- Mardin, Ş. (2011). *Türkiye’de İslam ve Sekülerizm Makaleler V*. İstanbul: İletişim.
- Mardin, Ş. (2017). Modern Türk Sosyal Bilimleri Üzerine Bazı Düşünceler. S. Bozdoğan, R. Kasaba (Eds.). *Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik* içinde (s.66-82). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Marginson, S. (2014). Higher Education And Public Good. P. Gibbs (Ed.). *Thinking About Higher Education* içinde (s.53-69). İsviçre: Springer.
- Martinez-Aleman, A. M. (2012). *Accountability Pragmatic Aims And The American University*. New York: Routledge.
- Mason, S. F. (2013). *Bilimler Tarihi*. U. Daybelge (Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Mayor, F. Forti, A. (2008). *Bilim ve İktidar*. M. Küçük (Çev.). Ankara: TÜBİTAK.
- Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. A. Gümüş, M. S. Durgun. (Çev.). Ankara: Bilgesu.
- Mengüşoğlu, T. (1945). Fenomenoloji Felsefesi. *Felsefe Arkivi Dergisi*, 1(1), ss.47-74. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/14345> adresinden temin edildi.
- Meray, S. L. (1971). Üniversite Kavramları ve Modelleri. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 1(26), ss.13-66.
- Meriç, C. (1984). *Işık Doğudan Gelir*. İstanbul: Pınar.
- Meriç, C. (1986). *Kültürden İrfana*. İstanbul: İnsan.
- Meriç, C. (1999). *Sosyoloji Notları ve Konferanslar*. İstanbul: İletişim.

- Meriç, C. (2009). *Kırk Ambar*. Cilt II. İstanbul: İletişim.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Algının Fenomenolojisine Önsöz*. M. Atıcı (Çev.). İstanbul: Afa.
- Merriam, S. B. Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research A Guide To Design And Implementation*. ABD: Jossey-Bass.
- Meydan-Larousse, İstanbul 1992, *Vakıf Maddesi*, c.20, s.56, İstanbul: Sabah.
- Mez, A. (2014). *Onuncu Yüzyılda İslam Medeniyeti İslam'ın Rönesansı*. S. Şaban (Çev.). İstanbul: İnsan.
- Miles, M. B. Huberman, A. M. (2015). *Nitel Veri Analizi*. S. Akbaba Altun, A. Ersoy (Çev. Eds.). Ankara: Pegem Akademi.
- Miller, B. (1941). *The Palace School of Muhammed The Conqueror*. Cambridge: Harvard University.
- Morey, A. I. (2003). Major Trends Impacting Faculty Roles And Rewards: An International Perspective. H. Eggins (Ed.). *Globalization And Reform In Higher Education* içinde (s.68-84). Berkshire: McGraw-Hill.
- Morin, E. (2006). *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi*. H. Dilli (Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Naidoo, R. (2005). Universities In Marketplace: The Distortion of Teaching And Research. Ronald Barnett (Ed.). *Resahping The University: New Relationships Between Research Scholarship And Teaching* içinde (s.27-36). Berkshire: McGraw-Hill.
- Namal, Y. (2012). Türkiye’de 1933–1950 Yılları Arasında Yükseköğretime Yabancı Bilim Adamlarının Katkıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 2(1), ss.14-19.
- Namal, Y. Karakök, T. (2011). Atatürk ve Üniversite Reformu (1933). *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), ss.27-35.
- Nardi, P. (1992). Relations With Authority. H. De Ridder-Symoens (Ed.). *A History of The University In Europe* içinde (s.77-107). Cambridge: Cambridge University.
- Neuman, W. L. (2007). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar* Cilt I, S. Özge (Çev.). İstanbul: Yayın Odası.

- Niblett, W. R. (1972). Issues And Choices. W. R. Niblett, R. F. Butts, B. Holmes (Eds.). *Universities Facing The Future: The World Year Book of Education 1972/73* içinde (s.3-13). Londra: Evans Brothers.
- Niblett, W. R. Humphreys, D. W. Fairhurst J. R. (1975). *The University Connection*. Windsor: NFER.
- Niblett, W. R. (1994). Levels of Discord. R. Barnett (Ed.). *Academic Discourse or Discord* içinde (s.109-121). İngiltere: JKP.
- Nursi, B. S. (2015a). *Mektubat*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Nursi, B. S. (2015b). *Sözler*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform In Liberal Education*. Cambridge: Harvard University.
- OECD. (2007). Education Working Paper No.9, *Understanding The Regional Contribution of Higher Education Institutions: A Literature Review*. Paris: OECD.
[http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2007\)4&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2007)4&docLanguage=En) adresinden temin edildi.
- OECD. (2013). *Education Policy Outlook Germany*. Almanya: OECD.
<http://www.oecd.org/education/highlightsgermany.htm> adresinden temin edildi.
- Oğuz, O. (2010). Yükseköğretim Üzerine Bazı Tespitler ve Yeniden Yapılanma Önerileri. O. Oğuz, A. Oktay, H. Ayhan (Eds.). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* içinde (s.83-93). Ankara: Pegem Akademi.
- Okçabol, R. (2007). *Yükseköğretim Sistemimiz*. Ankara: Ütopya.
- Oktay, A. (2010). 21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim. O. Oğuz, A. Oktay, H. Ayhan (Eds.). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* içinde (s.1-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Ongun, T. (2011). Üniversitemiz Ayrıcalık ve İmaj Sorunu. *Akademik Bülten*, 9(2), ss.10-13.
http://www.gaziuniversiteli.org/bulten/2011-2/universitemiz_ayricalik_imaj_sorunu.pdf adresinden temin edildi.
- Oosterlinck, A. (2001). University/Industry Knowledge Management: A University Perspective. *OECD: Managing University/Industry Relationships: The Role of Knowledge Management And Knowledge Management Leadership*. 11

September 2001, Tokyo, ss.1-20. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/2668232.pdf> adresinden temin edildi.

Oosterlinck, A. (2002). Knowledge Management In Post-Secondary Education: Universities, *OECD: Knowledge Management In Education And Learning*, 18-19 March 2002, Oxford, ss.1-10. <http://www.oecd.org/edu/research/2074921.pdf> adresinden temin edildi.

Oral, I. McGivney, E. J. (2014). *Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı Araştırma Raporu ve Analiz* (ERG Raporları). İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

Ortaylı, İ. (2002). *Gelenekten Geleceğe*. İstanbul: Ufuk Kitapları.

Özakpınar. Y. (1996). *Üniversitenin Varlık Gayesi*. Türk Yurdu, 16(111), ss.2-3.

Özdemir, S. (2018). *Akademik Örgütlerde Kıskançlık Üzerine Fenomenolojik Bir Çalışma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Isparta.

Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Akademi.

Özgül, O. (2011). Sümer Sosyal Hayatında Eğitimin Yeri ve Önemi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), ss.401-414. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/68524> adresinden temin edildi.

Özkaya, E. (2011). *Eski Vakıf Hukuku*. Ankara: Seçkin.

Öztunalı, Ö. (2001). *Üniversiteler Tarihi ve Vakıf Üniversiteleri*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.

Öztürk, E. (2022). *Rektör Bakış Açısıyla Türkiye’de Üniversite Yönetimi: Yönetim Süreçleri Kapsamında Nitel Bir Analiz* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Aydın.

Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. M. Bütün, S. B. Demir (Çev. Eds.). Ankara: Pegem Akademi.

Pedersen, O. (1997). *The First Universities*. Cambridge: Cambridge University.

Pelikan, J. (2019). *Üniversite Fikri Bir Yeniden Değerlendirme*. C. Orhan (Çev.). İstanbul: Küre.

- Penfield, W. (2016). *Kimse Kendi Başına Yapamaz Bir Nöroşirürjiyenin Hayatı*. A. Barutçuoğlu (Çev.). İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.
- Pusser, B. (2014). Forces In Tension The State Civil Society And Market In The Future of The University. P. Gibbs (Ed.). *Thinking About Higher Education* içinde (s.71-89). İsviçre: Springer.
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal Araştırmalara Giriş Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz (Çev.). Ankara: Siyasal.
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological Research Methods. R. S. Valle, S. Halling (Eds). *Existential-Phenomenological Perspectives In Psychology* içinde (s.41-60). ABD: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4615-6989-3_3
- Rashdall, H. (1969). *The Universities of Europe In The Middle Ages* (Volume-I). Londra: Oxford University.
- Ratcliffe, J. W. (1983). *Notions of Validity In Qualitative Research Methodology*. Knowledge, 5(2), ss.147–167. DOI: <https://doi.org/10.1177/107554708300500201>
- Rehber, E. (2007). Dünyada Değişen Yükseköğretim ve Kalite Anlayışı. C. C. Aktan (Ed.). *Değişim Çağında Yükseköğretim Global Trendler Paradigmal Yönelimler* içinde (s.211-242). İzmir: Yaşar Üniversitesi.
- Reich, R. (24 Mart 2004). *Higher Education Market Warning* BBC News. http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/3564531.stm adresinden temin edildi.
- Robert, J. J. (2004). *Geleceğin Üniversitesine Doğru*. A. Tarcan (Çev.). İstanbul: Ark.
- Roberts, J. M. (2011). *Dünya Tarihi* Cilt I. İ. Erman (Çev.). İstanbul: İnkılap.
- Roberts, J. M. (2015). *Avrupa Tarihi*. F. Aytuna (Çev.). İstanbul: İnkılap.
- Ronan, C. A. (2003). *Bilim Tarihi: Dünya Kültürlerindeki Bilimin Tarihi ve Gelişimi*. E. İhsanoğlu, F. Günergun (Çev.). Ankara: TÜBİTAK.
- Rosovsky, H. (2003). *Üniversite: Bir Dekan Anlatıyor*. S. Ersoy (Çev.). Ankara: TÜBİTAK.
- Roux, J. P. (2007). *Türkler'in Tarihi: Pasifikten Akdeniz'e 2000 Yıl*. A. Kazancıgil, L. A. Özcan (Çev.). İstanbul: Kabalcı.

- Rukancı, F. Anameriç, H. (2004). Ortaçağda İlk Üniversiteler: Studium Generale. *Felsefe Dünyası*, 39, ss.170-186. DOI: 10.1501/00000004
- Russel, B. (1997). *Din ve Bilim*. A. Göktürk (Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Rüegg, W. (1992). Themes. H. De Ridder-Symoens (Ed.). *A History of The University In Europe* içinde (s.3-34). Cambridge: Cambridge University.
- Saatçioğlu, Ö. (2005). Üniversite Yönetiminde Mükemmellik Modelleri ve Liderliğin Önemi: Rektör Adayları Değerlendirme Ölçütleri. C. C. Aktan (Ed.). *Değişim Çağında Yükseköğretim Global Trendler Paradigmal Yönelimler* içinde (s.101-115). İzmir: Yaşar Üniversitesi.
- Sağın, F. G. (2012). 1933'te Ne Oldu? 2011 Türkiye'sinden Son Devrim'in Çözümlemesi. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi Bildiri Kitabı Cilt II* içinde (ss.1245-1252). Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu.
- San, C. (1993). Bir Toplumsal Kurum Olan Üniversitede Özerklik ve Bilim Özgürlüğü. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 48(1), ss.149-153. <http://politics.ankara.edu.tr/dergi/pdf/48/1/11.pdf> adresinden temin edildi.
- Sarton, G. (1995). *Antik Bilim ve Modern Uygarlık*. M. Dosay, R. Demir (Çev.). İstanbul: Gündoğan.
- Sarton, G. (2020). *Bilim Tarihi Araştırmalarında Yöntem*. M. D. Gökdoğan, R. Demir, Y. Unat, S. Palavan (Çev.). İstanbul: Muhayyel.
- Sayılı, A. (1997). *Ortaçağ Bilim ve Tefekkürde Türkleri Yeri*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Sayılı, A. (2002). *Ortaçağ İslam Dünyasında Yükseköğretim: Medrese*. R. Duran (Çev.). Özel Baskı.
- Schoenenberger, A. M. (2005). Are Higher Education And Academic Research A Public Good or A Public Responsibility: A Review of The Economic Literature. L. Weber, S. Bergan (Eds.). *The Public Responsibility For Higher Education And Research* içinde (s.45-94). Strazburg: AB Komisyonu. http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Resources/Public-responsibility-for-higher-education-and-research_webversion.pdf adresinden temin edildi.
- Schrecker, E. (2010). *The Lost Soul of Higher Education*. New York: The New Press.
- Schwartz, P. (2003). *Kader Birliği: 1933 Sonrası Türkiye'ye Göç Eden Alman Bilim Adamları*. N. Alçı (Çev.). İstanbul: Belge.

- Schwartz, P. (2007). İstanbul Üniversitesi'nin Bugünkü Durumu ve İstikbali. N. K. Aras, E. Dölen, O. Bahadır (Eds.). *Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi* içinde (s.474-478). Ankara: TÜBA.
- Seki, İ. (2012). Bilgi Yönetişimi ve Üniversite Ekonomisi: Teorik Bir Yaklaşım. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 10(19), ss.45-66.
- Serdar, Z. (1986). *İslam Medeniyetinin Geleceği*. D. Aydın (Çev.). İstanbul: İnsan.
- Shattock, M. (2006). *Managing Good Governance*. Berkshire: Open University.
- Shore, C. Wright, S. (1999). Audit Culture And Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education. *The Journal of The Royal Anthropological Institute*, 5(4), ss.557-575.
- Sığrı, Ü. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Beta.
- Singh, M. (2012). Re-inserting The Public Good Into Higher Education Transformation. B. Leibowitz (Ed.). *Higher Education For The Public Good: Views From The South* içinde (s.1-15). ABD: Trentham.
- Singh, M. (2014). Higher Education And The Public Good: Precarious Potential. R. Munck, L. McIlrath, B. Hall, R. Tandon (Eds.). *Higher Education And Community-Based Research* içinde (s.199-216). New York: Palgrave Macmillan.
- Smith, D. (1999). The Changing Idea of A University. D. Smith, A. K. Langslow (Eds.). *The Idea of A University* içinde (s.148-174). Londra: JKP.
- Songur, A. (2015). *Kaynak Tabanlı İhracat Performansı: Türkiye İSO 500 İhracatçı İmalat İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Isparta.
- Sörlin, S. Vessuri, H. (2007). The Democratic Deficit of Knowledge Economies. S. Sörlin, H. Vessuri (Eds.). *Knowledge Society vs. Knowledge Economy: Knowledge Power And Politics* içinde (s.1-33). New York: Palgrave Macmillan.
- Sözer, E. (1997). *Üç Avrupa Ülkesinde Eğitim: Almanya, Danimarka, Fransa Eğitim Sistemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sporn, B. (2003). Management In Higher Education: Current Trends And Future Perspectives In European Colleges And Universities. R. Begg (Ed.). *Dialogue*

Between Higher Education Research And Practice içinde (s.97-107). ABD: Academic Publishers.

Stewart, D. (1994). *Batılı Gözüyle İslam Kültür ve Medeniyeti*. M. Kayayerli, M. Özyiğit (Çev.). İstanbul: Esra.

Strano, G. (2015). Yunan Mirası ve İslam Dünyası. U. Eco (Ed.). L. T. Basmacı (Çev.). *Ortaçağ: Barbarlar Hristiyanlar Müslümanlar* içinde (s.415-482). İstanbul: Alfa.

Szyliowicz, J. S. (1973). *Education And Modernization In The Middle East*. Londra: Cornell University.

Şeraiti, A. (2011a). *Medeniyet Tarihi I*. E. Okumuş (Çev.). Ankara: Fecr.

Şeraiti, A. (2011b). *Medeniyet Tarihi II*. E. Okumuş (Çev.). Ankara: Fecr.

T.C. Başbakanlık (1992). *Çağdaş Eğitim Çağdaş Üniversite* Başbakan Süleyman Demirel Başkanlığında 18 Nisan 1992 Tarihinde Yapılan Rektörler Toplantısında Takdim Edilen Raporlar. Ankara: T.C. Başbakanlık.

Talas, M. A. (2000). *Nizamiye Medresesi ve İslam'da Eğitim Öğretim*. S. Cihan (Çev.). Samsun: Etüt.

Teichler, U. Sadlak, J. (2010). *Higher Education Research: It's Relationship To Policy And Practice*. İngiltere: UNESCO.

Tekeli, İ. (2007). Cumhuriyet Öncesinde Üniversite Kavramının Ortaya Çıkışı ve Gerçekleştirilmesinde Alınan Yol. N. K. Aras, E. Dölen, O. Bahadır (Eds.). *Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi* içinde (s.19-51). Ankara: TÜBA.

Tekeli, İ. (2010). *Tarihsel Bağlam İçinde Türkiye'de Yükseköğretimin ve YÖK'ün Tarihi*. İstanbul: Tarih Vakfı.

Tekeli, İ. (2011). *Türkiye İçin Eğitim Yazıları*. İstanbul: Tarih Vakfı.

Tekeli, İ. (2012a). Sanayi Öncesi Bir İmparatorluğun Modernite Projesinin Etkisi Altında Dönüşürken Yükseköğretimi Yeniden Kurumsallaştırmanın Öyküsü. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi Bildiri Kitabı Cilt I* içinde (ss.183-197). Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu.

Tekeli, İ. (2012b). Yükseköğretimde Yeniden Düzenleme Arayışlarının Nasıl Temellendirileceği Üzerine. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2 (Özel Sayı-1), ss.6-10.

- Tekeli, İ. İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Terzioğlu, A. (1984). Saray-ı Hümayun'da Teknik Eğitim. *Tarih ve Toplum*, 10, ss.50-57.
- Terzioğlu, T. (2003). Sunuş. O. N. Babüroğlu. (Ed.). *Eğitimin Geleceği: Üniversitelerin ve Eğitimin Değişen Paradigması* içinde (Sunuş). İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Tetik, A. (2022). *Türkiye'de Sosyal Devletin Dönüşümü: Sosyal Politika Uygulamaları Bağlamında Tarihsel Bir İnceleme* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bilim Dalı, Isparta.
- Timur, T. (1998). *Osmanlı Çalışmaları: İlkel Feodalizmden Yarı Sömürge Ekonomisine*. Ankara: İmge.
- Timur, T. (2000). *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*. Ankara: İmge.
- Togol, E. (1992). Çağdaş Eğitim Çağdaş Üniversite: Başbakan Süleyman Demirel Başkanlığında 18 Nisan 1992 Tarihinde Yapılan Rektörler Toplantısında Takdim Edilen Raporlar. *Yükseköğretim İle İlgili Düşünceler* içinde (s.107-111). Ankara: T.C. Başbakanlık.
- Toma, J. D. (2019). Kurumsal Strateji Saygınlığa Yönelik Konumlanma, M. N. Bastedo (Ed.). *Yükseköğretim Örgütlenmesi Yeni Çağ İçin Üniversitelerin Yönetimi* içinde (s.153-202). İstanbul: Küre.
- Topuz, E. (2018). *Siyasi İstikrar ve İçtimai Sıhhat Bağlamında Osmanlı Devleti'nde Geleneksel Eğitim Kurumları*. İstanbul: Libra.
- Turner, H. R. (1999). *Science In Medieval Islam*. Austin: University of Texas.
- TÜBA, (2007). Albert Malche İstanbul Darülfünunu Hakkındaki Raporu (1932) Tıpkı Basımı EKLER I/7. N. K. Aras, E. Dölen, O. Bahadır (Eds.). *Türkiye'de Üniversite Anlayışının Gelişimi* içinde (s.352-399). Ankara: TÜBA.
- Türk Eğitim-Sen, (2009). *Türkiye'de Üniversite Sorunu ve Üniversite Çalışanları Üzerine Bir Araştırma*. V. Bilgin (Ed.). Ankara. https://www.turkegitimsen.org.tr/lib_yayin/94.pdf adresinden temin edildi.
- TÜSİAD. (1994). *Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim Bilim ve Teknoloji* (Rapor). İstanbul: TÜSİAD.

- Unan, F. (1999). İstanbul'un Fethi Fatih Külliyesi ve İmparatorluk. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 16, ss.83-91. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/616363> adresinden temin edildi.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- UNESCO. (1966). *World Survey of Education IV Higher Education*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001364/136497eb.pdf> adresinden temin edildi.
- UNESCO. (1982). *World Guide to Higher Education A Comparative Survey of Systems Degrees And Qualifications*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000181/018131eo.pdf> adresinden temin edildi.
- UNESCO. (2000). *Wilhelm Von Humboldt (1767-1835)*. Paris: UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/humbolde.PDF> adresinden temin edildi.
- UNESCO. (2014). *UNESCO Education Strategy 2014–2021*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288e.pdf> adresinden temin edildi.
- Ülken, H. Z. (1983). *Bilim Felsefesi*. İstanbul: Ülken.
- Ülken, H. Z. (2001). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Ülken.
- Ülken, H. Z. (2015). *Eski Yunan'dan Çağdaş Düşünceye Doğru İslam Felsefesi Kaynakları ve Etkileri*. Ankara: Doğu Batı.
- Üngör, E. R. (1977). Etem Ruhi Üngör'le Musiki Sohbeti. Röportaj: C. Uşşak. *Köprü Dergisi*, 1(3), ss.20-22. İstanbul.
- Üstün, E. F. (1969). *Bilim İnsan ve Üniversite*. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Vallenilla, E. M. (2008). Ortega y Gasset ve Onun Üniversite İdeolojisi. C. Karaca (Çev.). *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 48(1), ss.123-129. DOI: 10.1501/Dtcfder_0000001188
- Verger, J. (1992). Patterns. H. De Ridder-Symoens (Ed.). *A History of The University In Europe* içinde (s.35-74). Cambridge: Cambridge University.
- Von Aster, E. (1999). *İlk ve Ortaçağ Felsefe Tarihi*. V. Okur (Çev.). İstanbul: İm.

- Washburn, J. (2006). *University Inc. The Corporate Corruption of American Higher Education*. New York: Basic.
- Wasserburg, G. J. (2005). *21. Yüzyılda Bilim İnsanı Yetiştirme Üzerine Öneriler: Üniversite Toplumu Öğretim ve Araştırma Fırsatları ve Büyüklüğe Giden Yol*. Ankara: TÜBA.
- Watson, D. (2014). What Happened Later The British Road To Mass Higher Education. N. Barr (Ed.). *Shaping Higher Education: 50 Years After Robbins* içinde (s.33-48). Londra: LSE.
- Weber, A. (1998). *Felsefe Tarihi*. H. V. Eralp (Çev.). İstanbul: Sosyal.
- Wheelahan, L. (2014). Babies And Bathwater: Revaluing The Role of The Academy in Knowledge. P. Gibbs (Ed.). *Thinking About Higher Education* içinde (s.125-139). İsviçre: Springer.
- Whitchurch, C. (2008). Beyond Administration And Management: Changing Professional Identities in UK. R. Barnett, R. Di Napoli (Eds.). *Changing Identities In Higher Education Voicing Perspectives* içinde (s.69-88). Londra: Routledge.
- Whitehead, A. N. (1971). *Eğitimin Gayeleri*. S. Huri (Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Whitehead, A. N. (1994). *Aşkına Ölümsüzlük*. A. B. Güçlü (Çev.). Ankara: Ark.
- Widmann, H. (2000). *Atatürk ve Üniversite Reformu*. A. Kazancıgil ve S. Bozkurt (Çev.). İstanbul: Kabalcı.
- Wilson, H. E. (1951). *Universities And World Affairs*. New York: Carnegie.
- Woolgar, S. (1999). *Bilim: Bilim İdesi Üzerine Sosyolojik Bir Deneme*. H. Arslan (Çev.). İstanbul: Paradigma.
- Yakıt, İ. Durak, N. (2002). *İslam'da Bilim Tarihi*. Isparta: Fakülte.
- Yakuboğlu, K. (2006). *Osmanlı: Medrese Eğitim Sistemi ve Felsefesi*. İstanbul: Gökkubbe.
- Yalçın, C. (2004). Akademik Özgürlük Üzerine Bir Değerlendirme, C. C. Aktan, (Ed.). *Nasıl Bir Üniversite* içinde (s.49-74). İstanbul: Değişim.
- Yavuz, M. (2012). *Neden Yükseköğretim Reformu*. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(Özel Sayı-1), ss.1-5.

- Yıldırım, C. (2012). *Bilim Tarihi*. İstanbul: Remzi.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, N. (2016). *Tıpta Uzmanlaşma Üzerine Nitel Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sağlık Kurumları Ana Bilim Dalı, Isparta.
- YÖK, (1988). *Kasım 1981-Kasım 1988 Döneminde Yükseköğretimdeki Gelişmeler*. Ankara: YÖK.
- YÖK, (1991). *Türk Yükseköğretimde On Yıl 1981-1999*. Ankara: YÖK.
- YÖK, (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. Ankara: YÖK.
- Yusuf, S. (2011). Üniversite Endüstri İlişkileri: Politik Boyutları. S. Yusuf, K. Nabeshima (Eds.), K. Yamaç (Çev.). *Üniversiteler Ekonomik Büyümeye Nasıl Katkıda Bulunur* içinde (s.1-24). Ankara: Dünya Bankası.
- Yücebaş, M. (2014). 1933 Darülfünun'un İlgası ve Yeni Üniversitenin Ruhu: Basında Üniversitenin Anlamı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*. 13(2), ss.259-283 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223208> adresinden temin edildi.
- Zeydan, C. (2012). *İslam Uygarlıkları Tarihi*. N. Gök (Çev.). İstanbul: İletişim.
- Zorzi, A. (2014). Şehir Devletlerinin Ortaya Çıkışı ve Yayılması. U. Eco (Ed.). L. T. Basmacı (Çev.). *Ortaçağ: Katedraller Şövalyeler Şehirler* içinde (s.37-41). İstanbul: Alfa.
- Zürcher, E. J. (1998). *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*. Y. Saner Gönen (Çev.). İstanbul: İletişim.
- Zweig, M. (1967). *The Idea of World University*. H. Taylor (Ed.). ABD: Southern Illinois University.

EKLER

EUA PUBLICATIONS 2009

UNIVERSITY AUTONOMY IN EUROPE I

EXPLORATORY STUDY

by Thomas Estermann & Terhi Nokkala



2. THE STATE OF UNIVERSITY AUTONOMY IN 2010

This chapter describes the state of play in the four dimensions of university autonomy in 28 European higher education systems (in 26 countries) in 2010. The structure and descriptions of the different dimensions of autonomy are based on EUA's study "University Autonomy in Europe I". The text follows the first study in treating organisational, financial, staffing and academic autonomy separately. The sequence of the individual elements in the four dimensions of autonomy has been slightly adapted and chapter headings restructured in the section on financial autonomy. Compared to the initial report "University Autonomy in Europe I", this text contains more detailed information on some aspects of institutional autonomy; these are highlighted

in special boxes. For readability and conciseness, the present chapter contains fewer definitions of the individual elements of university autonomy. Explanations of why the chosen indicators are considered as instrumental to ensuring institutional autonomy are included in EUA's first study.

The information presented here primarily refers to public higher education institutions or universities. Where private or other types of higher education institutions have been incorporated, this is clearly stated in the text. This is particularly the case in countries where private institutions make up a considerable proportion of the higher education sector, such as Portugal and Turkey.

2.1 Organisational Autonomy

Organisational autonomy	Financial autonomy	Staffing autonomy	Academic autonomy
• Selection procedure for the executive head • Selection criteria for the executive head • Dismissal of the executive head • Term of office of the executive head • Inclusion and selection of external members in governing bodies • Capacity to decide on academic structures • Capacity to create legal entities	• Length and type of public funding • Ability to keep surplus • Ability to borrow money • Ability to own buildings • Ability to charge tuition fees for national/EU students (BA, MA, PhD) • Ability to charge tuition fees for non-EU students (BA, MA, PhD)	• Capacity to decide on recruitment procedures (senior academic/senior administrative staff) • Capacity to decide on salaries (senior academic/senior administrative staff) • Capacity to decide on dismissals (senior academic/senior administrative staff) • Capacity to decide on promotions (senior academic/senior administrative staff)	• Capacity to decide on overall student numbers • Capacity to select students (BA, MA) • Capacity to introduce programmes (BA, MA, PhD) • Capacity to terminate programmes • Capacity to choose the language of instruction (BA, MA) • Capacity to select quality assurance mechanisms and providers • Capacity to design content of degree programmes

UNIVERSITY AUTONOMY IN EUROPE II

THE SCORECARD

By Thomas Estermann, Terhi Nokkala & Monika Steinle



3. THE AUTONOMY SCORECARD 2010

This chapter presents scorecards for the four areas of institutional autonomy. By closely examining the restrictions and combinations of restrictions that apply in each higher education system, this section aims to describe how scores and ranking positions were established. In order to facilitate such a comparison, higher education systems are split into four clusters: a “high” group of countries scoring between 100% and 81%, a “medium high” group scoring between 80% and 61%, a “medium low” group

scoring between 60% and 41% and a “low” group scoring between 40% and 0%. The systems within these groups are compared in detail. In addition, the particular characteristics of each cluster are pointed out.

It is important to note that this chapter presents the weighted results. Non-weighted results are presented in annex 5. The methodology used for scoring and weighting systems’ ‘autonomy performance’ is described in detail in chapter 1.

3.1 Organisational autonomy

Table 12 - Organisational autonomy scores

Rank	System	Score
1	United Kingdom	100%
2	Denmark	94%
3	Finland	93%
4	Estonia	87%
5	North Rhine-Westphalia	84%
6	Ireland	81%
7	Portugal	80%
8	Austria	78%
	Hesse	78%
	Norway	78%
11	Lithuania	75%
12	The Netherlands	69%
13	Poland	67%
14	Latvia	61%
15	Brandenburg	60%
16	France	59%
	Hungary	59%
18	Italy	56%
19	Spain	55%
	Sweden	55%
	Switzerland	55%
22	Czech Republic	54%
23	Cyprus	50%
24	Iceland	49%
25	Slovakia	45%
26	Greece	43%
27	Turkey	33%
28	Luxembourg	31%

The United Kingdom leads the way in the area of organisational autonomy: its higher education system scores 100% on all indicators, meaning that higher education institutions can decide without state interference on all aspects encompassed by this area of autonomy.

An additional five systems – Denmark, Estonia, Finland, Ireland and North Rhine-Westphalia – obtain scores higher than 80% and are thus included in the **top cluster of highly autonomous** systems. In those, universities may freely decide on the *structure of their faculties and departments and create a variety of for-profit and not-for-profit legal entities*. In addition, all systems in the top cluster include *external members in their governing bodies*. In an upper tier of systems (DK, EE, FI), universities may freely appoint the external members of these bodies. Ireland and North Rhine-Westphalia, which form the bottom tier of the cluster, involve a local or state authority in the selection process.

In none of the highly autonomous systems is the procedure for the *appointment of the executive head* prescribed in the law. The process for his/her *dismissal* is externally regulated only in North Rhine-Westphalia. In three systems (DK, EE, FI), the law contains guidelines concerning the *selection criteria for the executive head*. In a majority of

in Turkey, or listed in the law, as in Luxembourg. Finally, universities in both systems in the “low” group retain some flexibility in *establishing legal entities*: Turkey can only establish not-for-profit outfits, while the University of Luxembourg can create both for-profit and not-for-profit ones.

The fourth cluster contains those higher education systems whose level of autonomy is perceived to be **low**. Universities in these systems lack freedom of action in nearly all areas of organisational autonomy, only maintaining a certain degree of independence in the creation of legal entities.

3.2 Financial autonomy

Table 13 - Financial autonomy scores

Rank	System	Score
1	Luxembourg	91%
2	Estonia	90%
3	United Kingdom	89%
4	Latvia	80%
5	The Netherlands	77%
6	Hungary	71%
7	Italy	70%
	Portugal	70%
	Slovakia	70%
10	Denmark	69%
11	Ireland	66%
12	Switzerland	65%
13	Austria	59%
14	North Rhine-Westphalia	58%
15	Finland	56%
	Sweden	56%
17	Spain	55%
18	Poland	54%
19	Lithuania	51%
20	Norway	48%
21	Czech Republic	46%
22	France	45%
	Turkey	45%
24	Brandenburg	44%
25	Iceland	43%
26	Greece	36%
27	Hesse	35%
28	Cyprus	23%

In the area of financial autonomy, the **top cluster**, which is considered to be **highly autonomous** (with a score higher than 80%), contains Estonia, Luxembourg and the United Kingdom. These systems receive a high score on the majority of indicators making up financial autonomy. Remaining restrictions among these top-tier systems are a one-year *funding cycle* (as opposed to multi-annual funding cycles) for Estonia and the United Kingdom, and the inability to *borrow money* without the approval of an external authority (LU). The United Kingdom requires the consent of its Higher Education Funding Council for universities to borrow more than a certain (rather large) amount. Universities in the United Kingdom must also set *tuition fees* for national/EU students below an externally imposed ceiling. Finally, in Luxembourg, the approval of the ministry is required to *keep a surplus* and *sell university-owned buildings*; the latter is also the case for Estonia.

The **second (“medium high”) cluster**, which includes systems scoring between 61% and 80%, covers Denmark, Hungary, Ireland, Italy, Latvia, the Netherlands, Portugal, Slovakia and Switzerland. In terms of *public funding modalities*, the systems featured in the second cluster display similar characteristics: all have a one-year funding period. All receive a block-grant, although the universities’ freedom of allocation is restricted in some systems: for instance, in Hungary, Latvia, Portugal and Slovakia, block grants are split into broad categories

The final cluster contains higher education systems whose level of financial autonomy is perceived to be **low**. This cohort is characterised by a near-complete lack of autonomy in the area of student contributions and, in two of

three systems, highly inflexible public funding modalities. Severe constraints are generally imposed on the universities' capacity to own and sell university-occupied buildings, borrow money and keep surplus funds.

3.3 Staffing autonomy

Table 14 - Staffing autonomy scores

Rank	System	Score
1	Estonia	100%
2	United Kingdom	96%
3	Czech Republic	95%
	Sweden	95%
	Switzerland	95%
6	Finland	92%
	Latvia	92%
8	Luxembourg	87%
9	Denmark	86%
10	Lithuania	83%
11	Ireland	82%
12	Poland	80%
13	Austria	73%
	The Netherlands	73%
15	Iceland	68%
16	Norway	67%
17	Hungary	66%
18	Portugal	62%
19	Hesse	61%
	North Rhine-Westphalia	61%
21	Turkey	60%
22	Brandenburg	55%
23	Slovakia	54%
24	Italy	49%
25	Cyprus	48%
	Spain	48%
27	France	43%
28	Greece	14%

In the area of staffing autonomy, the largest number of higher education systems falls in the **top cluster**. Eleven systems – Denmark, the Czech Republic, Estonia, Finland, Ireland, Latvia, Lithuania, Luxembourg, Sweden, Switzerland and the United Kingdom – score above 80%. Estonia receives a score of 100%, indicating that institutions can freely decide on all aspects of staffing, including recruitment, dismissal and promotion procedures and salaries.

The other systems in the top group split into an upper (CH, CZ, FI, LV, SE, UK) and a lower (DK, IE, LT, LU) tier. The former systems, which are more clearly situated in the “high” cluster – i.e. they score over 90% – mostly face restrictions in only one indicator. In the Czech Republic, Sweden or Latvia, for instance, the law provides basic guidelines regarding *recruitment procedures* and qualifications. In Finland and the UK, salaries for senior academic staff (UK) or both staff profiles (FI) are negotiated with other parties, such as unions. Another restriction in this upper tier relates to *promotion procedures* for senior academic staff: in Latvia, these promotions are possible only if a post is available at a higher level. The Swiss system applies special regulations, such as a longer notice period, to the *dismissal* of a limited number of specific high-level staff, usually permanent professors.

3.4 Academic autonomy

Table 15 - Academic autonomy scores

Rank	System	Score
1	Ireland	100%
2	Norway	97%
3	United Kingdom	94%
4	Estonia	92%
5	Finland	90%
6	Iceland	89%
7	Cyprus	77%
8	Luxembourg	74%
9	Austria	72%
	Switzerland	72%
11	Hesse	69%
	North Rhine-Westphalia	69%
13	Brandenburg	67%
14	Sweden	66%
15	Poland	63%
16	Italy	57%
	Spain	57%
18	Denmark	56%
	Slovakia	56%
20	Latvia	55%
21	Portugal	54%
22	Czech Republic	52%
23	The Netherlands	48%
24	Hungary	47%
25	Turkey	46%
26	Lithuania	42%
27	Greece	40%
28	France	37%

In the area of academic autonomy, six countries – Estonia, Finland, Iceland, Ireland, Norway and the United Kingdom – are included in the **top cluster** and their universities can thus be considered as **highly autonomous**. With a score of 100%, Ireland is in the lead. Irish universities can freely decide on all aspects of academic autonomy¹². A feature

common to the top two systems, i.e. Ireland and Norway, is their institutions' ability to decide on the overall number of study places and select students. Norwegian universities are free to admit as many students as they wish, but will not necessarily receive additional public funding.

Universities' inability to decide independently on the number of students – overall numbers are in most cases negotiated with an external authority – sets Estonia, Finland, Iceland and the UK apart from the top two systems. Additional constraints exist with regards to the introduction and termination of degree programmes. In Estonia and Iceland, universities are accredited for certain study fields, while in Finland, institutions can only offer degree programmes within their previously defined educational remit. In addition, Finland applies some constraints on the choice of instruction language.

The **second ("medium high") cluster** includes systems scoring between 61% and 80%, and consists of Austria, Brandenburg, Cyprus, Hesse, Luxembourg, North Rhine-Westphalia, Sweden, Switzerland and Poland. Among these systems, only Luxembourg and Poland allow their universities both to *decide on overall student numbers* and to *select students at Bachelor and Master's level*. In all other systems, varying restrictions apply. Overall student numbers are in some cases negotiated with an external authority (BB, CY, HE, NRW); Austria and Switzerland practice a system of free admissions. The selection of students may be co-regulated (AT, BB, CY, HE, NRW, SE) or externally controlled (AT, CH)¹³. Universities in a majority of systems in the "medium high" cluster retain the ability to set selection criteria for Master's programmes (BB, CY, HE, LU, NRW, PL).

¹² Ireland's universities are obliged to draw on the Irish Universities Quality Board to review and validate their processes externally through an institutional audit. Although this does not technically constitute a free choice of quality assurance mechanisms and providers, an institutional audit system is seen to enhance greatly quality assurance processes by minimising bureaucratic costs, increasing efficiency, and ensuring high standards of teaching and learning (Policy Statement on Quality and Quality Assurance in the European Higher Education Area, EUA, 2010). Ireland therefore did not receive a deduction for this indicator. A similar situation can be found in Estonia, Finland, Norway and the UK.

¹³ Two restrictions may apply for some countries (see Austria, for example), since this question was asked both for Bachelor and Master's students.

A technical structure for the scoring and the weighting system was subsequently developed, which was combined with the main data collection questionnaire. This made it possible to translate the collected data immediately into a score. Various rounds of comparison and validation were conducted to ensure the comparability of the collected data and scores. A more detailed description of the scoring and weighting methodologies follows below.

The data collection for the update in 2017 was organised following the original Scorecard methodology, based on questionnaires and interviews and several rounds of validation with national rectors' conferences. In mid-2015 they received their individual questionnaires, as completed in 2010, with interview memos included. They were invited to review each section and signal if changes were necessary, by selecting a different response option if necessary, and comment accordingly. The only addition to the new questionnaire was the creation of a specific sheet including more detailed questions on the composition of university governing bodies.

New questionnaires were also sent to national rectors' conferences that had not participated in the first Scorecard. Four new systems responded positively and joined the update: the French-speaking community of Belgium, Croatia, Slovenia and Serbia.

The returned questionnaires were subsequently collected and analysed by EUA. At this stage, after various exchange rounds, three countries previously included decided to opt out of the update (Cyprus, Greece and Turkey).

EUA organised validation interviews with all participating national rectors' conferences. No follow-up was possible with the Czech Republic, which as a result is not included either in the update.

The data validation phase spanned over a year, from late 2015 to late 2016, because of the need to validate not only responses to indicators, but also a broader narrative for each system.

The scoring system

The scoring system of the Autonomy Scorecard is based on deduction values. Each restriction on institutional autonomy was assigned a deduction value indicating how restrictive a particular regulation was perceived to be¹¹. Special care was taken to ensure the consistent application of comparable deduction values to similar restrictions across different indicators and national or regional systems.

For example, for the indicator "capacity to decide on the overall number of students" deduction values were assigned as follows:

Table 7: Capacity to decide on the overall number of students - deduction values

Indicator: Capacity to decide on the overall number of students	
Restriction	Deduction value
Independent decision of universities	0 points
Universities decide on the number of fee-paying students, while an external authority decides on the number of state-funded students	2 points
Negotiation between universities and an external authority	2 points
Exclusive decision of an external authority	5 points
Free admission	5 points

¹¹ In those cases where respondents ticked "other restrictions", a deduction value was individually assigned, based on the explanation provided by the respondents.

ÖZGEÇMİŞ

İsim Soyisim : Muhammed Fatih AKSARAYLI

Eğitim Bilgileri

Lisans : Süleyman Demirel Üniversitesi, İİBF, İşletme.

Yüksek Lisans : Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü,
Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı.

