



Universite Arastirmalari Dergisi

Journal of University Research

Cilt/Volume 2 · Sayı/Issue 1 · Nisan/April 2019

2 [1]

<http://dergipark.gov.tr/uad>

Editör

Durmuş Günay, Maltepe Üniversitesi, İstanbul

Editör Yardımcıları

Ahmet Çalık, Mersin Üniversitesi, Mersin

Aslı Günay, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara

Danışma Kurulu*

Ahmet Cevat Acar, İstanbul Üniversitesi, İstanbul
Ömer Açıkgöz, Yükseköğretim Kurulu, Ankara
Musa Akoğlu, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Ankara
Belma Akşit, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Hülya Altunya, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta
Recep Artır, Marmara Üniversitesi, İstanbul
M. Emin Aydın, Batı İngiltere Üniversitesi, İngiltere
Orhan Aydın, Tarsus Üniversitesi, Mersin
Halis Ayhan, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul
Erdal Birol Bostancı, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Ankara
Hamdi Bravo, Ankara Üniversitesi, Ankara
Işıl Bayar Bravo, Ankara Üniversitesi, Ankara
Ali Cem Başarır, Antalya Bilim Üniversitesi, Antalya
Abdullah Çavuşoğlu, Havelsan-Ehsim, Ankara
Cemil Çelik, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Ayhan Çitil, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İstanbul
Betül Çotuksöken, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Ali Demir, İstanbul Technical Üniversitesi, İstanbul
Murat Ali Dulupçu, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta
Teoman Şaban Duralı, İstanbul Üniversitesi, İstanbul
Muzaffer Elmas, Yükseköğretim Kalite Kurulu, Ankara
Erdem Galipoglu, Bremen Üniversitesi, Almanya
Suat Genç, Bilisim ve Bilgi Güvenliği İleri Teknolojiler Araştırma Merkezi, Kocaeli
Ensar Gül, İstanbul Şehir Üniversitesi, İstanbul
Bekir Gür, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara
Ersin Nazif Gürdoğan, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Tamer M. Hamouda, Ulusal Araştırma Merkezi, Mısır
Ahmet H. Hassan, Alexandria Üniversitesi, Mısır
Salim Al Hassani, Manchester Üniversitesi, İngiltere

Aytekin İşman, Sakarya Üniversitesi, Sakarya
Mohammad Jawaid, Putra Üniversitesi, Malezya
Gülçin Yahya Kaçar, Gazi Üniversitesi, Ankara
Mustafa Kaçar, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul
Kemal Kahraman, TBMM Milli Saraylar, İstanbul
Hamza Kandur, Antalya Bilim Üniversitesi, Antalya
Engin Karadağ, Akdeniz Üniversitesi, Antalya
Şahin Karasar, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Yüksel Kavak, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
Sezer Şener Komsuoğlu, Yükseköğretim Kurulu, Ankara
Adem Korkmaz, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur
Ramazan Korkmaz, Maltepe Üniversitesi, İstanbul
Aslıhan Nasır, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul
Süphan Nasır, İstanbul Üniversitesi, İstanbul
Kıvılcım Metin Özcan, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara
Yusuf Ziya Özcan, (Emekli) Yükseköğretim Kurulu, Ankara
Şükrü O. Özdamar, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara
Mahmut Özer, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara
Ercan Öztemel, Marmara Üniversitesi, İstanbul
Recep Öztürk, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul
Erol Sayın, Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi, Antalya
Yunus Söylet, İstanbul Üniversitesi, İstanbul
Mehmet Şişman, Yükseköğretim Kurulu, Ankara
Mehmet S. Tekelioğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara
Orhan Uzun, Bartın Üniversitesi, Bartın
Tuğba Yelken Yanpar, Mersin Üniversitesi, Mersin
Emrah Yasasin, Regensburg Üniversitesi, Almanya
Engin Yıldırım, Anayasa Mahkemesi, Ankara
Cemil Yücel, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir

*Kurul üyelerinin adları soyad alfabetik sırasına göre yazılmıştır.

Amaç ve Kapsam

Üniversite Araştırmaları Dergisi, yılda üç sayı olarak yayımlanan hakemli uluslararası bilimsel bir araştırma dergisidir. Dergi; Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında yayımlanır. Makaleler Türkçe ve İngilizce dillerinde yazılabilir. Derginin konusu, üniversitenin kendisidir, yükseköğretim alanıdır. Dergi üniversite kültürüne katkı yapmayı, yapılan araştırma çalışmalarını yükseköğretimin tüm paydaşlarının yararına sunmayı hedeflemektedir. Daha önce başka bir yerde yayımlanmamış inovatif, özgün bilimsel araştırma makaleleri kabul edilmektedir.

Yazarlardan makaleleri yayımlamak için herhangi bir ücret talep edilmemektedir. Bütün makaleler web sitesi üzerinden çevrim-içi (online) olarak gönderilmelidir. Dergi, yazarların makale gönderim ve değerlendirme süreçlerini web arayüzü aracılığıyla izlemelerine olanak tanır. Makale yazım kurallarına ilişkin bilgilere derginin web sitesinden ulaşılabilir.

Yayıncı: Durmuş Günay

<http://dergipark.gov.tr/uad>
Email: uadergisi@gmail.com

Editor

Durmuş Günay, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Associate Editors

Ahmet Çalık, Mersin University, Mersin, Turkey

Aslı Günay, Social Sciences University of Ankara, Turkey

Editorial Advisory Board*

Ahmet Cevat Acar, İstanbul University, İstanbul, Turkey

Ömer Açıkgöz, Council of Higher Education, Ankara, Turkey

Musa Akoğlu, Health Sciences University, Ankara, Turkey

Belma Akşit, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Hülya Altunya, Süleyman Demirel University, Isparta, Turkey

Recep Artır, Marmara University, İstanbul, Turkey

M. Emin Aydın, University of the West of England, United Kingdom

Orhan Aydın, Tarsus University, Mersin, Turkey

Halis Ayhan, İstanbul Aydın University, İstanbul, Turkey

Erdal Birol Bostancı, Health Sciences University, Ankara, Turkey

Hamdi Bravo, Ankara University, Ankara, Turkey

Işıl Bayar Bravo, Ankara University, Ankara, Turkey

Ali Cem Başarır, Antalya Bilim University, Antalya, Turkey

Abdullah Çavuşoğlu, Havelsan-Ehsim, Ankara, Turkey

Cemil Çelik, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Ayhan Çitil, İstanbul 29 Mayıs University, İstanbul, Turkey

Betül Çotuksöken, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Ali Demir, İstanbul Technical University, İstanbul, Turkey

Murat Ali Dulupçu, Suleyman Demirel University, Isparta, Turkey

Teoman Şaban Durah, İstanbul University, İstanbul, Turkey

Muzaffer Elmas, Council of Higher Education, Ankara, Turkey

Erdem Galipoglu, University of Bremen, Germany

Suat Genc, Informatics and Information Security Research Center, Turkey

Ensar Gül, İstanbul Şehir University, İstanbul, Turkey

Bekir Gür, Yıldırım Beyazıt University, Ankara, Turkey

Ersin Nazif Gürdoğan, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Tamer M. Hamouda, National Research Center, Egypt

Ahmet H. Hassan, Alexandria University, Egypt

Salim Al Hassani, Manchester University, United Kingdom

Aytekin İşman, Sakarya University, Sakarya, Turkey

Mohammad Jawaid, Putra University, Malaysia

Gülçin Yahya Kacar, Gazi University, Ankara, Turkey

Mustafa Kaçar, Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, İstanbul, Turkey

Kemal Kahraman, TBMM National Palaces, İstanbul, Turkey

Hamza Kandur, Antalya Bilim University, Antalya, Turkey

Engin Karadağ, Akdeniz University, Antalya, Turkey

Şahin Karasar, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Yüksel Kavak, Hacettepe University, Ankara, Turkey

Sezer Şener Komsuoğlu, Council of Higher Education, Ankara, Turkey

Adem Korkmaz, Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Turkey

Ramazan Korkmaz, Maltepe University, İstanbul, Turkey

Aslıhan Nasır, Bogazici University, İstanbul, Turkey

Süphan Nasır, İstanbul University, İstanbul, Turkey

Kıvılcım Metin Özcan, Social Sciences University of Ankara, Turkey

Yusuf Ziya Özcan, Council of Higher Education, Turkey

Şükrü O. Özdamar, Measurement, Selection and Placement Center, Turkey

Mahmut Özer, Ministry of National Education, Turkey

Ercan Öztemel, Marmara University, İstanbul, Turkey

Recep Öztürk, İstanbul Medipol University, İstanbul, Turkey

Erol Sayın, Alanya Hamdullah Emin Paşa University, Antalya, Turkey

Yunus Söylet, İstanbul University, İstanbul, Turkey

Mehmet Şişman, Council of Higher Education, Ankara, Turkey

Mehmet S. Tekelioğlu, TOBB Ekonomi ve Teknoloji University, Turkey

Orhan Uzun, Bartın University, Bartın, Turkey

Tuğba Yelken Yanpar, Mersin University, Mersin, Turkey

Emrah Yasasin, University of Regensburg, Germany

Engin Yıldırım, The Constitutional Court of the Republic of Turkey

Cemil Yücel, Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir, Turkey

* Advisory board is listed by surname of members.

Aims and Scopes

Journal of University Research is a peer-reviewed international scientific research journal which is published triannually. It is published in April, August and December. All articles may be written in Turkish or English. The journal is directed mainly to the concept of a university and so higher education area. The aims of this journal are to contribute to university culture and to provide research studies for the use of all stakeholders in higher education. All original and innovative, scientific research articles, previously unpublished anywhere, will be accepted.

Journal of University Research does not charge a submission fee. Submission to this journal proceeds totally online and also you can track the status of your submitted paper via our web interface. Detailed instructions about manuscript preparation can be found on the journal website.

Publisher: Durmuş Günay

<http://dergipark.gov.tr/uad>

Email: uadergisi@gmail.com

Contents

Özgün Makele/ Original Article	İnovasyon, İcat, Teknoloji ve Bilim Kavramları Üzerine Durmuş Günay ^{1*} , Ahmet Çalık ²	1
Özgün Makele/ Original Article	Internationalization, Mobility and Englishization in Higher Education Across OECD Countries Tuğba Elif Toprak	12
Özgün Makele/ Original Article	Eğitimdeki Eşitsizliğin Değerlendirilmesi Görkemli Kazar*, Rukiye Çapanoğlu	18
Özgün Makele/ Original Article	Girişimci Üniversite'nin Kavramsal Çerçevesi Orkun Yıldız	25
Özgün Makele/ Original Article	İkinci Şanslar: Bir Yükseköğretim Programını Tamamlamış ve Yeniden Örgün Lisans Eğitime Başlamış Öğrenciler Üzerine Niteliksel Bir Araştırma İsmail Burak Malkoç	35
Derleme Makele/ ReviewArticle	1960'lara Kadar Türkiye'de İlk Üniversitelerin Kuruluşları Eren Kömürlü	50

İnovasyon, İcat, Teknoloji ve Bilim Kavramları Üzerine

Durmuş Günay^{1*}, Ahmet Çalık²

Maltepe Üniversitesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü, Maltepe, İstanbul
Mersin Üniversitesi, Makine Mühendisliği Bölümü, Yenişehir, Mersin
ORCID: D.Günay (0000-0001-7461-2438), A. Çalık(0000-0001-7425-4546)

Özet

Bu makalede, inovasyon, icat, teknoloji ve bilim kavramları açıklığa ve seçikliğe kavuşturulmaya ve aralarındaki ilişkiler gösterilmeye çalışılmıştır. Özellikle inovasyon kavramına odaklanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İnovasyon, icat, teknoloji, bilim

On the concepts of innovation, invention, technology and science

Abstract

In this article, the concepts of innovation, invention, technology and science are tried to be explained and clarified and the relations between them are shown. Especially the concept of innovation has been focused on.

Key Words: innovation, invention, technology, science

1. GİRİŞ

Makalede; temel bilim, uygulamalı bilim, mühendislik bilimi, teknoloji, ve inovasyon kavramlarının anlamlarını açıklığa ve seçikliğe kavuşturma ve aralarındaki ilişkileri gösterme çabasına girişeceğiz. Başlıktaki sıralamada görüldüğü üzere, özellikle inovasyon üzerinde odaklanacağız. Bu makalede, “bilim” olarak doğa bilimlerini göz önünde bulunduğunu belirtmeliyiz.

Dünya'ya kovulmuş olan insan, ruhunun derinliklerinde taşıdığı yaratılış bilgisi dolayısıyla olmalı ki, *daha iyi bir hayat arayışı* içindedir. Bu önermede ‘iyi’ terimine dünya görüşüne bağlı olarak farklı anlamlar yüklenebilir. Örneğin iyi terimi; onurlu, erdemli ve refah içinde olmayı ifade edebilir.

İnsan doğduğu gibi hayatını sürdüremeyen, uzun süre bakıma muhtaç olan ancak kendini aşabilen belki de tek varlık. Bütün hayvanlar doğduktan hemen sonra veya kısa bir süre bakımın hemen ardından yaşayabilmekte-dirler.

Bu yüzden insan, toplumsal bir varlıktır. Bir topluma muhtaçtır. Teknoloji yoluyla yapay bir dünya kurmak,

kültür ve medeniyet inşa etmek zorundadır.

“Hayat problem çözme sürecidir”. Ancak problemler çözmekle tükenmez, çözülen her problem, kaçınılmaz olarak amaçlanmamış başka problem(ler) doğurur. Hayatın doğası böyledir. Bir problemin çözümüne odaklandığımızda, çözümün yanı sıra veya çözümün ortaya çıkardığı yeni problemleri gözden kaçırabiliriz (Günay, 2017b).

İnovasyon, en genel anlamda, insanın daha iyi bir Dünya arayışının yol açtığı bitimsiz bir yenilik sürecidir. İçinde yaşadığımız ve 4. Endüstri Devrimi olarak adlandırılan dönemde, ülkelerin rekabet gücü; bilim ve teknoloji üretme kapasitesine, inovasyon yapma kabiliyetine ve insan yetiştirme kapasitesine dayandırılmaktadır (Günay, 2017b).

Günümüzde, değişimin cesameti hayallerin ötesinde, ve hızı tahminlerin üstündedir. Çağın ilgi alanına işaret eden kısa bir geçmişten beri şu kavramların üzerinde çok konuşulduğu bir dönemi yaşamaktayız.

Teknoloji, Rekabet, Küreselleşme, Uluslararasılaşma, Ar-Ge, İnovasyon, Girişim, Girişimcilik, Tasarım, Sürdürülebilirlik, Bilgi Ekonomisi, Bilgi Çağı, Elektronik Devlet (e-Devlet), Fikir, Orta Gelir Tuzağı, Katma Değeri Yüksek Ürün, İthal İkamesi, Teşvik ve Destek, Kızıl Okyanus, Mavi Okyanus, Asimetrik Bilgi, Artırılmış Gerçeklik, Şeylerin İnterneti (internet of things, IofT), Yapay Zeka, Robotlar, Otonom Sistemler, Dijital Çağ, Dijital Kültür, Dijital Toplum, Dijital İnfomasyon, Dijital Yerli (Digi-

*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:
Durmuş Günay, Email: dgunay@hotmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 23.03.2019
Kabul Tarihi / Accepted Date: 18.04.2019

Doi: 10.26701/uad.549654

tal Native), Dijital Göçmen (Dijital İmigrant), Deneyim Ekonomisi, Öğrenen Şehir, Öğrenen Toplum, Uzaktan Eğitim, vb.

Yukarıda dile getirilen değişimin temelinde bulunan, bilgisayarın gelişimine dair kilometre taşlarına kısaca bakalım.1946'da, Amerikalı J. Presper Erchert ve Jn W. Mauchly, yüksek işlem hızına sahip tam elektronik ilk sayısal bilgisayarı geliştirdiler. 17 500 civarında elektron tüpü, 1500 röle, 70 000 direnç ve 10 000 kondansatörden oluşmuş 30 ton ağırlığındaki bu dev makina, on haneli 5000 sayıyı bir saniye içinde toplayabiliyordu.

1975 yılında ilk kişisel PC satışa sunuldu.1978'de ABD'de bilgisayar kullanımı 500.000 adede çıktı. 1985 yılında kullanıcıların kullanabileceği ilk işletim sistemi ile yeni bir dönem açıldı. Ardından internet (www:WorldWideWeb) 1990 yıllarında İsviçre'de CERN fizik laboratuvarlarında fizikçilerin araştırma sonuçlarını hızlı bir şekilde paylaşmalarını sağlamak düşüncesiyle geliştirildi. Ve 1990 yıllarının sonlarında kullanıcılar internete erişmeye başlamıştı. İlk kez Microsoft Windows 95 Kişisel Kullanım amaçlı olarak Türkiye'de satışa sunuldu.

İnovasyon fikrinin kendisi bilinmeyen bir yerde bulunmaktadır. Çünkü o örtük bilgidir, dil ile dile getirilemez. Garantili inovasyon yapma yolu ne yazık ki yoktur.

İnovasyonun ürününü görebiliyoruz. Ama kendisi işte şudur diyemiyoruz. Dolayısıyla, insanlığın yaşadığı deneyimlere, ortaya konulan ürünlere bakarak hakkında konuşacağız. Etrafında dolaşacağız. Sezdirme çabasına girişeceğiz. İnovasyon, inovatörde ve ortaya çıkan üründe bulunan bir tinsellik, ruhtur.

2. HAKİKAT(ALETHEIA) VE TEKNİK (TECHNE)

Hakikat, Grekçede "Açığa Çıkarmak" anlamına gelen "Aletheia"dır. Bilimsel çalışmanın en önemli ürünü ve aynı zamanda en güçlü aracı olan "Bilimsel Yasalar" keşiftir. Keşif, açığa çıkarmaktır. İfşa etmektir. Türkçe keşfetmek sözcüğü İngilizcede "discover" sözcüğü ile karşılanır. Discover(dis+cover), örtüsünü kaldırmaktır. Yani açığa çıkarmaktır. Teknik (techne) de, Grekçede "Açığa Çıkarmak" anlamındadır. O halde, her ikisi de açığa çıkarmak anlamına gelen Hakikat (aletheia) ile teknik arasındaki fark nedir? Teknik karşılığı olan açığa çıkarmayı Meydana Getirme, hakikat karşılığı olan açığa çıkarmayı Meydana Çıkarma ile karşılayabiliriz. İki açığa çıkarma arasındaki farkı, meydana getirme ile meydana çıkarma arasındaki fark olarak ortaya koyabiliriz (Şek.1). (Günay, 2017b).

Hakikat = Aletheia = Açığa Çıkarmak = Meydana Çıkarmak

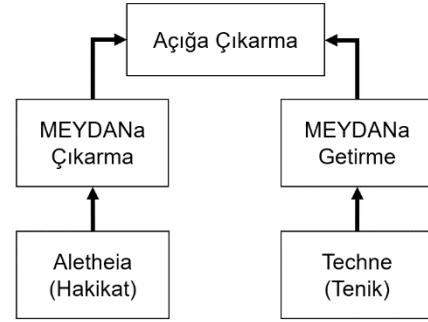
Teknik = Techne = Açığa Çıkarmak = Meydana Getirmek

"Açığa çıkarma", meydanın bulunduğu yerde üzeri örtülü olarak bulunanın üzerini açarak meydana çıkarmaktır. Bu hakikat anlamındaki açığa çıkarmaya karşılık gelir. Dili-mizdeki "AÇIK-lamak" sözcüğü ile açığa çıkarmak arasın-

daki paralellığe işaret etmeliyiz. Bu hakikate tekabül eder.

Meydana getirme ise meydana başka bir yerden getirme, bu yapma veya imal etme anlamındadır. Kavramlar dünyasında olanı dil dünyasına yada dış dünyaya getirmektir. Maddeyi/malzemeyi teknolojik ürünün formunun içine sokarak görünüşe getirmektir. Teknik anlamındaki meydana getirmeye Heidegger gizini açma (revealing) olarak dile getirmektedir (Günay, 2017b).

Burada Heidegger'in düşünür sezgisiyle işaret ettiği "Giz"ini açmak teknik ürünün özü olan formun maddeyle (hyle, material) birleştirilerek nesnel dünyasında vücut bulmasına (dış dünyada var olan haline gelmesine), teknik ürün olarak görünüşe çıkmasına işaret ettiğini düşünüyoruz. Böylece teknik üründe form görünür hale gelmektedir. Örneğin, bir bardak imal edildiğinde formu görünür olmaktadır. Bir binanın projesi inşa edildiğinde bina dış dünyada bir ürün ortaya çıkmakta böylece form meydan yerine getirilmektedir/taşınmaktadır. Bir otomobil imal edildiğinde formu görünüşe çıkmaktadır (Günay, 2018; Günay, 2017).



Şekil 1. Açığa Çıkarma: Hakikat ve Teknik

3. BİLİM VE TEKNOLOJİ

Bilim ve teknolojinin varoluş sebebi insanın ihtiyacı ve yetersizliğidir. Felsefenin ve bilimin temelinde insanın doğasında bulunan bilme ihtiyacı vardır. Bilmenin itici gücü bu ihtiyaçtır. Fitratında (doğasında) taşıdığı, yani doğal olarak sahip olduğu, bilme ihtiyacı insanın manevi tatminine hizmet eder. İnsan bilmekten haz duyar.

Teknolojinin temelinde, insanın yaşamak için ihtiyaç duyduğu şeyleri (maddi ve maddi-olmayan varolanları) karşılamak isteği ve bu ihtiyaçların karşılanması için teknik bilgiye ihtiyacı vardır. Bilgi; bilimsel bilgi, teknolojik bilgi, felsefi bilgi, gündelik bilgi vb., varlık hakkındaki tüm yargılarımızı kapsar. Bilim de bir bilgidir: Yöntemli ve sistemli bilgi. Bilim; hipotez, deney, gözlem ve temellendirme yoluyla yapılan faaliyettir. Bilmek, yorumlamak ve anlamak ihtiyacı karşısında, insanın yetenekleri yetersiz kaldığında bilim yapma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Şuna da işaret etmek gerekir ki, bilimin ne olduğuna dair farklı görüşleri savunan hatta yöntem fikrine karşı çıkan P. Feyerabend (1924-1994) gibi filozoflar da vardır.

Bilimsel teoriler ve yasalar, bilme ve anlama gücümüzü artıran, uzatan kavramsal araçlardır. Bu araçların yapı taşları kavramlardır. İnsan, sınırlı yeteneklerine rağmen

sınırsız evrenin bilgisine bilim aracılığıyla ulaşmak ister. Modern bilim, ortak nedenlere bağlı olaylar [(vakıa+vaka)/(fact+case)] kümesini matematiksel bir formül ile dile getirilen yasa ortaya koymayı hedefler. Bilimsel zihniyet olayların nedeninin ne olduğunu araştırır.

Modern bilim anlamında bilim tektir. Bir kaç tür fizik k, kimya vb. yoktur. Ancak bilim felsefesi çoktur. Çünkü felsefe deney ve gözlemin ötesinde filozofun öngördüğü bilimin ne olduğunu açıkladığı bir çerçeveye dayanır. Bu çerçeve üzerinde bütün filozoflar ortak bir yargıya varamazlar. Bu çokluk, her bir bilim filozofunun farklı varsayımlara dayalı olarak bilimi anlama ve açıklama çabasıdır. Bilim adamı yaşadığı dünyayı anlamak ve açıklamak ister. Anlama, doğa bilimleri bağlamında, açıklanan olgu kümelerinin tümü üzerinden varılan daha genel bir açıklamadır ve daha çok temel bilimlerin işidir. İnsan ve toplum bilimlerinin konusu olan kimi olayların (case) anlaşılması öznenen empati ve sempati yapmasını ister. Bilim, aynı nedene bağlı olgular (fact) için açıklama (explanation) yapmak ve öndeyide (prediction) bulunmak ister. Bilim adamı, mümkünse, aynı nedene bağlı olguların nasıl olup bittiğini göstermek için yani açıklamak ve öndeyide bulunmak için bir formül ile matematiğin diline dökmek ister. Açıklamak, olayın/olgunun nedenini ortaya koymaktır. Buzdolabında buz oluşmuş ise, dolabın termostatının sıfır santigrad derecenin altında olduğunu söylemek, açıklamaktır. Öndeyi ise, önceden ne olacağını bildirmektir. Buzdolabının termostatu, sıfırın altına ayarlanırsa bir süre sonra dolabın buzuğuna konulan suyun buz olacağını önceden söylemek öndeyidir. Açıklama ve öndeyi, “su sıfır santigrat derecede donar” yasasına dayanır. Biz olguları algılayabiliyoruz, olguların nedenini duygularımızla algılayamıyoruz aklımızla kavrayabiliyoruz. Olgunun nedenini göremiyoruz, dokunamıyoruz. Duyularımız bize tekil olguların bilgisini verir. Genellemeler, kavramlar ve neden bilgisi aklın fonksiyonudur.

Tekrarlanabilen olayların (olguların/facts) açıklanmasını amaçlayan doğa bilimleri ile tekrarlanamayan ve bir kecek olup biten olayları (case) anlamak isteyen insan ve toplum bilimlerinin konularının ve kullandıkları yöntemlerin farklı olduğuna işaret etmek gerekir.

İnsanın iki temel özelliği var: *Bilmek* ve *eylemek*. **Bilmek**, açıklamak (explanation/açıklamak + prediction/öndeyide bulunmak) ve anlamaktır (understanding). **Eylemek**; yapmak + davranmaktır. Yapmak ile dile getirmek istediğimiz, imal etmektir. Buradan teknoloji doğar. İnsana özgü davranmak ile dile getirmek istediğimiz, ahlakıdır. Ahlak felsefesine *etik* adı verilir. Etik, davranış halinde ortaya çıktığında ahlak adını alır. Etik bir anlamda, ahlakın teorisidir. Doktorun ahlakından tıbbın etiğinden, bilim adamının ahlakından bilimin etiğinden söz edilebilir. Eylemek bilgiye dayanır. İnsan bilgiye göre davranır ve/veya yapar. Türkçe bunu çok iyi dile getirir: *Yapabilmek*, *görebilmek*, *anlayabilmek*. Bu, eylemin bilmeye dayandığını ve Türkçenin felsefi yeteneğini gösterir (Günay, 2017b).

Eğer doğa olaylarını açıklayan, görünüşün arkasındaki nedenleri dile getiren bilimsel yasaları, olgulara baktığımızda bir çırpıda görürseydik, bilime ihtiyaç olmayacaktı. Bilimler aklımızın yetersizliğinden veya kıtlığından, ekonomi bilimi ihtiyaçlarımız karşısında kaynakların kıtlığından ortaya çıkmıştır. Bilim, zihinsel yeteneğimizi çoğaltan bilimsel yasa tarzında kavramsal araçlar üretmektedir (Günay, 2017).

Teknolojinin anası ihtiyaçtır. Teknoloji, becerilerimizi (zihinsel beceriler ve el becerilerimizi) büyütür. Elimizi kor yakmasaydı maşaya gerek kalmazdı. Çivi bastırarak çakabilseydik çekice gerek yoktu. Mesafeleri hızla kat edebilseydik, mesela kuşlar gibi uçabilseydik, ulaşım araçlarına gerek yoktu. İnsan vücudunun iç yapısını gözlerimizle görebilseydik, tomografi ve MR gibi tıbbi görüntüleme cihazlarına gerek yoktu. Zihinsel yeteneklerimiz her türlü matematiksel işlemi yapabilecek kapasitede olsaydı hesap makinelerine ihtiyaç oluşmayacaktı. Robotlara, yapay zeka kullanan teknoloji ürünlerine gereksinim olmayacaktı. Teknoloji becerimizi uzatan, güçlendiren araçlar üretmektedir. O halde bilim ve teknoloji insanın zihinsel ve el becerileri yetersizliği dolayısıyla yapılmaktadır (Günay, 2017a).

Tarihte ihtiyaçların yoğunlaştığı dönemlerde adeta zaman sıkışmış ve teknolojik icatlar ise artmıştır. Teknoloji, bulunduğu ortamın ontolojisini algımızda değiştirir. Matbaa öncesi dünya ile sonrası dünya, elektrik öncesi dünya ile sonrası dünya, bilişim ve iletişim teknolojisi öncesi dünya ile sonrası dünya algımız arasında ontolojik bir fark vardır. Elektrik olmayan bir dünyayı günümüzde algılamakta zorlanırsınız.

3.1. Teknoloji-İhtiyaç

Teknolojinin gelişmesinde ihtiyaçların rolünü vurgulamak üzere anlatılan ünlü bir “Ezop Masalı” vardır. Evvel zaman içinde susuzluktan ölmek üzere olan bir karga, dibinde biraz su bulunan bir ibriğe rastlamış. Öne doğru eğilerek, boynunu zorla ibriğin ağzından içeri sokan karga, defalarca ibriğin dibinde kalan suyu içmeyi denemiş. Ama karganın gagası, öylesine kısaymış ki suya bir türlü ulaşamıyormuş. Bunun üzerine karga, ibriği devirip suyu dökmeye çalışmış. İbrik ağır olduğu için bunu da başaramayan karga, sonunda umudunu yitirmiş. Derken aklına parlak bir fikir gelmiş ve etrafta bulduğu küçük çakıl taşlarını ibriğin içine atmaya başlamış. İbriğin dibinde biriken çakıl taşları suyun seviyesinin artmasını sağlamış. Böylece karga da suyu içerek ölmekten kurtulmuş. Gereksinimin yaratıcı çabayı harekete geçirdiği inancı, teknolojik etkinliğin neredeyse tamamını açıklamak için sürekli yardıma çağrılan bir görüştür (Basalla, 1996; Bernal, 1995; Günay, 2017b).

Bilim-öncesi, tecrübeye dayalı teknik bilgiye, teknik adı verilir. Bilime-dayalı teknik bilgiye, teknoloji adı verilmektedir. Bilimsel ilkelere dayalı olarak ilk teknolojik icat elektrik motorudur. J. Henry ve M. Faraday’ın (1791-

1867, İngiliz), 1820'lerde elektrik motorunun ilkelerini ortaya koymasının ardından, 1831 de, J. Henry (1797-1878, Amerikalı) tarafından, bilimsel ilklere dayalı olarak ilk elektrik motoru imal edilmiştir (Günay, 2006).

3.2. Teknik ve Teknoloji

“Teknik, amaç için araçtır. Ve teknik, insanın bir etkinliğidir... Ve araç, aygıt ve makinelerin yapımı ve kullanımı, bu yapılmış olanların ve kullanılanların kendileri, bunların hizmet ettikleri gereksinimler ve amaçlar, tekniğin ne olduğuna ilişkindirler. Bütün bu donanımlar kompleksi, tekniktir. Bizzat tekniğin kendisi bir donanımdır veya Latince söylendiğinde *instrumentum*dur” (Heidegger, 1998a).

Teknik, Heidegger'in de ifade ettiği üzere araçtır, ve insan etkinliğidir. 1831'de elektrik motorunun J. Henry tarafından imal edilmesi ile teknik ve bilimin yolları kesişmiş ve ondan sonra iç içe geçerek yollarını birleştirmişler, birlikte yolculuk yapmaktadırlar. *Teknoloji yapaynesnelere (artifacts) üretir* (Günay, 2017b).

Aristoteles'e göre, form varlıktan ayrı bir yerde, idealar aleminde değil, varlıkta mündemictir. Form (eidos/idea/essence), varlığın şeklidir. Şekil, öz olmaktadır. Şöyle ki “bir şeyi kendisi yapan”, “işte o yapan” o şeyin özü'dür. Örneğin, camdan yapılmış olan bardağın bardaklığı, sürahinin sürahiliği onların şeklinden/formundan dolaydır. Çünkü, zihnimizde sürahi kavramını veya bardak kavramını oluşturan onların şeklidir. O halde form/şekil aynı zamanda öz olmaktadır. Bardak veya sürahi kırılırsa, şekil yani form/öz kaybolur, malzemesi (cam yığını) kalır (Günay, 2017b).

Bir varolanın temeli, Aristoteles'e göre onun tözüdür. Varolanların cevheri (tözü) vardır. *Töz(ousia/substance), form ve maddenin bileşiminden oluşur*. Bir şeyin özüne Platon “*idea*” adını vermişti. Aristoteles öz için “*idea*” yerine “*form*” terimini kullandı. Platon'a göre “*İdea*” varlıktan ayrı bir yerde, idealar dünyasındadır. İdealar dünyasında gerçek varlıklar bulunur. Yeryüzündeki varlıklar, idealar dünyasındaki varlıkların kopyalarıdır. Aristoteles “*form*”un ayrı bir yerde olmayıp bireysel varlığa *içkin* (immanent) olduğunu kabul etmektedir. Aristoteles'in töz kavramını daha anlaşılabilir kılmak için, töz (ousia), öz (eidos/form) ve madde (hyle) arasındaki ilişkiyi açıklamak üzere Günay tarafından aşağıdaki formüller yazıldı: Denklem(a) ve Denklem(b). Benzer şekilde, teknoloji ürünü, form ve malzeme arasındaki ilişkiyi açıklayan Denklem(c) yazıldı. Denklem(c)'de form ile malzemeyi birleştiren (+) işareti teknolojiye tekabül etmektedir. Böylece çok kullanılmakla birlikte, anlamı üzerinde müphemlik ve muğlaklık bulunan teknoloji kavramı açıklığa ve seçikliğe kavuşturulmaya çalışılmıştır. Formüller şöyledir (Günay, 2017) :

Ousia (substance) = Eidos (idea/form/essence) + Hyle (material) (a)

Töz (cevher) = Öz + Özdek (Malzeme/Madde) (b)

Varolan/Teknolojik Ürün = Form + Malzeme/Madde (c)

Malzemenin form ile birleştirilmesi, teknoloji sayesinde gerçekleşmektedir. Teknoloji malzemenin form ile birleştirilmesi bilgisi. Bu bilgiye dayalı olarak üretim veya imalat araçları ile dilde varolan alanında bulunan form dış dünyada varolan olarak görünüşe çıkmaktadır. Yukarıdaki formülde, form ile malzeme arasındaki artı(+) işareti teknoloji yerine geçmektedir. Teknoloji sayesinde; malzeme, teknolojik ürünün formu içine sokulur. Teknolojik ürünün projesi olan ve dilde varolan form ile dış dünyada veya fiziksel dünyada bulunan malzeme birleştirilerek teknolojik ürün imal edilmektedir. Burada Heidegger'in “teknoloji açığa çıkarmaktır” ifadesi ile kastettiği şey de anlaşılır olmaktadır. Önce kavramlar aleminde, sonra dilde bulunan form, teknoloji sayesinde, teknolojik bir ürün olarak, fiziksel bir nesne olarak görünür dünyaya yani açığa çıkarılmaktadır (Bunge, 1985; Günay, 2017b).

Töz, form(öz) ve madde arasında yazılan formül içinde, teknolojik ürünün ortaya çıkış sürecini yönetir, ve maddenin formun içine sokulmasını sağlar. Böylece, düşünmede ve/veya dilde varolan form, görünüşe çıkar, teknolojik ürün olarak açığa-çıkır/öne-çıkır. Bir fiziksel teknolojik ürünü göz önüne alalım. Örneğin bir kahve fincanını düşünelim. Fincan, form olarak, önce tasarımcının zihninde, düşünmede varolan olarak bulunur. Sonra çizim halinde kağıt üzerine döküldüğünde, dilde varolan alanına geçmiş olur. Böylece, önce düşünmede, sonra dilde varolan form, seramik malzeme imal teknolojisi sayesinde birleştirilerek, fiziksel bir nesne halinde fincan olarak ortaya çıkar. Eğer söz konusu olan ürün, bir sanat eseri, örneğin bir şiir ise, form şiirin bir tarzı olarak, önce şairin duygu ve düşünmesinde var olur. Şiirin malzemesi-maddesi olan sözcükler, form ile (şiirin formu ile: Hece, aruz, serbest, vb) birleşerek ürün olarak, şiir halinde, dilde varolan olarak, ortaya/açığa çıkar. Eğer söz konusu olan bir heykel ise, heykeltıraş, hayal ettiği heykelin formunu tasavvurunda, karşısındaki mermer bloğun içine yerleştirir, çekici ile, mermer bloğu soyar ve içindeki heykeli açığa çıkarır. Teknoloji, açığa-çıkımda açığa çıkar.

3.3 Temel Bilim Uygulamalı Bilim

Temel bilim (Basic/Pure Science), bilgiyi amaçlar. Temel bilim, doğayı, olayları ve olguları, bilme, anlama, açıklama ve öndeyide bulunma amacına yönelik olarak teoriler ve yasalar ortaya koymaya çalışan (sistematik) teorik yapılardan oluşur. Temel veya teorik araştırma (basic research, pure research) ile yapılır. Sonuçların pratik değerine yönelik olmaksızın evreni/doğayı anlamaya yönelik araştırmadır. Pratik yarar gözetmez. Fizik, kimya, biyoloji, jeoloji, astronomi, matematik temel/teorik bilimlerdir. Uygulamalı bilim de teorik (sistematik) yapılardan oluşur, ancak uygulamayı amaçlar. Uygulamalı bilim, temel bilimin uygulama amacına yönelik olarak yeniden yapılandırılmasıdır. Uygulamalı bilim için temel bilim, olmazsa olmazdır (*sine qua non*). Uygulamalı araştırma (applied research) uygulamalı bilim ile yapılır. Uygulamalı bilim belli bir pratik probleme yeterli yaklaşıklıkta çözüm bul-

mayı amaçlayan çalışmadır. Doğayı kontrole yöneliktir. Doğa bilimleri anlamında, temel bilim, uygulama için yeterli görülen hassasiyet düzeyi gözetilerek bazı terimler ihmal edilir ve matematiksel karmaşa (komplekslik) sadeleştirilerek basitleştirilir. Böylece temel bilim uygulamalı bilim formatına sokulur. Mühendislik bilimi, gerçek dünyadaki mühendislik problemlerine yönelik olarak uygulamalı bilim yeniden düzenlenir. Uygulamalı bilim yaparken bilim adamı kavramlar dünyasındadır. Mühendislik bilimi yaparken mühendis bilim adamının bir ayağı matematiğin ve tasarımın kavramlar aleminde diğer ayağı gerçekler dünyasındadır. Mühendis ele aldığı konuda gerçek dünyadan kopmamaya özen gösterir. Mühendis, gerçek dünyayı hep göz önünde bulundurur. Modern doğa biliminin dili matematiktir. Einstein (1879-1955) şöyle söyler: “*Nasıl oluyor da insan zihninin tecrübeden bağımsız soyut bir ürünü olan matematik, gerçek dünyadaki cisimlere inılmaz derecede uygunluk gösterebiliyor*” (Livio, 2015).

Doğa bilimlerinde fiziksel olay, diferansiyel denklemler (Dif. Denk.) şeklinde matematiğin diline dökülür. Diferansiyel denklemler sınır şartları altında çözümlerse problemin çözümü elde edilir. Diferansiyel denklem yazılırken göz önüne alınan fonksiyon Denk(a)'daki gibi Taylor (1685-1731) serisi şeklinde yazılır. Görüldüğü gibi Taylor serisi uzunca bir matematiksel fonksiyondur. Bu fonksiyonu matematiksel karmaşadan (kompleksiteden) arınmak için birinci türevden sonraki terimler ihmal edilerek daha sade bir çözüm elde edilebilir. Böylece, temel bilimden hareketle uygulamalı bilim kurulur. Uygulamalı bilim de teorik bir yapıdır.

Bu paragrafta bir parantez açılarak, temel bilimden hareketle uygulamalı bilimin nasıl kurulduğunu basitçe göstermek amacıyla matematiksel içerikli bir açıklama yapılmaktadır. Diferansiyel denklemler konusuna aşına olmayan okuyucu bu paragrafı atlayabilir. Denklem(a)'da, bir $f(x)$ fonksiyonunun $x=a$ 'daki değeri $f(a)$ ise $x=b$ 'deki değeri $f(b)$ 'yi veren Taylor açılımı gösterilmiştir. Grafik 1'den $f(b)$ 'nin değeri, Denk(a), (b), (e), ve (f)'de detaylıca yazılmıştır. Denk(a) ile Denk(e), karşılaştırılırsa, Denk(e)'deki “gh”, Denk(a)'daki 3. terimden sonrasına tekabül etmektedir. Uygulamalı bilimde formüller çıkarılırken, “gh” ihmal edilerek sadeleştirme yoluna gidilir. Böylece Denk(f) elde edilir. Fiziksel olaylar diferansiyel denklem ile matematiğin diline dökülür. Diferansiyel denklemin elde edilmesinde, bir fonksiyonun $x=x+dx=b$ 'deki $f(b)$ değeri yazılırken “gh” ihmal edilerek $f(b)$ ifadesi kullanılır. $f(b)$ nin bu ifadesi kullanılarak çözüme dair Diferansiyel denklem yazıldığında uygulamalı bilim kurulur. Çünkü “gh”ın ihmal halinde uygulama için sonuç kabul edilebilir bir hassasiyette elde edilir.

$$(b) = f(a) + (df / dx)_a \Delta x + \frac{1}{2!} (d^2f / dx^2)_a \Delta x^2 + \dots + \frac{1}{n!} (d^n f / dx^n)_a \Delta x^n \quad (a)$$

$$f(b)=f(a) + eh \quad (b)$$

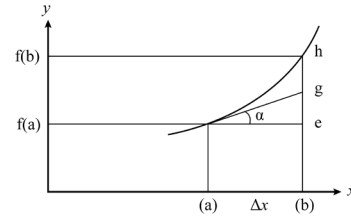
$$eh=eg + gh = \tan(\alpha) \Delta x + gh \quad (c)$$

$$= (df / dx)_a \cdot \Delta x + gh \quad (d)$$

$$f(b) = f(a) + (df / dx)_a \cdot \Delta x + gh \quad (e)$$

Denk(e)'de “gh” ihmal edilirse,

$$f(b)=f(a) + (df / dx)_a \cdot \Delta x \quad (f)$$



Grafik 1: Bir $f(x)$ fonksiyonunun $f(a)$ 'daki değeri belli ise $x=a'$ dan dx kadar uzaktaki b noktasındaki $f(b)$ değeri Denk(a)'da yazılmış ve sadeleştirilmiş $f(b)$ ise değeri Denk (f)'de gösterilmiştir.

Teknik, tecrübeye ve beceriye dayanır. Teknik, bilim ile işbirliği yaptığında teknolojiye dönüşür. Dolayısıyla teknoloji bilimsel esaslara dayanır. Bilim olmadan teknik olabilir fakat temel bilim olmadan uygulamalı bilim olamaz. Uygulamalı bilim, temel bilimin matematiksel yapısında bazı sadeleştirmeler ile yapılır.

Mühendislik, gerçeklik dünyasına uygulamalı bilimi uygular. Mühendislik, uygulamalı bilimin gerçekliğe doğru bir adım ötesidir. Mühendislik, tasarım ve matematiği kullanır.

Teknik, doğaya tabi iken; teknoloji, doğaya hakim olmakta ve doğayı emrine amade kılmaktadır. Modern bilimin F. Bacon'dan gelen, “*bölmek bilmektir, bilmek egemen olmaktır, böl ve egemen ol*” yaklaşımı, gizlice teknolojiye sızmıştır. İnsan elinden çıkan, ve doğaya hakim olan teknoloji, kendisini var eden insanı da giderek hakimiyeti altına almaktadır.

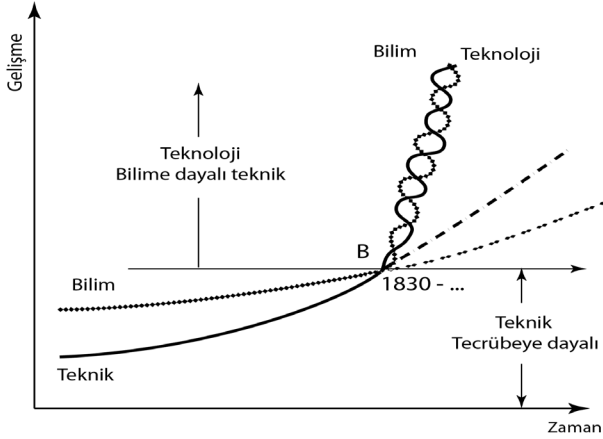
3.3. Bilim, Teknik ve Teknoloji

Başlangıçtan günümüze, bilim (temel bilim, uygulamalı bilim, mühendislik bilimi) ve teknolojinin felsefi temellerinin ve anlam dönüşümlerinin anlaşılması için iki etkinliğin tarihsel yolculuğunu birlikte göz önüne almak gerekir. Antik Çağ'dan 19. yüzyılın ortalarına kadar bugün yapılan bilimler felsefenin şemsiyesi altındaydı. Örneğin, fizik doğa felsefesiydi. Başlangıçta tecrübeye dayalı teknik ile, bilimin yolları 19. Yüzyılım başında (1830'larda) kesişmektedir. Bundan sonra teknik, teknoloji haline gelmektedir. Ve o tarihten sonra, bilim ve teknoloji bir sarmal halinde birbirini destekleyerek aynı güzergahta hızlanarak ilerlemektedirler (Şek. 2).

Modern teknoloji öncesi teknik, bilime dayanmıyordu. Modern teknoloji, modern doğa bilimine dayanır. Modern Bilim Devrimi, Newton'un 1687'de Modern Fiziğin aksiyonlarını ortaya koyduğu *Principia* adlı eseriyle tamamlanmış sayılır. Endüstri Devrimi, J. Watt tarafından buhar makinasının icadı ile başlatılır. Batı Dünyasının ortaya çıkardığı Endüstri Devrimi, 4 döneme ayrılır. 1. Birinci Endüstri Devrimi (1765-1840), 2. İkinci Endüstri Devrimi (19.yy-1945), 3. Üçüncü Endüstri Devrimi

(1945-1980), 4. Dördüncü Endüstri Devrimi (1980-...).

Gözden uzak tutulmaması gereken husus, teknolojinin modern bilimi temel alması, Modern Bilim Devrimi ile birlikte, 17. Yüzyılda olmamıştır. 17. ve 18. yy da Modern Bilimin ortaya çıkışı, eski dünya ile yeni dünyayı birbirinden ayırmıştır. Teknoloji ile bilimin iç-içe geçmesi, Sanayi Devrimi'nden daha sonra (1765'den sonra) aşağıdaki Şekil 2'de görüldüğü gibi 19. Yüzyılın ilk çeyreğinden sonra gerçekleşmiştir.

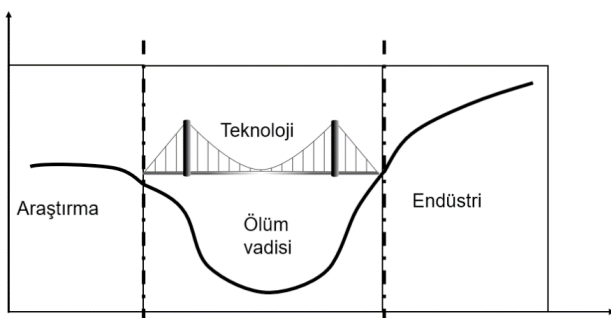


Şekil 2. Teknik ve Teknoloji Süreci. 1830: J. Henry'in bilimsel esaslara dayanarak elektrik motorunun imali: Bilim ve teknolojinin yollarının kesişmesi (Günay, 2017b)

Ölüm Vadisi

Bir inovasyonu veya icadı tanımlayan doküman patenttir. Mühendislik literatüründe, patent ile patentin bir endüstri ürünü haline gelmesi arasında ölüm vadisinden (Valley of Death) bahsedilir. Ölüm vadisi ifadesi, Feridüddin Attar'ın Mantık Al-Tayr (Kuşların dili) kitabında anlatılan *Simurg Efsanesinde* kuşların, Kafdağının ardındaki hükümdarlarına giden yolda geçtikleri yedi vadinin (1.İstek/ talep- 2.Aşk- 3.Marifet- 4.İstiğna- 5.Tevdid- 6.Hayret- 7.Fena vadisi) şeklindeki sonuncu vadi, Fena/"Ölüm Vadisi"ne yapılan bir metafordur sanki (Attar, 2019).

Bu efsane, bir yönüyle insanın iç yolculuğunu (seyr-i süluk'u) öte yandan insanın/toplumun dış yolculuğunu, tarihini, sembolize etmektedir. Batı literatürün de icat ile teknolojik ürüne geçiş arasında Ölüm Vadisi'nden bahsedilir. Literatürde, yapılan anketlerde, 50 adet patent başvurusunun 10'unun lisans alabildiği belirtilmektedir. Buna göre, 100 icat bildiriminin ancak %20'sinin lisans alabildiği, dolayısıyla icatların %80'inin üretime geçemekte adeta ölüm vadisinde telef olmaktadır (Şek. 3).



Şekil 3. Ölüm Vadisi (Günay, 2018)

4. İNOVASYON

Webster sözlüğü inovasyonu "yeni ve farklı bir sonuç" olarak tanımlar. Türkçe'de "yenilik", "yenile(n)me" gibi sözcüklerle karşılanmaya çalışılsa da, bu sözcüğe (terime) yüklenen kavramsal anlam giderek derinleşmekte ve genişlemektedir. İnovasyon, Latince bir sözcük olan "innovatus"tan türemiştir. "Toplumsal, kültürel ve idari ortamda yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanması" anlamındadır.

Kavram olarak "inovasyon" zaman içinde değişik şekillerde tanımlanmıştır. Literatürde tespit edilmiş ilk tanım J. A. Schumpeter (1934)'den gelmiştir. Literatürde, birbiriyle ortak yanları olan çok sayıda tanım olmakla birlikte üzerinde uzlaşma sağlanmış aynı bir inovasyon tanımı söz konusu değildir. Şunu söylemek gerekir, inovasyon kavramının kapsamı giderek genişlemektedir.

J. A. Schumpeter (1883-1950), yenilik konusundaki düşüncelerini, 1942 yılında kaleme aldığı "Kapitalizm, Sosyalizm ve Demokrasi" (Capitalism, Socialism and Democracy) adlı eserinde yaratıcı yıkım tezine göre,

"...kapitalist mekanizmayı çalıştıran ve çalışmasını devam ettiren; yeni tüketim maddeleri, yeni üretim metotları, yeni ulaşım metotları, yeni pazarlar, yeni endüstriyel örgütlenme tipleri, çeşitleridir ve bütün bunlar kapitalist teşebbüs tarafından yaratılmışlardır... Yeni milli pazarların veya dış piyasaların açılması; el sanatları atölyelerinden, yoğun ve büyük işletmelere geçiş, kapitalist sistemi durmadan, yorulmadan içinden bir ihtilal, yenilenme havasında tutmakta; bütün bu elemanlar gene devamlı olarak eski faktörleri yok etmekte, yenilerini yaratmaktadır. Bu 'Yaratıcı Yıkım Gelişimi' kapitalizmin esas temeldir; ister istemez her kapitalist teşebbüs er geç bu gelişime ayak uydurmak zorundadır..." (Schumpeter, 1942). Schumpeter, kapitalizmin maddi başarısının ruhunu keşfetmiş görünüyor: İnovasyon.

OECD ve AB tarafından hazırlanan Oslo Kılavuzu'nda da kısaca belirtildiği gibi inovasyon, "Bir yenilik; işletme içi uygulamalarda, işyeri organizasyonunda veya dış ilişkilerde yeni veya önemli derecede iyileştirilmiş bir ürün (mal veya hizmet) veya süreç, yeni bir pazarlama yöntemi ya da yeni bir organizasyonel yöntemin gerçekleşmesidir" (Oslo Kılavuzu, 2005).

OECD: "Bir ülkede refahın ve istihdamın artması, o ülkenin 'inovasyon yapma ve adapte olma kapasitesine bağlıdır" görüşündedir. Avrupa Birliği: "İnovasyon, Avrupa için acilen ele alınması gereken ortak bir mesele" olarak görmektedir.

İnovasyon, Latince bir sözcük olan innovatus»tan türemiştir. «Toplumsal, kültürel ve idari ortamda yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanması» anlamındadır.

4. 1 İnovasyon Felsefesi Etrafında

İnovasyonun başlangıç noktası fikirdir. Ancak fikirleri biz bulamayız. Heidegger şöyle der: "Biz fikirlere asla varamayız onlar bize gelirler". O yüzden aklıma bir fikir geldi

denilir. Bir fikir buldum denilmez. Dil düşünmenin ika- metgahıdır.

O halde, fikir, nereden, nerede, ne zaman ve kime gelir? Fikrin membaı, menşei nedir? Sezgi, içgörü, deneyim, ve kaygının sentezinden oluşan, yaratıcı yeteneğin örtük bilgisinden tezahür ediyor olmalıdır. Buluş, icat ve sanatın menşei bu örtük bilgidir. Nerede ve ne zaman? Genel olarak; fikirler bize yalnız olduğunuz yerde ve zamanda gelirler. Kime gelirler? Probleme iyice gömülmüş olana, kaygı çekene gelirler.

Sıra dışı bakanlar, bilgilerinin yetersizliğinden değil, disiplinler arası anlayışına sahip olduklarından farklı görmektedirler. Mükemmel sorular; şiir gibi, felsefi ve entelektüel niteliklerdir. Yaratıcılığın önemli bir parçası kuralları çiğ- nemektir. "Yumurtaları kırmadan omlet yapamazsınız". İnovasyon hep yeniden doğuştur. Yunus şöyle söyler. "Her dem yeniden doğarız, bizden kim usanası?" Ağaçlar her yıl budanmazlarsa meyve vermezler.

İnovasyonun sahibi girişimcidir. İnovasyon yolculuğu girişimcilik ile yapılır. Fikir ile başlayan inovasyonun hedefi, ticari değeri olan bir sonuçtur. Bu sonuç, üründür (mal+hizmet), yöntem, süreç, örgütlenme, veya pazarla- madır.

Fark kavramı önemli bir kavramdır. Farka değer vermek gerekir. İş hayatında en önemli 3 şey: Farklılaşma, fark- lılaşma, ve farklılaşmadır. Farkı tolere etmek değil fark teşvik edilmelidir.

Yanlış yapmak takdir görmelidir. Yanlış yapmayan hiç bir şey yapmamıştır. İnsanlar farklı olmaktan yanlış yapmaktan endişe etmemelidirler. Sezai Karakoç, bir mısraında şöyle der: "Herkes gibi olmak olmamak gibi bir şeydir"

Hayat sürekli bir akış halindedir. Herakleitos'un ifadesiy- le: "Her şey akar (Pante rei/Everything flows) ve Aynı ır- makta/suda iki kez yıkanamazsınız".

Varlık sürekli bir akıştır. Tasavvufta: Her nefes verişte öl- mekte her nefes alışta dirilmekteyiz denilir. Diriliş galip geldikçe hayattayız. Bir daha nefes alamadığımız nefes, son nefestir.

İnsan kendini tekrar ederek yaşayamaz. Her gün aynı yiyecekleri yiyerek, aynı davranışları tekrarlayarak yaşayamayız. Geçmişin çözümleri, şimdinin problemleri- dir. "Gelecek tasavvuru şimdiyi şekillendirir".

Biyolojiden biliyoruz ki: "En güçlü veya en zeki olanlar değil, değişime en iyi cevap veren türler yaşamını sürdür- mektedir" (Charles Darwin).

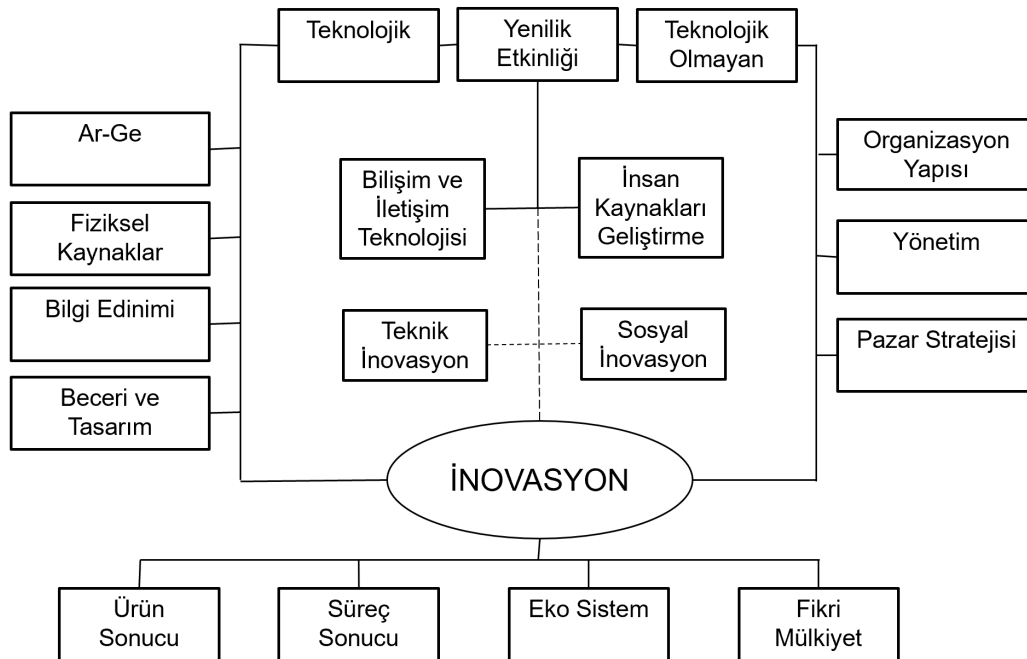
Hakikat Kendisini Gizler

Hakikat, kendisini görünüşün arkasında bir yerlerde giz- ler. O yüzden, keşfetmek, icat etmek; uzun yıllar dirsek çürütmek, araştırmak ve çaba ister. Kapısını adeta ken- disini aryanaya aralar. Varlığın doğru bilgisine hakikat adı verilmektedir. Hakikate varmak, gizini açmak demektir. "Varlık kendisine negatif bakanlara bilgisini açmaz"(He- idegger, 1998b).

Varlığın bilgisi görünüşün arkasına gizlenir: "Eğer bir fikir başlangıçta absürt değilse, o fikir bir umut vadetmez".

Uzun dönem süren başarılar daima inovasyon yap- makla sürdürülebilir. İnovasyon fayda ile sonuçlanan uygulamadır: Ancak kuyu kazarsanız, petrol bulabilirsiniz. Coğrafyada petrol kuyusunun yerini belir- leyerek veya kuyunun çizimleri ile sınırlı kalınarak petrol elde edilemez.

İnovasyona dair kimi önermeleri buraya alalım.



Şekil 4: Sosyal ve teknik inovasyon (CSIR, 2014).

<http://nationalinnovationsurvey.nstmis-dst.org/>

Başarının/Gelişmenin sırrı, verimsizlik, hız, hırs ve çok sayıda başarısızlık (Kelvin Kelly).

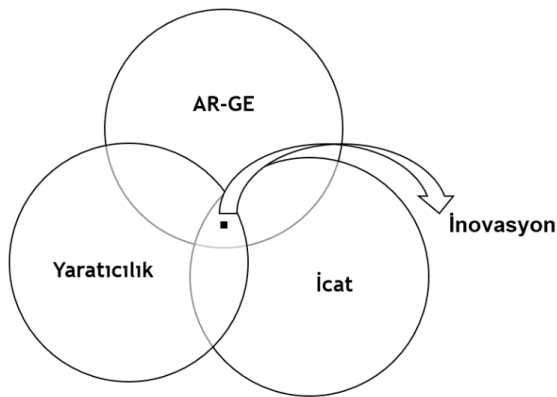
Hatalarımızdan Öğreniriz: En çok kim hata yaparsa o kazanır: İnovasyon Paradoksu (Richard Farson & Ralph Keyes)

İnsanlar hakkında yaptıkları yanlışları ile karar vermek yerine, hatalarından ne öğrendikleriyle karar verilmelidir.

İnovasyon tek başına buluş (icat) değildir; tek başına Ar-Ge demek değildir; sürekliliği olan bir faaliyettir; bir olagelme faaliyettir. “Herkesin baktığı yere bakma ve başkasının görmediği şeyleri görme becerisidir”. İnovasyon yaratıcılığın kullanımı ve uygulanmasıdır. Yaratıcılık yeni şeyler düşündürmektir. İcat, bir teknolojik ürünün yapılabilirliğini göstermektir. Bir tek teknolojik ürün üretmektir/imal etmektir. İnovasyon fiziksel alanla sınırlı değildir. İnovasyon, her alanda bir fikrin ticari değerle sonuçlanmasıdır. Sosyal alanda, yönetimde, örgütlenmede, süreçte, pazarlamada ve benzeri alanlarda inovasyon yapılabilir.

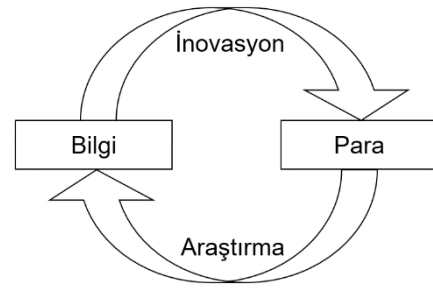
Şek. 4’de verilen şemanın sol yanı teknik, sağ yanı ise sosyal inovasyonu anlatmaktadır.

Firmaların rekabet gücünün sürdürülebilirliği inovasyonun sürdürülebilirliğine bağlıdır. İnovasyon bir ırmaktır adeta. Kaynağı fikirdir. Ulaştığı deniz ticarileşmedir. Fikir, yaratıcı yeteneğin ürünüdür. “Biz fikirlere asla varmayız, onlar bize gelirler” der Heidegger. O halde, fikir, nereden, nerede, ne zaman ve kime gelir? Fikrin geldiği membaı, menşei nedir? Fikir; sezgi, içgörü, deneyim ve kaygının sentezinden oluşan, yaratıcı yeteneğin örtük bilgisinden tezahür ediyor olmalıdır. Buluş (icat) ve sanatın menşei bu örtük bilgidir. Fikirler ne zaman ve nerede gelir? Genel olarak; fikirler yalnız olduğunuz yerde ve zamanda gelirler. Kime gelirler? Probleme iyice gömülmüş olana, kaygı çekene gelirler. İnovasyon düşünme tarzında tezahür eder. İnovasyon yaratıcı ve icat eden durum alış halidir (Şek.5) (Günay, 2017b).



Şekil 5. Yaratıcılık, İcat, Ar-Ge ve İnovasyon İlişkisi

“İnovasyon bilginin paraya çevrilmesidir. Araştırma paranın bilgiye çevrilmesidir” (Geoffrey Nicholson (Inventor of the Post-It Note) (Şek. 6).



Şekil 6. İnovasyon ve Araştırma

İnovasyonu kısaca, iş fikrinin ticarileştirilmesi şeklinde düşünebiliriz. Fikir, zihinden dile döküldüğünde bilgi adını alır. Bilginin ticari bir sonuca (ürün+süreç+pazarlama) dönüşmesi inovasyondur. Literatürde, inovasyonun her biri bir başka vechesini tanımlayan çok sayıda tanımlı sözkonusudur. İnovasyon teriminin kavramsal içeriği, zaman içinde eklemeler, çıkarmalar ile akış halinde bir olagelmedir. Adeta inovasyon kavramı da inovasyon yaşamaktadır. Örneğin, inovasyonun bir tanımı; 3İ:

İnovasyon (Innovation) =

İçgörü (Insight) + İcat (Invention) + İcraat (Implementation)

İnovasyon ortamı, 3İ’yi desteklemelidir.

Anahtar durum alışlar; deney yapma ve risk alma arzusu; disiplinler arası problem çözme kültürü ve müşterek çalışma (Georgia Tech Research Institute, Enterprise Innovation Institute).

Keşif (Discovery) *halihazırda mevcut olan fakat varlığı yeni bulunan bir şeydir*: Yer çekiminin keşfedilmesi, atom yapısının keşfedilmesi, elektrik akımının keşfedilmesi, süper iletkenliğin keşfi, vitaminlerin keşfedilmesi, DNA’nın keşfedilmesi gibi. Keşif için şöyle bir formül yazılabilir: “Keşif = Merak + İşbirliği”

İcat (Invention) ilk defa yeni bir tek ürün yaratmaktır: Mekanik saat, matbaa, telefon, televizyon gibi.

İnovasyon (Innovation) bir *ürün, süreç veya pazarlama yöntemi üzerinde yenilik yapmaktır. Telefon, otomobil ve bilgisayar icattır*. Ama cep telefonu, hibrid otomobil, dizüstü bilgisayar inovasyondur.

İnovasyon İcat’a Bağlı Değildir! İnovasyon daha önceki zamanlarda mevcut olan icatları kullanabilir. Örneğin; IBM’in geliştirdiği ve en önemli inovasyonlardan biri olarak kabul edilen PC (Personal Computer)’lerin endüstriyi ve hayatımızı ne kadar ve nasıl etkilediği bilinmektedir. IBM-PC’ler ilk geliştirildiği zaman yeni bir icat kullanmamıştır. Daha önceden bilinen, prensip ve icatları kullanmıştır. Burada IBM’in (projeyi 18 ayda bitirme baskısı altında) yaptığı yenilik daha ağırlıklı olarak (raflarda hazır olan parçaları kullanarak) *yeni bir üretim prosesi ve yeni bir pazar oluşturmasındadır* (Günay, 2017b).

İnovasyonun başarılı olarak gerçekleşmesinde başlangıçta iyi bir fikrin (icat’ın) bulunması tercih edilir. Fakat iyi bir icatla yola çıkmak inovasyonun gerçekleşeceğini

garanti etmez. İnovasyonun gerçekleşmesi için (fikrin bulunmasından, oluşturulmasından başka) ayrıca şu alanlarda hamleler gereklidir: Fikrin uygulamaya konması; organizasyonun içinde proseslerin değiştirilmesi veya yenilenmesi; pazara sunulan ürün veya hizmette değişiklikler. Örnek bir icat: Fuel Cell'in bulunması (Sir W.R. Grove, 1839).

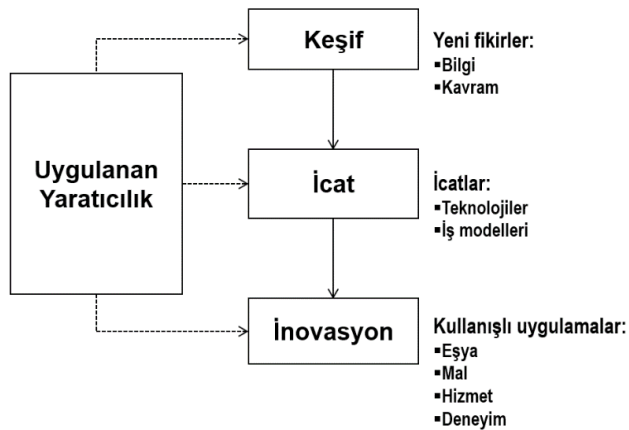
Literatüre yaratıcılığın (creativity) doğuştan geldiği (yaratıcılığın doğuştan var olduğu) fakat aynı zamanda öğrenilebilir (pratik yaparak) olduğu belirtilmektedir. Yaratıcılık olmadan hiçbir süreç olmaz ve bizler sonsuza kadar aynı kalıpları tekrarlarız (Edward de Bono). İnovasyon sadece yaratıcılık demek değildir.

İnovasyon ≠ Yaratıcılık.

Yaratıcılık bir fikirle ortaya çıkmaktır. İnovasyon ise fikri uygulamaya geçirmekle, bu fikri başarılı ticari bir iş haline dönüştürmekle ilgilidir.

Araştırma, bir soru ile başlar. İcat bir ihtiyaç ile başlar. İnovasyon genellikle bir kaygı (kaşınma) ile başlar.

Şekil 7; yaratıcı yetenek, keşif, icat ve inovasyon arasındaki ilişkiyi teknik ve sosyal inovasyon bağlamında anlatmaktadır.



Şekil 7. İnovasyona Giden Süreç (Kaynak: Skaržauskaitė)

Girişimcilik (Entrepreneurship) bireylerin sahip oldukları mevcut kaynaklara bakmaksızın yeni fırsatlar peşinde koşma sürecidir. Girişimciler yeni fikirleri ya da icatları başarılı inovasyonlara dönüştüren veya dönüştürmek isteyen bireylerdir (Schumpeter, 1934). Girişimci, başarısızlığı kolayca kabul etmez, ısrarcıdır, sorunlar karşısında dirençli ve sabırlıdır. Edison ampülü icadı sürecinde, 10 000 (on bin) deney yapar. "Başarısız değilim, çalışmayan 10 000 yol olduğunu buldum" der.

İnovasyon; yaratıcılık, değişme, farklılaşma ve yeni ürün tarzında bir süreç işler. Bu süreç, sürecin unsurları olan yaratıcılık, değişme ve farklılaşmayı teşvik eden takdir eden bir kültürel iklime muhtaçtır. Bu süreci yürüten güç, girişimciliktir. Girişimcilik ile inovasyon birlikte bulunur-

lar. Çünkü inovasyonun sonuç noktası ticarileşmektir. Ticarileşmek girişimcilik ister. Girişimcilik fikri, 18. yy. da sanayi devrimi bağlamında ortaya çıktı (Jarge Luis Nicolas Audy, Souza, 2002).

İnovasyonun Çeşitli Tanımları : İnovasyonun çeşitli açılardan tanımları yapılmıştır. Her bir tanım inovasyonun bir yönünü dile getirmektedir.

İnovasyon = "Yaratıcılık" + İrade + Mücadele Azmi + Girişimcilik

İnovasyon = İcat + Ticarileştirme

İnovasyon = Yetinmeme + İşbirliği

İnovasyon = Yaratıcılık x Risk Alma

İnovasyon = Ar-Ge+İcat+Yaratıcılık

Yukarıda Şek.7'deki inovasyon süreci, bir akış halinde Şek.8'deki gibi ifade edilebilir.

İnovasyon [Yenile(n)me/Yenilik] sürdürülebilirlik ister. Bir zaman çözüm olan daha sonra sorun haline gelebilir. Bu durumda yeniden inovasyon gerekir. Yeni inovasyon, failden, yani girişimciden/inovatörden, öncekinden farklı bir düşünme yönü ister. İnovasyon, yenile(n)me ister. Yani, hem failde/yapanda (yenilenme) hem de üründe/yapılanda (yenileme) yenilik gerektirir. İnovasyonu kışkırtan ve besleyen, kişinin bireysel yetenekleri yanı sıra, kültürel ve toplumsal ortamdır.

5. TEKNOLOJİ VE İNOVASYON İLİŞKİSİ

Form ile malzemenin/maddenin birleştirildiği her yerde teknoloji vardır. Şiir sözkonusu ise, malzeme sözcüklerdir. Formu, hece, aruz veya serbest vezin olabilir. Şair kendi şiir yeteneği ile sözcükler ile vezni birleştirir. Müzik sözkonusu ise malzeme sestir. Form notalarla yapılan besteleme tarzıdır. Resim söz konusu ise malzeme, boya ve üzerine resim yapılan malzeme ve form ise resim yapılan manzara vb. dir. İnsan tarafından üretilen teknolojinin insan tarafından kontrol edilemeyen bir yanı hep vardır (Kelly, 2016)

İnovasyon teknolojik ürün üzerinde yenilikler yapmak ve ticarileştirmektir. OECD'nin de vurguladığı gibi "Bir ülkede refahın ve istihdamın artması, o ülkenin inovasyon yapma ve adapte etme kapasitesine bağlıdır". İnovasyonun tümü teknoloji içermez, ya destekleyicidir ya da sonuçtur. İnovasyon ve teknoloji arasındaki ilişki döngüsel, doğrusal değildir. Kimi zaman teknoloji ve inovasyon kavramları birbirleri yerine kullanılmakla birlikte aynı şey değildirler. İnovasyon; yeni teknoloji veya bilimsel gelişmeler, şeyleri daha verimli, daha hızlı, daha iyi malzeme yapmanın yeni metotları olarak düşünülebilir. Fakat bu hikayenin sadece yarısıdır. Teknolojik gelişmeler; kendileri için kalıcı bir hayat buluncaya kadar gerçek inovasyon

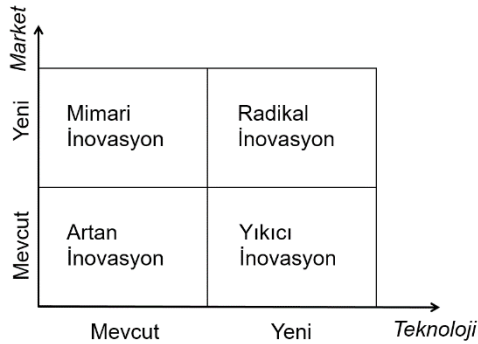


Şekil 8. İnovasyon Süreci (Kaynak: Alwis, Hartmann, F(2004))

haline gelemezler. Bu bir pazar bulma anlamına gelir¹.

5.1. İnovasyon Türleri

Burada söz konusu olan inovasyon türleri, aşağıdaki şekilde (Şek. 9) görüldüğü üzere, pazar (market) ile teknoloji bileşenlerine göre tanımlanmış olan türlerdir.



Şekil 9. İnovasyon Türleri (Kaynak: Lopez (2015))

Artan İnovasyon (Incremental Innovation): Mevcut ürün ve hizmetlere yeni özellikler eklenmesidir.

Yıkıcı İnovasyon (Disruptive Innovation): Teknoloji kaynaklı inovasyonlardır. Örneğin, mobil telefon marketinde yaşanan Apple iPhone yıkımıdır.

Mimari İnovasyon (Architectural Innovation): Örneğin, NASA tarafından uçak minderlerinin geliştirilmesi için yapılan çalışmalarlardır.

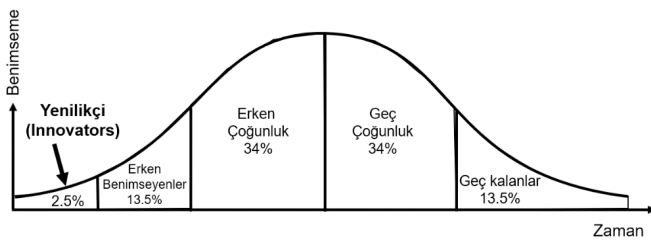
Radikal İnovasyon (Radical Innovation): Hem teknoloji hem market değişimi kaynaklı inovasyonlardır. Örnek olarak "uçak" verilebilir.

Şekil 10. Keşif, İcat, İnovasyon ve Teknoloji örnekleri

Keşif (Buluş)	İcat	İnovasyon	Teknoloji
Yer çekimi	Telefon	Cep Telefonu	Telefon Teknolojisi
Atom yapısı	Televizyon	Renkli Televizyon	Televizyon Teknolojisi
Elektrik akımı	Bilgisayar	Kişisel Bilgisayar	Mikroişlemci Teknolojisi
Süper iletkenlik	Otomobil	Hibrid Otomobil	Otomobil Teknolojisi
Vitaminler	Uçak	Jet Uçağı	Uçak Teknolojisi
DNA'nın Yapısı	Kalem	Tükenmez Kalem	Kalem Teknolojisi

Kaynak: Skaržauskaitė

İnovasyonu toplumun zaman içinde benimseme süreci ve kabul kategorileri Şek. 11'de gösterilmektedir:



Şekil 11. İnovasyonu Benimseme Süreci²

6. SONUÇ

Hayat bir problem çözme sürecidir. Einstein şöyle söyler:

¹ <http://jacobhallgordon.tumblr.com/post/16133036254/the-difference-between-technology-and-innovation> (27.10.2017).

² <https://sbccimplementationkits.org/urban-youth/urban-youth/part-1-context-and-justification/social-and-behavior-change-communication-theory/diffusion-of-innovation/> (27.10.2017).

"Problemlerimizi onları yarattığımız aynı düşünme düzeyinde kalarak çözemeyiz". Yeniliğin dayanağı bu nokta olmalıdır.

Kurumların rekabet gücünü sürdürebilmeleri için sürekli inovasyon gerekir. Rekabet, sürdürülebilirlik ve inovasyona dayanır. Ya da ilgili kurum, kendisi için henüz rekabetin olmadığı yeni bir alan keşfetmesi gerekir. Bu şöyle özetlenebilir: Ya hiç kimsenin yapmadığını yap veya herkesten daha iyi yap.

21. yüzyıla "inovasyon çağı" denilse yeridir. İnovasyonun anlamı icat ve teknolojiyi de kapsayacak şekilde giderek genişlemektedir. İnovasyonu karakterize eden şey, ekonomik veya sosyal değer üretmektir. Teknolojik inovasyon, ticari değeri olan ürün (mal+hizmet) ortaya koymaktır. İnovasyon, insanın yeteneklerinin tümünün birleşik gücünün ürünüdür, İnovasyonda, yaratıcı yetenek ile zuhur eden yaratıcı fikir, sezgi, icat ve araştırma becerilerinin tümü yürürlüktedir. İnovasyon, varolanı, süreklince, olumlu yönde değiştirmek ve farklılaştırmaktır. İnovasyon varolan da, herkesin baktığı fakat göremediğini görmektir. İnovasyonun temel değerleri, yaratıcılık, fark ve ticarileşmektir. Başlangıçta fikir, sonuçta ticari değer vardır. İnovasyon girişimcilik ile birlikte var olur. Dördüncü Sanayi (Endüstri) Devrimini yaşadığımız söylenen günümüzde, hızın önemli bir faktör haline gelmesi dolayısıyla, inovasyonun icat ile sınırlı olmayıp ticarileşme ile sonuçlanması önemini iyice artırmıştır. Akıl yürütme mantık ile denetlendiği gibi, inovasyon ticarileşme tarafında denetlenir. Ticarileşme, sadece ekonomik bir amaca hizmet etmez. Ortaya konulan sonucun, toplumda tarafından kabul görmesinin de göstergesidir.

Burada bir başka inovasyona da işaret etmek gerekmektedir. İş dünyasının birbirleri ile rekabeti sonucunda, bir metafor ile, iş dünyası ortamı adeta kan revan içinde kalarak "Kızıl Okyanus" a dönüşmektedir. Kimi firmalar, inovatif bir şekilde, mevcut ortamının dışında kendine başka bir alan bularak, henüz rekabetin olmadığı bir alanda faaliyet göstermeye başlamaktadırlar. Bu yeni alana "Mavi Okyanus" adı verilmektedir. Ancak zaman içinde diğer sektörlerde buraya gelerek yine acımasız bir rekabet başlatarak mavi okyanus, kızıl okyanusa dönüşebilmektedir.

İnovasyonu anlatırken söz edildiği üzere, inovasyon türleri; ürün (mal + hizmet), süreç, ve pazarlama gibi pratik alana özgüdür ve maddi yarara yöneliktir. Buradan şu sonuç çıkarılmalı: Her şey değişir, değişmeyen sadece değişimin kendisidir. Bu inovasyonu yolundan saptırmak olur.

Tinsel (manevi) alana özgü olan, iyilik, dürüstlük, erdem, adalet, eşitlik vb. değerler değişmezler. Platon'un "Bölünmüş Çizgi" anolojisinde, kavranabilir dünyada, matematiğin kavramları ve idealar gibi değişmeyen nesnel bulunmakta iken algılanabilir dünyada, fiziksel nesnel ve gölgeler gibi değişen varlıklar bulunmaktadır. Bu metaforla, algılanabilir dünya inovasyona tekabül etmektedir.

Ontolojik olarak, daima kendisi kalan değişmeyen varlıklar ile değişen varlıklar mevcuttur.

KAYNAKLAR

- Ahti-Veikko Pietarinen. *History and Philosophy of Science and Technology*, 2011.
- Alwis, Hartmann, F (2004, 2-4 September). The Role of Tacit Knowledge in Innovation Management, *20th Annual IMP Conference in Copenhagen*.
- Attar, F (2019). *Mantık Al-Tayr*. (A. Gölpınarlı, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Barramada, Ann. *History and Philosophy of Science*.
- Basalla, G. (1996). *Teknolojinin Evrimi*. (C. Soydemir, Çev), Ankara: Tübitak.
- Bergson, H. (2014). *Metafizik Dersleri*. (B. G. Beşiktaşlıyan, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Bernal, J. D. (1995). *Modern Çağ Öncesi Fizik*, (D. Yurtören, Çev.). Ankara: Tübitak.
- Bunge, Mario. (1985). *Philosophy of Science and Technology*, V.7, D. Holland: Rediel Publishing Company.
- CSIR-National Institute of Science, Technology And Development Studies (NISTADS) (2014). *Understanding Innovation Indian National Innovation Survey*. New Delhi: Department of Science and Technology Govt. of India web: <http://nationalinnovationsurvey.nstmis-dst.org/>
- Çotuksöken, B. (2003). *Felsefi Söylem Nedir?*. İstanbul: İnkilap Kitabevi.
- Dosoudil , Jan ve Nigel Haward. (2007). *Science and Technology Historical Timeline*. Great Britain.
- Emmeche, C. *Introduction to Science Studies: from Philosophy via History to Sociology*, University of Copenhagen.
- Feibleman, J.K. (1961). Pure Science, Applied Science, Technology, Engineering: An Attempt at Definitions, *Technology and Culture*, 2(4), 305-317.
- Günay, D. (2018). The Philosophy of Technology and Engineering. *Üniversite Araştırmaları Dergisi/Journal of University Research*, 1(1): 7-13.
- Günay, D. (2017a). What is Technology? A Philosophical Approach. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 7(1): 163-166.
- Günay, D. (2017b, 6-7 September). İnovasyon, Teknoloji ve Bilim. 2. Ar-Ge İnovasyon Zirvesi ve Sergisi, İstanbul: MMG.
- Günay, D. (2006). *Teknolojinin Doğası*, II. Türk Bilim ve Teknoloji Tarihi Kongresi, SDU, Isparta, Türkiye.
- Günay, D. (2013). *Engineering, Engineering Education, Trends and Edngineerin Eduaction in Turkey*, ICEE 2013, Madiyah, Saudi Arabia.
- Günay, D. (2016). *Bilim ve Mühendislik İlişkisine Felsefi Bir Bakış*, 1. Uluslararası Akdeniz Bilim ve Mühendislik Kongresi (IMSEC 2016)'nde sunulmuştur, Çukurova Üniversitesi Adana, 26-28 October.
- Heidegger, M. (1998a) *Tekniğe İlişkin Soruşturma*, (Özlem, D. Çev.). İstanbul: Paradigma.
- Heidegger, M. (1998b). *Bilim Üzerine İki Ders*, (Çev. Hakkı Hünler). İstanbul: Paradigma.
- Kelly, K. (2016). *Büyük Teknolojik Dönüşüm*, Çev. Ümit Şensoy), İstanbul: Türk Hava Yolları Yayınları.
- Lopez, J. (2015). *Types of Innovation*, 2015, <http://techblog.constantcontact.com/software-development/types-of-innovation/> (27.10.2017).
- Oslo Klavuzu, (2005). Yenilik Verilerinin Toplanması ve Uygulanması İçin İlkler, 3. Baskı, OECD ve Eurostat Ortak Yayını, Ankara: Tübitak.
- Scarzauskaite, M. (2017). *Entrepreneurship, Innovation and Creativity*, <https://www.slideshare.net/monikaskarzauskaite/lecturers-presentation-entrepreneurship-innovation-creativity> (27.10.2017).
- Schumpeter, J. A. (1942). *Socialism, capitalism and democracy*. NY: Harper and Brothers.
- Schumpeter, J. A. (1934) *The Theory of Economic Development*. Boston: Harvard University Press.

Internationalization, Mobility and Englishization in Higher Education Across OECD Countries

Tuğba Elif Toprak

İzmir Bakırçay Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu
ORCID ID: 0000-0003-0341-229X

Abstract

Although the European Union policies explicitly support the notion of multilingualism, the impact of increasing internationalization on the linguistic landscape of the European higher education system has been dramatic. In the post-Bologna period, the desire of higher education institutions to attract a more skilled and diverse body of students seems to turn English into the medium of instruction of a significant number of higher education institutions based in the continent. Particularly, competitiveness in the academic market that leads to bottom-up and top-down pressures within universities to become more international may have caused many higher education institutions to directly associate internationalization with Englishization. As this situation reinvigorates the status of English as the lingua franca, the present article investigates the links between internationalization, language policies, and Englishization through having a closer look at the OECD international student mobility data. The article also points to several practical and pedagogical considerations involved in implementing language policies in higher education.

Keywords: Internationalization, Language policy, English-medium instruction (EMI), Student mobility

OECD Ülkeleri Yükseköğretiminde Uluslararasılaşma, Hareketlilik ve İngilizleşme

Özet

Avrupa Birliği politikalarının açık bir şekilde çokdillilik kavramını desteklemesine karşın, uluslararasılaşmanın Avrupa yükseköğretim sisteminin dil topoğrafyası üzerindeki etkisi gittikçe artmaktadır. Bologna sonrası süreçte yükseköğretim kurumlarının daha uluslararası ve yetkin öğrenci ve araştırmacıları bünyelerine çekme isteği, İngilizcenin Avrupa kıtasındaki çok önemli sayıda yükseköğretim kurumunda eğitim dili olmasına sebebiyet vermiştir. Özellikle, akademiye rekabetçiliğin yol açtığı baskılar pek çok yükseköğretim kurumunun uluslararasılaşma ile İngilizleşme kavramı arasında doğrudan bir bağlantı kurmasına neden olmuştur. Bu durum, İngilizcenin dünya ölçeğinde ortak dil olarak pozisyonunu güçlendirmiştir. Bu makalede, uluslararasılaşma, dil politikaları ve İngilizleşme hususları OECD uluslararası öğrenci hareketlilik verilerine dayanılarak eleştirel bir bakışla irdelenmektedir. Bunun yanı sıra, mevcut makalede, yükseköğretim kurumlarında uluslararasılaşmayı sağlamak amacıyla yabancı dil politikalarının uygulanması halinde dikkat edilmesi gereken çeşitli pratik ve pedagojik hususlar ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uluslararasılaşma, Dil politikaları, Eğitim dili olarak İngilizce, Öğrenci hareketliliği

1. INTERNATIONALIZATION IN HIGHER EDUCATION

While students become more cognizant of the concept of quality in higher education and resort to university league tables prior to making significant decisions about their lives, policymakers and governments engage with various activities to promote the internationalization of higher education institutions. Even though the meaning of internationalization could vary from one institution

to another, internationalization requires a set of activities, procedures, and services that bring an international and intercultural dimension to the instruction, research and service functions of the institution at hand (Knight, 1994). These activities, procedures, and services might impact the performance, rankings, and reputation of higher education institutions. To illustrate, curricular development and innovation activities, student and faculty exchange services, intercultural education practices, collaborative research projects, area studies and education of international students would contribute to the internationalization and development of higher education institutions (Knight & de Wit, 1995). Thus, it could be concluded that, over the years, internationalization has turned into a strong indicator of the success and excel-

*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:
T. E. Toprak, Email: toprak@bakircay.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 30.11.2018
Kabul Tarihi / Accepted Date: 15.04.2019

Doi: 10.26701/uad.490903

lence of higher education institutions (Llurda, Cots, & Armengol, 2014).

As noted previously, the term internationalization does not have a strict definition, yet different conceptualizations proposed in the relevant literature have some features in common. For instance, Back, Davis and Olsen (1997), in their study on the Australian context, scrutinized higher education institutions regarding several issues and features such as international study programs, internationalization of instruction, internationalization of research, and organization strategies for internationalization. Moreover, Hughes (2008) maintained that three main factors that foster and accelerate internationalization process could be student mobility, faculty and staff mobility, and offshore delivery. Knight (1997) identified a set of strategies and activities that could internationalize an institution, among which are academic programs (e.g., student/faculty exchange programs, foreign language study, an internationalized curriculum), research and scholarly collaboration (e.g., international research projects, and publications), extra-curricular activities (e.g., international and intercultural events, student clubs), and external relations and services (e.g., offshore/distance education, community-based partnership). Based on these conceptualizations, it would be safe to posit that international study programs, instruction, and mobility constitute a substantial part of internationalization activities.

Historically, the Bologna Declaration, which was signed in June 1999 by the ministers from 29 European countries responsible for higher education launched the establishment of the European higher education system and concretized the notion of internationalization. The Bologna Declaration (1999) aimed to form a more unified higher education system within the continent, ensure compatibility and transparency among educational institutions, boost graduates' employability and reshape education in line with the economic needs of the European countries. Since then, higher education institutions in Europe have embraced the notion of internationalization enthusiastically, regarding it as an opportunity to become a part of the global education market, improve their reputation and increase their financial benefits by attracting non-EU students (Garrett & Gallego Balsa, 2014). These joint efforts resulted in the introduction of the European Credit Transfer System (ECTS) and exchange programs such as the ERASMUS and Nordplus Higher Education Program. The ERASMUS program serves mobility and networking purposes that aim to foster collaboration and sharing practices between European institutions. The adoption of the ECTS scheme is particularly significant in that, thanks to the ECTS, the courses that Erasmus exchange students take another university abroad can be recognized by their home university.

As to student mobility, which is one of the most effective and concrete strategies used by higher education insti-

tutions as a part of internationalization efforts, it offers several benefits especially to host countries. According to OECD (2004), these benefits can be grouped into four categories. These categories are the growth in mutual understanding, migration of skilled labor, increasing income and capacity building. For instance, attracting international students, particularly if they stay permanently, could be a way of boosting the development of innovation and production and overcoming the undesirable effects of an aging population (OECD, 2016). Although it takes a longer time to observe and track aforementioned benefits, the economic outcomes of mobility could be more noticeable even in the short run. Of interest, the report released by the Australian Productivity Commission demonstrated that international education services contributed about \$17 billion to the Australian economy in 2014.

2. INTERNATIONALIZATION, LANGUAGE POLICIES AND ENGLISHIZATION

To date, education and language policies in the European tertiary education system have mainly been reshaped by the highly influential Bologna Process (1999). The impact of increasing internationalization on the linguistic landscape of the European higher education system has been dramatic, and although the EU policies support the notion of multilingualism within the higher education system, English-medium instruction has been in use particularly in the north of Europe (Kuteeva, 2014). In the context of Europe and the Bologna Process, internationalization has become a synonym for Englishization (i.e., a phenomenon referring to the impact of English over other languages and its intensive use) and English-medium instruction (Kirkpatrick, 2011; Phillipson, 2009). Thus, throughout the continent, the Bologna Process has both triggered and motivated the reformation of university programs and strengthened the status of English as the medium of instruction. Following these developments, the urge for internationalization has received various reactions from the higher education institutions at a macro level. These reactions, according to Risager (2012), may include using a monolingual, only English policy; a bilingual, English plus the national language policy; and a trilingual, English plus the national and the regional language policy. Risager (2012) concluded that especially the extended or monolingual English language policy has been quite popular in graduate programs.

From a micro perspective, the European higher education systems have taken different approaches to implement these policies. To be more specific, while some universities have opted for English-medium instruction, others have made modifications to their existing programs, by increasing the number of the courses offered in English and/or adding variety to the existing programs (Smit & Dafauz, 2012). This situation could influence the efficiency of exchange programs positively since exchange students would have more course options to select when they

attend a program at a university abroad. The link between internationalization and English was also put forward by Coleman (2006), who maintained that the inclusion of English-taught courses in universities provides students with increased chances of participating in exchange programs, along with opportunities to obtain a higher status in the society and competing for economic sources.

Consequently, the number of higher education institutions that offer English-medium programs and courses has proliferated in the post-Bologna Europe. This increase has specifically been evident in the northern part of Europe and the Nordic countries (i.e., Sweden, Finland, Norway and Denmark) that have the highest percentages of courses at undergraduate and graduate level offered in English. To illustrate, even in the first decade of the century, the number of German, Dutch and Scandinavian higher education institutions providing English-medium programs was around 2,400 (Wächter & Maiworm 2008).

Furthermore, the societal status that English provides students with and its role as the lingua franca, i.e., the global language, the language of international research and academia (Seidlhofer, 2011), boosted the popularity of English at higher education institutions all around the world. For instance, since the 1950s, English has reinvigorated its status as the language of academic publications and research in the Scandinavian universities (Kuteeva & Airey, 2014). Moreover, due to the fact that English has become the common language of communication among the EU member states, it seems that the need for English will not diminish, but will grow overriding. Paradoxically, the more languages come into contact, the more English will be used (de Swaan, 2001).

The popularity and extensive use of English in higher education institutions can also be explained by the increasing staff and student mobility, the number of international research programs, and students' desires to study abroad. For instance, although the ERASMUS program was created with the intention of fostering language learning process of students and enriching their cultural experiences, it seems that it has also strengthened the status of English throughout the continent. The number of students visiting English-speaking countries or the countries whose institutions offer courses in English has been on the increase over the years (Cots, Llorca, & Garrett, 2014; Mackiewicz, 2001). Directly related to this issue, the OECD data on the internationally mobile students obtained from the OECD 2018 report on education are presented and discussed in the next section.

3. INTERNATIONALIZATION AND MOBILITY: EVIDENCE FROM OECD 2018 REPORT

Students may usually study abroad or participate in exchange programs in hope of that studying abroad may provide them with increased opportunities for obtaining quality education, developing skills that would offer them

higher returns both in their education and labor market, honing their intercultural skills and improving their language proficiency. Therefore, it is no surprise that within the past few decades, the number of international students participating in tertiary education programs increased dramatically, from two million in 1999 to five million in 2016, while the number of international or foreign students for study purposes was 3.5 million in the OECD area (OECD, 2018). Table 1 below demonstrates the share of international students by level of tertiary education and the number of international students in thousands.

Table 1. The Share of International Students by Level of Tertiary Education

	Total tertiary	Short-cycle tertiary	Bachelor/ equivalent level	Master/ equivalent level	Doctoral/ equivalent level	Number of international students in thousands
AU	17	9	14	46	34	336
AT	16	1	18	20	28	70
BE	12	7	9	20	44	61
CA	12	10	10	18	32	189
CL	0	0	0	1	8	5
DK	11	16	6	19	34	34
FR	10	5	7	13	40	245
DE	8	0	5	13	9	245
HU	9	1	7	16	12	26
IS	7	25	4	9	36	1
IE	8	2	7	15	27	18
JP	4	5	2	7	18	143
LV	8	2	6	16	11	6
LU	47	9	27	73	85	3
MX	0	0	0	1	3	13
NL	11	1	9	17	40	90
NZ	20	27	16	26	48	54
NO	4	1	2	7	22	11
PL	3	0	3	4	2	55
PT	6	2	3	7	26	20
SI	3	1	3	5	10	3
ES	3	2	1	8	15	53
SE	7	0	2	11	35	28
CH	18	0	10	29	55	52
UK	18	4	14	36	43	432
US	5	2	4	10	40	971

Source: OECD (2018), Education at a Glance 2018: OECD Indicators

Note : Abbreviations of country names refer to Australia, Austria, Belgium, Canada, Chile, Denmark, France, Germany, Hungary, Iceland, Ireland, Japan, Latvia, Luxembourg, Mexico, Netherlands, New Zealand, Norway, Poland, Portugal, Slovenia, Spain, Sweden, Switzerland, the United Kingdom and the United States, respectively.

International students refer to the students who leave their home country and move to another one for study purposes. Table 1 shows that 47% of the students in tertiary education in Luxemburg are international students and 40% of the students in doctoral level in the USA are international students. A closer examination of the statistics would indicate that, overall, international students prefer studying in countries such as Luxembourg (47%), New Zealand (20%), Switzerland (18%), the United Kingdom (18%), Australia (17%), Austria (16%), Canada

(12%), Belgium (12%), Denmark (11%) and Netherlands (11%), mainly where English serves as either an official language or is widely used as the medium of instruction. Moving to the last column of the table which shows the number of international students in thousands, the statistics indicate that the number of international students is 971.000, nearly a million, in the US, 432.000 in the UK, 336.000 in Australia, 245.000 in France, 245.000 in Germany and 189.000 in Canada. Finally, when the proportions of international students in doctoral or equivalent level are examined, it is understood that Luxembourg (85%), Switzerland (55%), New Zealand (48%), Belgium (44%), the UK (43%) and France, the Netherlands and the US (40% each) rank as the most preferred countries.

These numbers clearly indicate that Anglophone countries in which English is the official language (e.g., the US, the UK, Canada, Australia, New Zealand) are the most popular destinations for students who have study purposes. This situation is not surprising considering the fact that one in four people use English (OECD, 2016). Apart from Anglophone countries, non-English speaking countries such as Germany and France, in which the number of institutions offering English-medium instruction has been on the rise, also seem to attract international students (Hughes, 2008).

Moreover, Table 2 below shows the distribution of international students who study in the OECD countries by region of origin and level of education based on OECD 2016 data.

Table 2. Distribution of International Students in OECD Countries, by Region of Origin and Level of Education

Region	Total tertiary	Short-cycle tertiary	Bachelor/ equivalent	Master's/ equivalent	Doctoral/ equivalent
Asia	55	66	55	57	42
Europe	24	14	25	22	32
Africa	8	7	8	9	10
Latin America/ Caribbean	5	5	5	6	8
North America	3	2	3	3	4
Oceania	1	1	1	0	1
Rest of the World	3	6	4	3	3

Source: OECD (2018), Education at a Glance 2018: OECD Indicators

Table 2 shows that more than half of the international students are of Asian origin (55%) while the second largest group comprises European students (24%). According to OECD (2018), two-thirds of Asian origin students, who constitute the largest group of international students, mainly opt for three countries to study; the United States (38%), Australia (15%), and the United Kingdom (11%). Along with language, perceived quality of education provided abroad, and the perceived value or reputation of host institutions can also determine the choices and inflows of international students (Abbott & Silles, 2016). Altogether, it would be fair to say that the majority of international students select higher education institutions

located in i) Anglophone countries ii) countries where English is widely used (e.g., the Nordic countries), and iii) countries which offer English-medium courses.

4. ISSUES, PRACTICAL CONSIDERATIONS AND IMPLICATIONS

The process of internationalization within higher education institutions has helped English to become the language of higher education. Consequently, the number of higher education institutions offering English-medium instruction is rising rapidly even in countries where English functions as a foreign language learned at schools and has a limited use (e.g., Italy, Greece, and China) (Doiz, Lasagabaster, & Sierra, 2014). Moreover, the OECD 2016 data revealed that English-speaking countries, i.e., the USA, the UK, Australia, Canada, and New Zealand, seem to dominate the internationalization process since these countries deliver most of the programs in which international students participate especially at master and doctoral level. Even though these countries, specifically the US and the UK, require higher tuition fees and may have a relatively distant culture to that of incoming students, they have attracted thousands of students from Asian countries. This is the reason, according to OECD (2005), an increasing number of institutions in non-Anglophone countries such as Norway, Sweden, and Iceland have embraced English-medium instruction to attract more skilled international students and researchers. This trend is not only confined to the Nordic countries but can also be observed in China, Germany, and France which have launched English-medium instruction programs to attract high skilled international researchers and students and overcome language barrier for enhancing intercultural understanding (Hughes, 2008).

While Englishization process may offer considerable advantages to higher education institutions such as internationalization and increased opportunities for international research collaboration and dissemination, it may have obvious shortcomings as well. The most significant concern that higher education institutions may have about English-medium of instruction could be students' and academic members' lack of proficiency in English. In relevant literature, English-medium instruction has often been criticized for hampering the quality and effectiveness of teaching and learning (Kırkgöz, 2014). To illustrate, students may have difficulties in using English skills for understanding lectures, producing written work and building a knowledge base. As a result, students' lack of English ability might affect their understanding of disciplinary knowledge and academic performance. Furthermore, academic staff may find it difficult to use English in academic settings and meet the standards or conventions of Anglo-American academic discourse to get published (Cots, Llorca, & Garrett, 2014). As a solution, in contexts where English is chosen as the medium of instru-

ction, policymakers and authorities could i) introduce explicit, clearly defined and consistent language policies; ii) adjust faculty hiring requirements in line with these policies, iii) offer in-service programs to foster English competences of academic staff and iv) inform candidate students about language requirements that must be met to be accepted into the program. Higher education institutions could also provide students with pre-degree language training programs or courses in which students can become equipped with language competence that is needed to get into and complete the program. For programs that implement a bilingual; native language plus English policy, courses targeting at English for academic purposes and English for specific/occupational purposes could be included to aid students in completing their programs.

Another issue that deserves attention would be the discrepancies between academic disciplines since previous research demonstrated that (e.g., Kuteeva & Airey, 2014) adjusting language policies by taking the disciplinary dynamics into consideration is essential. For instance, scholarly work on the relationship between academic disciplines and discourse (e.g., Bernstein, 1996, 1999) revealed that differences between epistemological factors within academic disciplines could manifest themselves in the type of discourse employed. That means language might be used for various goals and in different ways based on the nature and conventions of an academic discipline. To be more specific, in the humanities, knowledge is mainly formed by making the use of interpretations of phenomena and texts. On the other hand, in the natural sciences, the formation of knowledge depends on the previous knowledge acquired while the incoming knowledge is structured hierarchically (Kuteeva & Airey, 2014). Hence, it would be easier to establish a standard and generic language among scholars working in the natural sciences. Language used in such disciplines could be relatively predictable, more conventional and devoid of stylistic features. On the contrary, disciplines that can be grouped under the humanities (e.g., literature, philosophy, cultural studies, history) may involve a discourse which requires a more creative and flexible language. In such disciplines, language mainly functions as a tool to build knowledge apart from disseminating knowledge. Thus, prior to formulating and implementing language policies, higher education authorities need to address these differences between disciplines and adjust their policies and standards accordingly.

REFERENCES

- Abbott, A., & Silles, M. (2016). Determinants of international student migration. *The World Economy*, 39(5), 621–635.
- Australian Productivity Commission. (2015). *International Education Services, Productivity Commission research paper*. Canberra.
- Back, K., Davis, D., & Olsen, A. (1997). Strategies for internationalisation of higher education in Australia. In J. Knight & H. de Wit (Eds.), *Internationalisation of higher education in Asia Pacific countries* (pp. 33–46). Amsterdam: The EAIE.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173.
- Bologna Declaration. (1999). *The European higher education area*. Joint declaration of the European ministers of education convened in Bologna at the 19th of June 1999.
- Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 39(1), 1–14.
- Cots, J. M., Llorca, E., & Garrett, P. (2014). Language policies and practices in the internationalisation of higher education on the European margins: An introduction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 311–317.
- De Swaan, A. (2001). *Words of the world: The global language system*. Oxford: Blackwell.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2014). Language friction and multilingual policies in higher education: The stakeholders' view. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 345–360.
- Garrett, P., & Gallego Balsà, L. (2014). International universities and implications of internationalisation for minority languages: Views from university students in Catalonia and Wales. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 361–375.
- Hughes, R. (2008). Internationalisation of higher education and language policy: Questions of quality and equity. *Higher Education Management and Policy*, 20(1), 102–119.
- Kırkgöz, Y. (2014). Students' perceptions of English language versus Turkish language used as the medium of instruction in higher education in Turkey. *Turkish Studies*, 9(12), 443–459.
- Kirkpatrick, A. (2011). Internationalisation or Englishization? Medium of instruction in today's universities. *Centre for Governance and Citizenship Working Paper Series 2011/003*. Hong Kong Institute of Education.
- Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and Checkpoints*. CBIE Research No. 7. Canadian Bureau for International Education (CBIE)/Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI).
- Knight, J., & De Wit, H. (1995). Strategies for internationalisation of higher education: Historical and conceptual perspectives. In H. de Wit (Ed.), *Strategies for internationalisation of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America* (pp. 5–32). Amsterdam: EAIE.
- Knight, J. (1997). Internationalisation of higher education: A conceptual framework. In Knight, J. & De Wit, H. (Eds.), *Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries* (pp.5–19). Amsterdam: EAIE.
- Kuteeva, M. (2014). The parallel language use of Swedish and English: The question of 'nativeness' in university policies

- and practices. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 332–344.
- Kuteeva, M., & Airey, J. (2014). Disciplinary differences in the use of English in higher education: Reflections on recent language policy developments. *Higher Education*, 67(5), 533–549.
- Llurda, E., Cots, J. M., & Armengol, L. (2014). Views on multilingualism and internationalisation in higher education: Administrative staff in the spotlight. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 376–391.
- Mackiewicz, W. (2001). Universities need a language lesson. *Guardian Weekly*, 21–27 June, 1.
- OECD (2004). *Internationalisation and trade in higher education: Opportunities and challenges*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2005). *Education at a glance: OECD indicators – 2005 Edition*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *OECD science, technology and innovation outlook 2016*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Phillipson, R. (2009). English in higher education: Panacea or pandemic? *ANGLES on the English-Speaking World*, 9, 29–57.
- Risager, K. (2012). Language hierarchies at the international university. *International Journal of the Sociology of Language*, 216, 11–130.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Smit, U., & Dafouz, E. (2012). Integrating content and language in higher education: An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. *AILA Review*, 25(1), 1–12.
- Wächter, B., & Maiworm, F. (2008). *English-taught programmes in European higher education. The picture in 2007*. Bonn: Lemmens.

Eğitimdeki Eşitsizliğin Değerlendirilmesi

Görkemli Kazar*, Rukiye Çapanoğlu

Munzur Üniversitesi, İ.İ.B.F. Uluslararası İlişkiler Bölümü, Aktuluk/TUNCELI
ORCID ID: G. Kazar(0000-0002-5667-3234), R. Çapanoğlu (0000-0002-4009-2929)

Özet

İnsanların çok az kontrol sahibi oldukları servet, cinsiyet, etnik köken ve konum gibi koşulların, eğitim ve yaşam fırsatlarını şekillendirmede önemli bir rolü vardır. Bu nedenle eşitsizlik sorunu, sadece sosyal ve ekonomik açıdan değil eğitim açısından da önemli konulardan biri haline gelmiştir. Eğitimdeki eşitsizliğin giderilmesi için politika yapıcılar ve uygulayıcılar eğitim ve diğer sosyal olanakların eşit dağılımını sağlamalıdır. Toplumların sahip oldukları sosyal, ekonomik ve kültürel sermaye bileşimi eğitimle etkileşim halindedir. Ayrıca, bilindiği gibi eğitim özellikle beşeri sermayenin geliştirilmesi konusundaki kilit unsurlardan biridir. Beşeri sermaye birikimi engellendiğinde meydana gelecek olan kayıplar telafi edilemez, bu yüzden nitelikli işgücüne ulaşma açısından eğitime önem vermemiz gerekmektedir. Ancak gerek eğitimin niteliği gerekse eğitime ulaşım açısından tüm ülkelerde eşit koşullar sağlanamamaktadır. Bu nedenle, eğitimdeki eşitsizliğin yoğun olduğu ülkelerde insanların sahip oldukları zekâ, yetenek, kabiliyet farklılaşmakta ve beşeri sermayenin kalkınma ve büyüme sürecindeki etkileri sınırlandırılmaktadır.

Bu çalışmada amacımız İnsani Gelişme Endeksinde alt bir endeks olarak hesaplanan ve eğitimin ülkede ortalama dağılımı hakkında bilgi veren Eğitim Endeksi ile eğitimin dağılımına duyarlı olan Eşitsizlikle Uyumlandırılmış Eğitim Endeksinin ülkeler arası karşılaştırılmasıdır. Çalışmamızda ayrıca eğitim dağılımından kaynaklı kayıpların hangi ülke grupları için yüksek olduğu tespit edilecek ve bu ülkelerde daha eşit bir eğitimin sağlanması için çözüm önerileri getirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Eşitsizliği; İnsani Gelişme Endeksi; Eşitsizlikle Uyumlandırılmış Eğitim Endeksi

Evaluation of Inequality in Education

Abstract

Conditions such as wealth, gender, ethnicity, and location, of which people have little control, have an important role in shaping education and life opportunities. Therefore, the problem of inequality has become one of the important issues not only in terms of social and economic conditions but also in terms of education. Policymakers and practitioners should ensure the equal distribution of education and other social means in order to overcome inequality in education. The social, economic and cultural capital composition of the societies interacts with education. Moreover, as is known, education is one of the key elements in the development of human capital. The losses that will occur when the accumulation of human capital is prevented cannot be compensated, so we need to give importance to education in terms of achieving qualified labor. However, equal conditions cannot be achieved in all countries in terms of both the quality of education and access to education. Therefore, in countries where there is a high level of inequality in education, the intelligence, ability, and ability of people are differentiated and the effects of human capital on development and growth process are limited.

In this study, it is aimed to compare the Education Index, which shows the average distribution of education in the country, and the Inequality-Adjusted Education Index, which is sensitive to the distribution of education, among the country groups. In addition, the losses due to the distribution of education will be evaluated for the country groups to provide policy proposals for more equal education.

Keywords: Education Inequality; Human Development Index; Inequality-Adjusted Education Index

1. GİRİŞ

Eğitim, bilgi ve becerileri öğrenme ve öğretme sürecidir.

*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:
Görkemli Kazar, Email: gorkemlikazar@munzur.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 08.04.2019
Kabul Tarihi / Accepted Date: 19.04.2019

Doi: 10.26701/uad.550541

Bu süreç, yeryüzünde insanın yaratılmasıyla başlamış, yavaş yavaş gelişip bugün toplumların ilerleyişinde temel yapı taşlarından biri haline gelmiştir (Gibson, 2006). Eğitim, temel insan haklarından biridir; sosyal ve ekonomik kalkınmanın temel bir bileşenidir ve özellikle gelişmekte olan ülkelerde büyük bir sosyal ve ekonomik dönüşüme yol açabilir (Psacharopoulos ve Woodhall, 1985). Eğitim, inançların, bilginin, bilgeliğin ve düşüncenin oluşumuna ve gelişmesine yardımcı olan bir araçtır. Eğitimin, bugün-

nün dünyasında az gelişmişliğin ortadan kaldırılması için tek çözüm olduğu söylenebilir. Gerekli uzmanlık eksikliği, düşük eğitim ve bilgi düzeyleri ile bilimsel ve teknolojik gelişmelerin eksikliği günümüz dünyasında gelişmekte olan ülkeler için en önemli konular arasındadır (Zolfaghari ve Shatar Sabran, 2009). Eğitim, bir toplumun beşeri sermayesinin oluşumunda önemli bir rol oynar ve bu nedenle, kişilerin verimliliğini artırarak ve onları yetenekli bir insan gücü haline getirerek ülkenin sosyal ve ekonomik gelişimi için güçlü bir temel sağlar (Memon, 2007; Mankiw, Romer, ve Weil, 1992). Ayrıca, eğitim yeni teknolojiler, ürünler ve süreçlerle ilgili bilgiler sağlayarak ekonominin yenilikçi kapasitesini de artırır (Lucas (1988); Romer 1990; Aghion ve Howitt (1998)). Yeni bilgileri anlamak ve işlemek ise büyümeyi teşvik etmek için gereken bilginin yayılmasını ve iletilmesini kolaylaştırır (Nelson ve Phelps 1966; Benhabib ve Spiegel (2005)).

Her ne kadar yaklaşık yetmiş yıl önce, İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si'nin 26. Maddesinde eğitiminin özgür ve değiştirilemez bir insan hakkı olduğunu ve ilköğretimin zorunlu olduğu ifade edilse de (Birleşmiş Milletler, 10 Aralık 1948) eğitimin bireysel, topluluk ve ulusal kalkınma için kilit bir katalizör olarak gücü son yüzyılda anlaşılmıştır (Sen 2000; Bowles & Gintis 1976). Eğitim eşitliği ve eğitime erişim sorunu, eğitim alanında yeni kavramlar olmamasına rağmen son yıllarda ana amaç olarak belirlenmiştir. 1990 Jomtien Konferansı, 1995 Pekin Konferansı ve 2000 Dakar Çerçevesi gibi uluslararası toplantılar ve çalıştaylarda, tüm çocuklar için ilköğretime eşit erişim hakkını vurgulayan yeni uluslararası girişimler yaratılmıştır. Binyıl Kalkınma Hedefleri'nde ve Herkes İçin Eğitim (EFA)'da ortaya çıkan inisiyatifler, uluslararası standartlar, eğitime erişim ve erişimdeki eşitsizliğin devam etmesine küresel bir odaklanma getirmiştir. Binyıl Kalkınma Hedeflerinin iki ve üçüncüsü, okul içindeki evrensel erişimi ve toplumsal cinsiyet eşitliğini vurgulamıştır. Bu hedefler tüm çocukların iyi kalitede ilköğretime erişimlerini sağlamaya ve eğitim kayıtlarında cinsiyet eşitsizliklerini ortadan kaldırmaya odaklanmıştır (Birleşmiş Milletler, 2007). Bu gelişmeler ışığında, eğitim kalitesi, fırsatlar ve çıktılarda eşitlik elde etmek uzun zamandır ulusal hükümetlerin ve bağışçı kurumların hedefleri olmuştur. Buna yönelik olarak, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ülkeleri tüm eğitim sektörlerinde yerel ve ulusal eğitim çabalarına büyük miktarda kamu ve özel fon ayırmıştır. Ancak, eğitime yönelik çabalar çoğu zaman başarısız olmuş ve az gelişmişlik paradoksları da dahil olmak üzere öngörülemeyen sonuçlara yol açmıştır.

Çalışmamızda eğitimdeki eşitsizlikler ve bu eşitsizlerden dolayı ortaya çıkan kayıpların ülke grupları açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) tarafından hesaplanan eğitim endeksi ile eşitsizlikle uyumlandırılmış eğitim endeksi ve eğitimdeki eşitsizlikten kaynaklanan kayıplar değerlendirilmiştir. Çalışmamızın ikinci bölümünde eğitim eşitsizliğini inceleyen literatür veri-

lecektir. Üçüncü bölümde Birleşmiş Milletler Kalkınma Programının oluşturduğu eğitim endeksleri tanıtılacaktır. Dördüncü bölümde ülke grupları açısından eğitim durumu, eğitimdeki eşitsizlikler ve bunun ortaya koyduğu kayıplar açıklanacaktır. Sonuç bölümünde genel bulgular tartışılıp, öneriler sunulacaktır.

2. LİTERATÜR

Eşitliği nicelik, sıralama, statü, değer veya derece bakımından eşit olma durumu olarak tanımladığımızda eğitimdeki eşitlik tüm eğitim seviyelerinde adalet ve dağılımının tarafsızlığı olarak değerlendirilebilir. Literatürde eğitimdeki eşitsizlikle ilgili öncü çalışmalar Coleman (1966, 1968); Bronfenbrenner (1973); Grisay (1984); Gewirtz, Ball ve Bowe (1995); ve Farrell (1999) tarafından yapılmıştır. Coleman (1968), okula giren toplulukların farkları, okulun ırk bileşimi, okulun çeşitli maddi olmayan özellikleri, ortak geçmişe ve yeteneklere sahip bireyler için okulun sonuçları ve okulun ortak geçmişe ve yeteneklere sahip olmayan bireyler için sonuçları olarak, beş eşitsizlik türü tanımlanmıştır. Bronfenbrenner (1973), eşitliğin eğitim dağılımının adaletini veya sosyal adaletini ifade ettiğini belirtmiştir. Grisay (1984), eğitimde beş eşitliği ilkesi tanımlamıştır: doğal eşitlik ilkesi, erişim ilkesi eşitliği, tedavi ilkesi eşitliği, başarı ilkesi eşitliği ve post-modern ilke. Gewirtz, Ball ve Bowe (1995) eşitlik ve adalet arasında bir ayrım yapmıştır. Eşitliğin gerçeklere, adaletin ise değerlere dayandığını ifade etmişlerdir. Farrell (1999) Bronfenbrenner'ın eşitsizlik tanımlarını desteklerken bu tanımların bireysel, alt grup veya grup perspektifine bağlı olarak farklılık gösterebileceğini ortaya koymuştur.

Eğitim eşitsizliğini ölçmeye yönelik öncü araştırmalarda Gini katsayılarını kullanmıştır. Maas ve Criel (1982), 16 Doğu Afrika ülkesi için Gini katsayılarını tahmin etmiştir. Rosthal (1978), ABD için tahmin edilen eğitim dağılımına ilişkin aralarında Gini katsayısı da bulunan dört göstergeyi özetlemiştir. Sheret (1988) Papua Yeni Gine için Gini katsayısını tahmin etmiştir. Bununla birlikte, yapılan çalışmalar çok sayıda ülke içermediği için eğitimdeki eşitsizliklerin karşılaştırılabilmesine imkân vermemiştir. Daha fazla ülkeyi kapsayan Eğitim Gini endeksi çalışmaları López, Thomas ve Wang (1998) ve Thomas, Wang ve Fan (2001) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmalara göre eğitim Gini endeksi değerleri tam eşitliği temsil eden 0 ile tam eşitsizliği temsil eden 1 arasında değerler almıştır.

Bunun yanı sıra, eğitimdeki eşitsizliğin ölçümü için Genelleştirilmiş Entropi (GE) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, ortalama eğitim yılından büyük ölçüde farklılaşan ülkelerin ağırlıkları ortalamaya yakın olanlardan daha yüksek değer almaktadır. Buna göre, sıfır ile eşit bir dağılımı ve sıfırdan büyük değerler ise eğitimdeki eşitsizlik seviyesinin arttığını göstermektedir. Araujo, Ferreira ve Schady (2004) çalışmasında 124 ülkede hane halkı anketleri kullanılarak Gini ve GE değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, eğitimde eşitsizliğe yol açan çeşitli faktörler

araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Bunlar arasında Bourdieu 1977, Reagan 2005 ve Reay 2004 kültürün eğitim eşitsizliğine etkisini, Stromquist 2005 ve UNICEF 2007 cinsiyet-eğitim eşitsizliği ilişkisini, Carnoy 1999 ve Rambla 2006 küreselleşmenin eğitim eşitsizliğindeki rolünü incelemişlerdir. Bunların yanı sıra, politik ekonomi (Collins 2004; Holsinger 2005), politika (Dale 1989; Marginson ve Mollis) 2002), yoksulluk (Narayan 2000; Reimers 2000) ve özelleştirme (Belfield ve Levin 2002; Geo-JaJa 2004; Torche 2005) gibi faktörlerin de eğitim eşitsizliği üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Sonuç olarak, hiçbir faktörün nihai olarak belirli bir ülkedeki eğitim ile ilgili yerel, bölgesel veya ulusal eşitsizlikleri açıklayamayacağı ve çoğu durumda eğitim eşitsizlikleri ile ilişkili karmaşıklıkları göstermek için çok değişkenli bir açıklama yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

3. EĞİTİM ENDEKSİ VE EŞİTSİZLİKLE UYUMLANDIRILMIŞ EĞİTİM ENDEKSİ

Ülkelerin gelişmişlik düzeylerine göre sınıflandırılmasında ve insani gelişmişlik düzeyinin ölçülmesi konusunda yapılan en önemli çalışmalar Birleşmiş Milletler tarafından yapılmıştır. Elde edilen bu çalışmaların sonucunda, tespit edilen bulgular da UNDP tarafından yayınlanan İnsani Gelişmişlik Raporları ile açıklanmıştır.

İlk kez 1990 yılında yayınlanan İnsani Gelişmişlik Raporunda (İGR), insan odaklı gelişmenin üzerinde durulmuştur. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, gelişmenin sadece büyümeye değil aynı zamanda ne tür büyümeye değerlendirilmesi konusunda İnsani Gelişim Endeksi'ni (İGE) geliştirmiştir.

2011 yılından itibaren Eşitsizlikle Uyumlandırılmış Endeks değerleri oluşturulmaya başlanmış ve endeksler eşitsizlikler dikkate alınarak yeniden hesaplanmıştır. Eşitsizlikle Uyumlandırılmış Eğitim endeksinde İGE eğitim endeksi hane halkı anketleri sonucu okula gidilen yıl sayısı dağılımındaki eşitsizlikler dikkate alınarak uyumlandırılmıştır. (UNDP, 2011).

Bu uyumlandırma Foster, Lopez-Calva ve Szekely (2005) tarafından Atkinson (1970) eşitsizlik ölçütü temel alınarak yapılmıştır. Bireyler arasında eşitsizlik durumunda eşitsizlikle uyumlandırılmış insani gelişim endeksi değeri

insani gelişim endeksi değerinin altına düşerken, eşitsizlik olmadığı durumda bu endeksler aynı değeri alırlar.

Atkinson (1970) eşitsizlik ölçütünü $A = 1 - g/\mu$ olarak tanımlamıştır. Geometrik ortalama g ile aritmetik ortalama ise μ ile gösterilmektedir ve eşitsizlik aşağıdaki gibi tanımlanır:

$$A_x = 1 - \frac{\sqrt[n]{X_1 \cdot X_2 \dots X_n}}{\bar{X}}$$

burada $\{X_1, \dots, X_n\}$ ilgilenilen dağılımın boyutlarını, A_x ise Atkinson eşitsizlik ölçüsünü göstermektedir. Her değişken için (yaşam beklentisi, ortalama okula gidilen yıl sayısı, kullanılabilir gelir, kişi başına tüketim) A_x değeri hesaplanmaktadır (UNDP, 2018).

Boyut endekslerinin eşitsizlikle uyumlandırılabilmesi aşağıdaki gibi yapılmaktadır:

$$\bar{X} \cdot (1 - A_x) = \sqrt[n]{X_1 \cdot X_2 \dots X_n}$$

Eşitsizlikle uyumlandırılmış endeks değeri ise aşağıdaki gibi hesaplanmaktadır:

$$I_x^* = (1 - A_x) \cdot I_x$$

Bu durumda Eşitsizlikle Uyumlandırılmış eğitim endeksinin aşağıdaki gibi yazabiliriz:

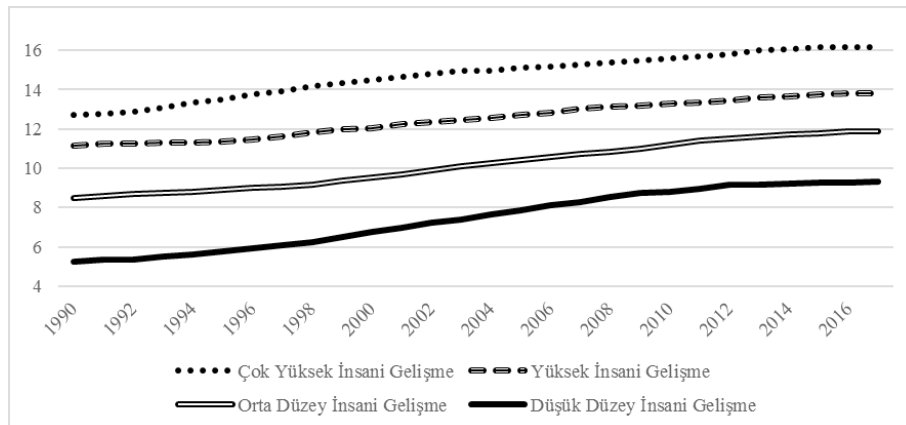
$$I_E^* = (1 - A_E) \cdot I_E$$

Burada I_E^* eşitsizlikle uyumlandırılmış eğitim endeksinin, A_E okula gidilen yıl sayısı dağılımındaki eşitsizlikleri, I_E eğitim endeksinin göstermektedir. Buna göre eğitimdeki eşitsizlik aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

$$\text{Eğitimdeki eşitsizlik} = 1 - \frac{I_E^*}{I_E} = A_E$$

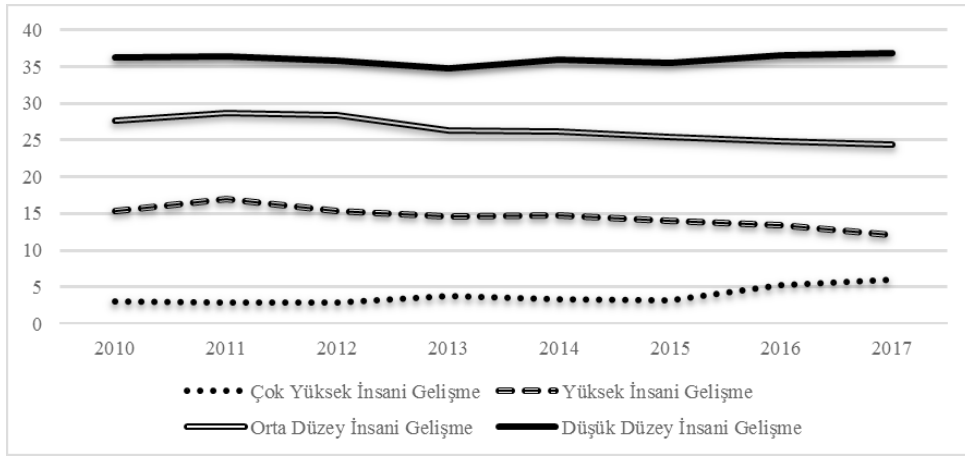
4. ÜLKELER ARASI EĞİTİM EŞİTSİZLİKLERİ

UNDP insani gelişim endeks değerlerini dikkate alarak ülkeleri gelişmişlik düzeylerine göre dört sınıfa ayırmaktadır: Çok Yüksek İnsani Gelişim (endeks değeri 0.800 ve yukarı), Yüksek İnsani Gelişim (endeks değeri 0.700-0.799 arası), Orta Düzey İnsani Gelişim (endeks değeri 0.550-0.699 arası) ve Düşük Düzey İnsani Gelişim (endeks değeri 0.550'den düşük). Gelişim düzeylerine benzer şekilde bu ülkelerde eğitim düzeyleri de farklılaşmaktadır. Bu konuyu değerlendirmek amacıyla Şekil 1'de gelişim

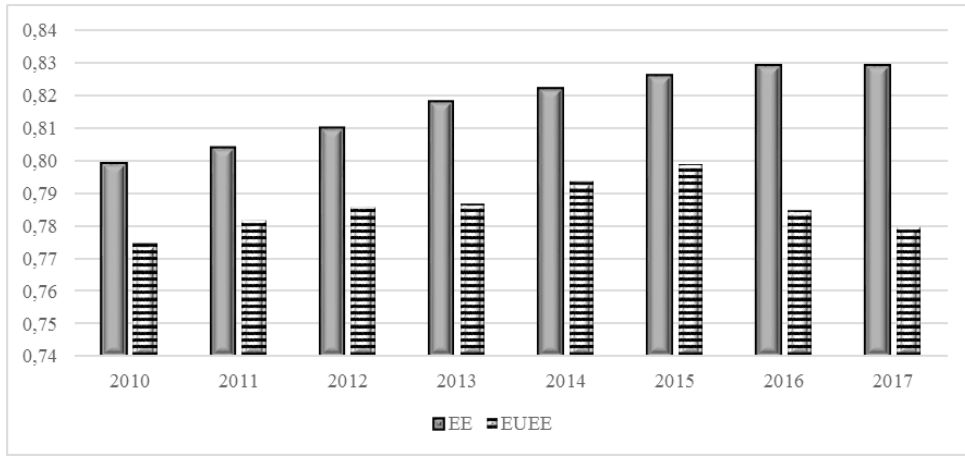


Şekil 1. Beklenen Eğitim Süresi (yıl, 1990-2017)

Kaynak: UNDP (2019)



Şekil 2. Eğitimdeki Eşitsizlik Yüzdeleri (2010-2017)
Kaynak: UNDP (2019)



Şekil 3. Çok Yüksek İnsani Gelişme Gösteren Ülkelerin Eğitim Endeksleri (2010-2017)
Kaynak: UNDP (2019); EE: Eğitim Endeksi, EUEE: Eşitsizlikle Uyumlandırılmış Eğitim Endeksi

düzeylerine göre ülkelerde beklenen eğitim süreleri verilmiştir.

Beklenen eğitim süresi açısından ülkeleri değerlendirdiğimizde 1990-2017 aralığında en büyük artış Düşük Düzey İnsani Gelişme gösteren ülkeler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bunu sırasıyla Çok Yüksek İnsani Gelişme gösteren ülkeler ve Orta Düzey İnsani Gelişme gösteren ülkeler takip etmektedir. 1990 yılında Çok Yüksek İnsani Gelişme gösteren ülkeler ve Yüksek İnsani Gelişme gösteren ülkelerin eğitim beklentileri sırasıyla 12.70 yıl ve 11.17 yıl olarak gerçekleşmiştir. 2017 yılına gelindiğinde Düşük Düzey İnsani Gelişme gösteren ülkelerin henüz bu ülkelerin 1990 yılındaki eğitim seviyelerine bile erişemediği gözlemlenmektedir.

1990-2017 aralığındaki beklenen eğitim seviyeleri ülkeler arasında büyük uçurumlar yaratan bir diğer önemli etken ülkelerde eğitimin eşit şekilde dağılmamış olmasıdır. Eğitimde ülke içi eşitsizliklerin boyutları ve sonuçlarının anlaşılması açısından aşağıdaki grafikler oluşturulmuştur.

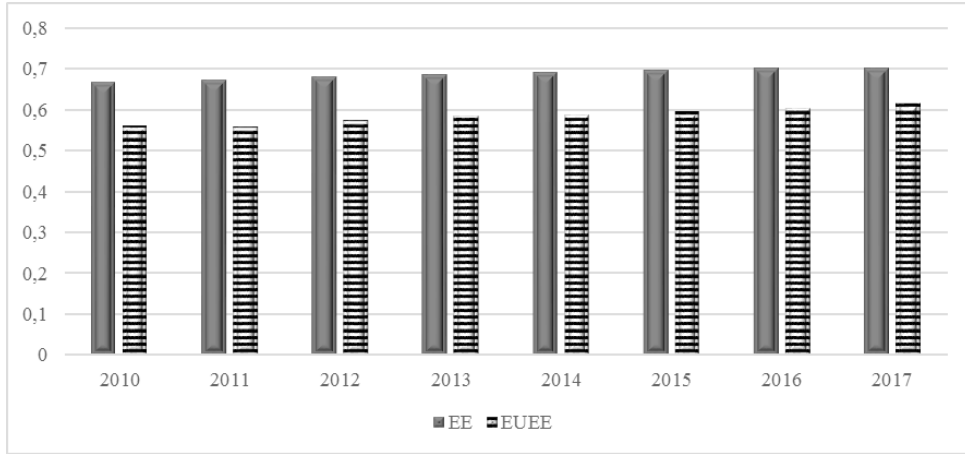
Eğitimdeki eşitsizlik özellikle düşük düzey insani gelişme gösteren ülkelerin sorunu olmakla beraber 2015 yılından sonra da çok yüksek insani gelişme gösteren ülkelerde de eğitimdeki eşitsizliğin artmaya başladığı anlaşılmaktadır. Yüksek insani gelişme gösteren ülkeler 2011 yılı itibarıyla, orta düzey insani gelişme gösteren ülkeler ise 2012 yılı iti-

barıyla eğitimdeki eşitsizliği azaltma çabalarında başarılı olmuşlardır.

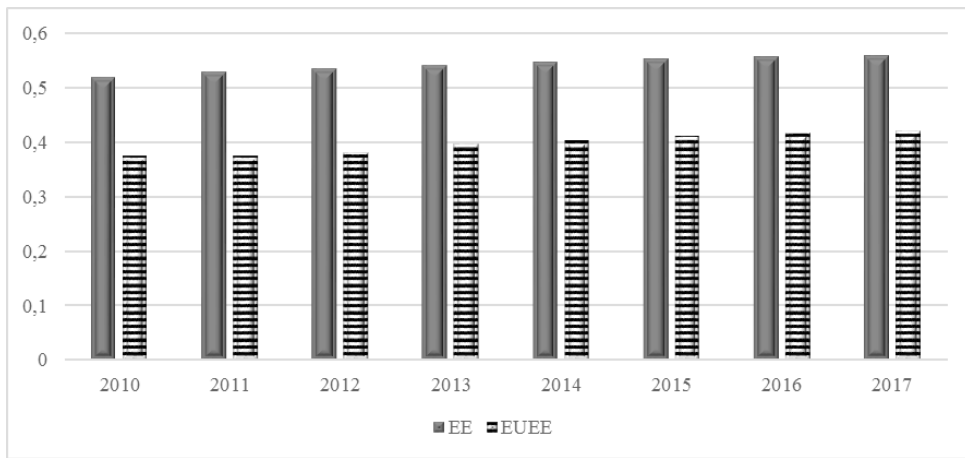
Çok Yüksek İnsani Gelişme gösteren ülkeler için hesaplanan eğitim endeksi ve eşitsizlikle uyumlandırılmış eğitim endeksi değerlerinin de 2016-2017 yılları dışında artış eğiliminde olduğu görülmektedir. Eğitimdeki eşitsizlik ise bu ülkeler için dalgalı bir seyir izlemesine rağmen özellikle 2015 yılından sonra belirgin artışlar yaşanmış, bunun yol açtığı eşitsiz eğitimin ise uyumlandırılmış endeksin değerini olumsuz yönde etkilediği anlaşılmıştır.

Eğitim endeksi Yüksek İnsani Gelişme gösteren ülkeler için düzenli olarak artarken 2010 yılında Çok Yüksek İnsani Gelişme Gösteren ülkelerin yaklaşık beş katı eğitim eşitsizliğine tabi olan bu ülkeler özellikle 2014 yılı sonrası eşitsizliği azaltma konusunda başarı olmuşlardır. 2017 yılında karşı karşıya oldukları eğitim eşitsizliği düzeyi Çok Yüksek İnsani Gelişme gösteren ülkelerin iki katına gerilemiştir.

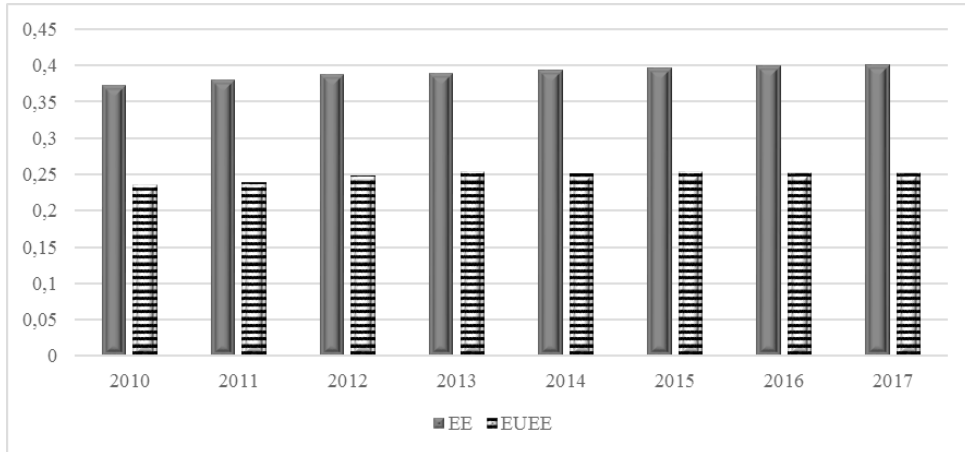
Orta düzey insani gelişme gösteren ülkeler 2010-2017 aralığında eğitim endekslerini geliştirmişlerdir. Benzer bir trend eşitsizlikle uyumlandırılmış eğitim endeksinde de gözlemlenmektedir. Bu olumlu gelişmenin büyük ölçüde eğitimdeki eşitsizliği özellikle 2011 yılından sonra aşamalı olarak azaltmalarına dayandığı görülmektedir. 2010 yılında %27 düzeyinde olan eğitim eşitsizliğini 7 yıl



Şekil 4. Yüksek İnsani Gelişme Gösteren Ülkelerin Eğitim Endeksleri (2010-2017)
Kaynak: UNDP (2019); EE: Eğitim Endeksi, EUEE: Eşitsizlikle Uyumlandırılmış Eğitim Endeksi



Şekil 5. Orta Düzey İnsani Gelişme Gösteren Ülkelerin Eğitim Endeksleri (2010-2017)
Kaynak: UNDP (2019); EE: Eğitim Endeksi, EUEE: Eşitsizlikle Uyumlandırılmış Eğitim Endeksi



Şekil 6. Düşük Düzey İnsani Gelişme Gösteren Ülkelerin Eğitim Endeksleri (2010-2017)
Kaynak: UNDP (2019); EE: Eğitim Endeksi, EUEE: Eşitsizlikle Uyumlandırılmış Eğitim Endeksi

içinde %24 seviyelerine geriletmişlerdir. Ancak bu eşitsizlik düzeyinin çok yüksek insani gelişme gösteren ülkelerin 4 katı ve yüksek insani gelişme gösteren ülkelerin iki katı düzeyinde olduğu, bu yüzden bu ülkelerde eğitim eşitsizliğinin halen önemli bir sorun olarak ortada olduğu anlaşılmaktadır.

Düşük düzey insani gelişme gösteren ülkelerde 2010-2017 aralığında eğitim endeksi %3'lük, eşitsizlikle uyum-

landırılmış eğitim endeksi ise %2'lik bir artış göstermiştir. Eğitim endeksindeki artış çok yüksek insani gelişme ve yüksek insani gelişme gösteren ülkelere yakın olmasına rağmen özellikle eşitsizlikle uyumlandırılmış eğitim endeksinde düşük düzey insani gelişme gösteren ülkelerin başarısız olduğu görülmektedir. Eğitimdeki eşitsizliğin incelenen dönem boyunca %36 civarında olduğu ve 2015 yılı sonrasında eşitsizliğin boyutlarının giderek arttığı anlaşılmaktadır.

5. SONUÇ

Yoksunluk ve eşitsizlik, sadece geliri değil aynı zamanda eğitim, sağlık ve diğer sosyal boyutların boyutlarını içeren çok boyutlu kavramlardır. Hem UNDP (2005) hem de Dünya Bankası (2006), fırsatların dağılımının kalkınma için anahtar olduğunu öne sürmüştür. Ancak, ülkeler içindeki ve ülkelerdeki her birey için mevcut fırsatlarda büyük farklılıklar vardır. Dahası, mevcut kurumlar ve politikalar sonuçlarda mevcut eşitsizliklerin devam etmesine yol açan bir eşitsizlik tuzağı yaratılmıştır. Bu eşitsizlik tuzağı yoksulluğu ve eşitsizliği azaltma çabalarını engelleyerek ülkelerde sosyal istikrarsızlık kaynağı haline gelmiştir (Ravallion 1998, 2001; Ravallion ve Datt 2002; Chen ve Ravallion 2004; Ravallion ve Chen 2005). Eğitimsel alanda ise bu kısır bir eğitim eşitsizliği döngüsü olarak tanımlanmaktadır (Hershock, Mason ve Hawkins 2007). Buna yönelik olarak Binyıl Kalkınma Hedefleri, eğitim eşitliğinin küresel ölçekte gerçekleştirilmesi ve eğitimde standartların sağlanması amaçlarına odaklanılmasını sağlamıştır.

Çalışmamızda UNDP'nin gelişmişlik düzeyine göre sınıflandırdığı ülkelerdeki eğitim eşitsizliği değerlendirilmiştir. Buna göre insani gelişme düzeyi arttıkça ülkelerde beklenen eğitim sürelerinin uzadığı ve eğitimdeki eşitsizliklerin azaldığı anlaşılmaktadır. Ülke grupları açısından ise eşit eğitime yönelik politikalarının özellikle Orta Düzey İnsani Gelişme ve Yüksek Düzey İnsani Gelişme gösteren ülkelerde başarılı olduğu görülmektedir. Düşük Düzey İnsani Gelişme gösteren ülkelerin kalkınmasını hızlandırmak için ortaya koyulan eğitim amaçlarının ise başarısız olduğu, böylece diğer ülke gruplarıyla eğitimde eşitliğin sağlanması açısından iraksama yaşandığı görülmektedir.

Özellikle Düşük Düzey İnsani Gelişme gösteren ülkelerde eğitim eşitsizliğinin giderilememesi bu ülkelerde eğitim sisteminin bütüncül bir şekilde, toplumun, ekonominin, teknolojinin güncel durumuna ve gereklerine göre yeniden yapılandırılmasının gerekli olduğunu göstermektedir. Çünkü, ağırlıklı olarak bilgiye dayalı bir ekonominin etrafında dönen bir dünyada, geçmişe ait eğitim sistemleri bugünün ve gelecekteki sosyal ihtiyaçlar ve istihdam talepleri için yeterli değildir. Bu çerçevede, sosyal devlet anlayışının ve eğitim eşitliği ilkesinin bir ürünü olarak herkesin kaliteli ve eşit eğitimine erişiminin sağlanması öncelikli hedef olmalıdır. Ayrıca, bu ülkelerde ekonomik sektörlerin ihtiyaçlarına uygun işgücü yetiştirmek, sürekli eğitim, yetişkin eğitimi gibi alanlarda etkinliği arttırmak, işsiz gençlere hızlı meslek kazandırmak ya da onları kısa sürede işe yerleştirmek gibi katkılar sağlanmalıdır. Düşük Düzey İnsani Gelişme gösteren ülkelerin yapısal unsurları dikkate alınarak geliştirilecek eğitim politikaları ile iyi yetişmiş işgücü gereksiniminin karşılanmasının yanı sıra bu ülkelerin küreselleşen dünyada rekabet edebilmesi ve hızlı bir şekilde kalkınabilmeleri tetiklenebilir.

KAYNAKÇA

Aghion, P. & Howitt, P. (1998). *Endogenous Growth Theory*.

Cambridge, Mass: MIT Press.

Araujo, C., Ferreira, F. & Schady, N. (2004). Is the World becoming More Unequal? Changes in the World Distribution of Schooling. *Working paper*. Washington, DC: The World Bank.

Belfield, C.R. & Levin, H.M. (2002). *Education Privatization: Causes, Consequences and Planning Implications*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Benhabib, J. & Spiegel, M.M. (2005). "Human Capital and Technology Diffusion." In Philippe Aghion and Steven N. Durlauf, eds., *Handbook of Economic Growth*. Amsterdam: North Holland.

Birleşmiş Milletler (2007). *The Millennium Development Goals Report 2007*. New York: United Nations.

Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction, in Karabel, J. & Halsey, A.H. (eds.), *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, pp.485-511.

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). Education, Inequality, and the Meritocracy, in *Schooling in the Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books, pp.102-124.

Bronfenbrenner, M. (1973). Equality and Equity. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol.409, September, pp.5-25.

Carnoy, M. (1999). *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*. Paris: UNESCO.

Chen, S. & Ravallion, M. (2004). How Have the World's Poorest Fared since the Early 1980s?. *World Bank Research Observer*, Vol.19, No.2, pp.141-170.

Coleman, J.S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: Office of Education.

Coleman, J.S. (1968). The Concept of Equality of Educational Opportunity. *Harvard Educational Review*, Vol.38, No.1, pp.7-22.

Collins, R. (2004). Lenski's Power Theory of Economic Inequality: A Central Neglected Question in Stratification Research. *Sociological Theory*, Vol.22, No.2, pp.219-228.

Dale, R. (1989). *The State and Education Policy*. Philadelphia: Open University Press.

Farrell, J.P. (1999). Changing Concepts of Equality of Education: Forty Years of Comparative Education, in Arnove, R.F. & Torres, C.A. (eds.), *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, pp.149-177.

Geo-Jaja, M.A. (2004). Decentralisation and Privatisation of Education in Africa: Which Option For Nigeria?. *International Review of Education*, Vol.50, Nos.3/4, pp.309-325.

Gewirtz, S., Ball, S.J. & Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity*. Buckingham, UK: Open University Press.

Gibson, P. (2006). *Cruise operations management*. Amsterdam; Boston: Elsevier Butterworth-Heinemann.

Grisay, A. (1984). Les mirages de l'éducation scolaire, *Revue de la Direction Generale de l'Organisation des Etudes*, XIX.

Holsinger, D.B. (2005). Inequality in the Public Provision of Education: Why It Matters. *Comparative Education Review*, Vol.49, No.3, pp.297-310.

- López, R.; Thomas, V. & Wang, Y. (1998). Addressing the Education Puzzle: The Distribution of Education and Economic Reform. *Policy Research Working Paper 2031*. Washington, DC: The World Bank.
- Lucas, R.E. (1988). On the Mechanics of Economic Development. *Journal of Monetary Economics*, 22: 3–42.
- Maas, J.L. & Criel, C. (1982). Distribution of Primary School Enrollments in Eastern Africa. *World Bank Staff Working Papers*, no.511. Washington, DC: The World Bank.
- Mankiw, N.G., Romer, D. & Weil, D. (1992). A Contribution to the Empirics of Economic Growth. *Quarterly Journal of Economics*, 107 (2): 407–37.
- Marginson, S. & Mollis, M. (2002). The Door Opens and the Tiger Leaps: Theories and Reflexivities of Comparative Education for a Global Millennium. *Comparative Education Review*, Vol.45, No.4, pp.581-615.
- Memon, G. R. (2007). Education in Pakistan: The Key Issues, Problems and the New Challenges. *Journal of Management and Social Sciences*, 3(1), 47-55
- Narayan, D. (2000). *Voices of the Poor: Can Anyone Hear Us?*. New York: Oxford University Press.
- Nelson, R.R. & Phelps, E. (1966). Investment in Humans, Technology Diffusion and Economic Growth. *American Economic Review*, 56 (2): 69–75.
- Psacharopoulos, G., & Woodhall, M. (1985). *Education for development: an analysis of investment choices*. New York: Published for the World Bank [by] Oxford University Press.
- Rambla, X. (2006). Globalization, Educational Targeting, and Stable Inequalities: A Comparative Analysis of Argentina, Brazil, and Chile. *International Review of Education*, Vol.52, Nos.3-4, pp.353-370.
- Ravallion, M. & Chen, S. (2005). Hidden Impact: Household Saving in Response to a Poor-Area Development Project. *Journal of Public Economics*, Vol.89, Nos.11-12, pp.2183-2204.
- Ravallion, M. & Datt, G. (2002). Why has Economic Growth been more Pro-Poor in Some States of India than Others?. *Journal of Development Economics*, Vol.68, No.2, pp.381-400.
- Ravallion, M. (1998). Does the Aggregation Hide the Harmful Effects of Inequality on Growth?. *Economics Letters*, Vol.61, No.1, pp.73-77.
- Ravallion, M. (2001). Growth, Inequality and Poverty: Looking Beyond Averages. *World Development*, Vol.29, No.11, pp.1803-1815.
- Reagan, T. (2005). *Non-Western Educational Traditions: Indigenous Approaches to Educational Thought and Practice (3rd edition)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reay, D. (2004). Education and Cultural Capital: The Implications of Changing Trends in Education Policies. *Culture Trends*, Vol.13, No.2, pp.73-86.
- Reimers, F. (2000). *Unequal Schools, Unequal Chances: The Challenges to Equal Opportunity in the Americas*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Romer, P. (1990). Endogenous Technological Change. *Journal of Political Economy*, 99 (5): 571–102.
- Rosthal, R.A. (1978). *Measures of Disparity*. A Note. Research report published by Killalea Associates, Inc., ED149482, ERIC database.
- Sen, A. (2000). *Development as Freedom*. New York: Random House.
- Sheret, M. (1988). Equality Trends and Comparisons for the Education System of Papua New Guinea. *Studies in Educational Evaluation*, Vol.14, No.1, pp.91-112.
- Stromquist, N.P. (2005). A Social Cartography of Gender in Education: Reflections on an Uncertain Emancipatory Project. Eggertson Lecture Paper presented at the *Annual Comparative and International Educational Society Conference*, Stanford University, CA, 23 March 2005.
- Thomas, V.; Wang, Y. & Fan, X. (2001). Measuring Education Inequality: Gini Coefficients of Education. *Policy Research Working Paper 2525*. Washington, DC: The World Bank.
- Torche, F. (2005). Privatization Reform and Inequality of Educational Opportunity: The Case of Chile. *Sociology of Education*, Vol.78, No.4, pp.316-343.
- UNDP (2018). *Human Development Indices and Indicators*. Washington DC: United Nations Development Programme.
- UNDP (2019). *Human Development Data (1990-2017)*. Erişim adresi: <http://hdr.undp.org/en/data>
- UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2007). *The State of the World's Children 2007: The Double Dividend of Gender Equality*. New York: UNICEF.
- United Nations (2007). *The Millennium Development Goals Report 2007*. New York: United Nations.
- Zolfaghari, A., & Shatar Sabran, M. (2009). *Community Learning Centers Program and Community Literacy Development in the Islamic Republic of Iran*. Kuala Lumpur: Global Press.

Girişimci Üniversite'nin Kavramsal Çerçevesi

Orkun Yıldız

İzmir Bakırçay Üniversitesi, İ.İ.B.F. Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü,
ORCID ID: 0000-0002-6773-5859

Özet

Yüzyıllardır işsizlik küresel boyutta mücadele edilen bir problemdir. 21. yüzyılda küreselleşme ve teknolojinin hızlı gelişimiyle birlikte birçok sektörde insan emeğinin değeri azalmaktadır. İşsizlikle başa çıkabilmek ve istihdam gücünü küresel düzeyde arttırabilmek için yenilik odaklı girişimler ve girişimciler önem teşkil etmektedir. Bu yüzden de, sadece eğitim ve öğretim veya araştırma faaliyeti gerçekleştirmeye yönelik üniversite kurgulamasına yönelik değişim ihtiyacı doğmuştur. Triple Helix modelinde yer alan Üniversite-Sanayi ve Devlet ilişkisinin yeniden tanımlanmasını sağlayan "Girişimci Üniversite Modeli" de bu ihtiyaç doğrultusunda geliştirilmiştir. Bir derleme ve politika araştırması olan bu çalışmanın amacı, girişimci üniversiteye yönelik kavramsal tanımlama bilgilerini ve girişimci üniversite olabilmek için sahip olunması gereken yeterlilikleri dört farklı kıtadaki gelişmeleri dikkate alarak sunmaktır. Bu araştırma kapsamında bazı teorik bulgular ve politik yönelimler paylaşılmaktadır. Bunlardan ilki, girişimci üniversitelerin yükseköğretim evrimsel süreci içerisinde en son aşamada yer almasıdır. Ayrıca, girişimci üniversite modelinin temelini oluşturan üniversite-sanayi-devlet ilişkisindeki yapının da değişme evriminde olduğu bulgusu araştırma sonucunda keşfedilmiştir. Çalışma, "Girişimci Üniversite Modeli'ne" yönelik kavramsal ve gelişim sürecini irdeleyen az sayıda çalışma arasında yerini almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Girişimci Üniversite Modeli, Triple Helix, Yükseköğretim

The Conceptual Framework of the Entrepreneurial University

Abstract

Unemployment has been a significant problem for centuries. The value of human labor has been decreasing in many sectors due to globalization and technological developments taking place in the 21st century. Innovation-oriented initiatives and entrepreneurs have gained increasing importance for dealing with unemployment and increasing human power on a global scale. Thus, a need for making changes to the university design in which the main focus is on teaching and research has emerged. "The entrepreneurial university model", which is featured in the Triple Helix Model and helps redefine university-industry and state relationships has been created as a response to this need. The purpose of this review study is to present fundamental information about the conceptual framework of the entrepreneurial university and properties that universities need to have in order to be labeled as an entrepreneurial university. This study, which is one of the few studies that examine the conceptual and developmental features of the entrepreneurial university model, provides readers with a review on the evolution of university-industry-state relationship and insights into several theoretical issues and political orientations.

Keywords: The entrepreneurial university model, Triple helix model, Higher education

1. GİRİŞ

Üniversiteler ortaçağdan bu yana insanlık tarihinde yer alan toplumsal değişimlerle paralel bir şekilde evrimsel sürecini sürdürmektedir. Üniversiteler söz konusu evrimsel dönüşüm süreçlerinde çoğu zaman içinde buldukları toplumları etkileyen kurumlar olmuşlardır. Üniversiteler bilgiyi üretebilen, saklayabilen

ve aktarabilen sosyal bir varlık olarak yer almaktadır (Montesinos, Carot, Martinez, & Mora, 2008). Bu yönüyle de üniversiteler sahip oldukları sosyo-kültürel, ekonomik, teknolojik ve bilimsel üretimin gücü sayesinde dünyadaki pek çok gelişmeyi dolaylı veya dolaysız olarak etkileyebilen az sayıdaki kurumlar içerisinde yer aldığı söylenebilir. Çünkü üniversitelerin geliştirdikleri yöntem, metot ve araçlar bilginin yaratılmasında ve insanlık için fayda sağlayacak şekilde yaygınlaştırılmasına yardımcı olmaktadır. Bu özellik geçmişten günümüze birçok üniversite misyon bildirgesinde de yer almaktadır. Alan yazında üniversite-toplum ilişkisine yönelik araştırmaları içeren birçok eser yer al-

*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:

O. Yıldız, Email: yıldız@bakircay.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 01.12.2018

Kabul Tarihi / Accepted Date: 29.04.2019

Doi: 10.26701/uad.490926

maktadır (Casas & Santos, 2000; De Castro, Rodrigues, Esteves, & Pires, 2000; Etzkowitz, Webster, Gebhardt, & Terra, 2000; Giesecke, 2000; Godin & Gingras, 2000; Kobayashi, 2000; Langford & Langford, 2000; Leydesdorff, 2000; Montesinos vd., 2008; Morris, 2000; Nowak & Grantham, 2000; Sedaitis, 2000; Sutz, 2000). Bu araştırmalar incelendiğinde üniversitelerin toplumla ilişkisine göre kategorize edildiği ve üç farklı misyona sahip oldukları öne sürülmektedir. Söz konusu misyonlar öğretme, araştırma ve bilginin yayılımıyla birlikte buldukları bölge ve ülkenin sosyoekonomik gelişimine katkı sağlamaktır (Walker, 2012). Bu misyonlar sırasıyla aşağıda detaylı bir şekilde ele alınmaktadır.

19. yüzyılın ortalarına kadar olan zaman diliminde üniversitelerin sahip oldukları misyon eğitim ve öğretimdir (Jencks & Riesman, 1968). Üniversiteler iyi bir eğitim ve öğretim aracılığıyla normatif bilgiyi öğrencilerine yetkin bir şekilde aktarmayı misyonları olarak benimsemişlerdir (Etzkowitz, 2003; Montesinos vd., 2008). Bir başka ifadeyle, evrimsel sürecin ilk aşamasında üniversitelerin kurumsal misyonlarının odağı kaliteli eğitim ve öğretim hizmeti sunmaktır. Bu dönemde üniversiteler akademisyen istihdam politikalarını da misyonlarındaki bu odak noktaya göre gerçekleştirmektedir. Bu dönemde toplum nezdinde de üniversitelere yönelik itibar ve kalite algısı oluşmasını sağlayan olgu üniversitelerin eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki başarısıdır.

Üniversitelerin ilk evrimsel gelişim süreci ise sahip oldukları eğitim ve öğretim misyonuna araştırmayı da eklemeleriyle başlamaktadır (Jencks & Riesman 1968). Bu gelişmeyle birlikte 19. yüzyıl ortalarında üniversitelerin gelişim evresindeki bir diğer önemli yeni bir dönüm noktasına gelmiştir. Söz konusu akım ile Oxford, Bologna, Humboldt gibi üniversitelerin kurumsal modellemelerinde eğitim ve araştırma faaliyetlerini ayırt edici düzenlemelere gitmişlerdir. Ayrıca, bu üç üniversite öncü olarak bilimsel araştırma faaliyetlerini de misyon edinen öncü yükseköğretim kurumlarıdır (Clark, 1998). Böylece eğitim ve öğretim faaliyetleri ile bilimsel araştırma faaliyetlerinin ilk defa misyon olarak beraber görülmesi ve kurumsal olarak aynı çatı altında konumlandırılması gündeme getirilmiştir (Etzkowitz, 2003). Üniversitelerin eğitim ve öğretim ile araştırma faaliyetlerinin aynı çatı altında gerçekleştirilmesi gerekliliğini benimseyen bir misyon edinmeleri ile birlikte içinde buldukları toplumlarla sosyokültürel ve ekonomik ilişkilerinde de artış söz konusu olmuştur. Üniversitelerin Orta Çağ'dan 19. yüzyılın ikinci devresine kadar olan süreci bilginin yaratılması ve saklanması şeklinde bir görev edinmişlerdir. Bu sayede, toplum nezdinde üniversitelerin devlet politikalarını ve toplum yönelimini etkileyebilecek kurumsal güç kazandığı ve saygın bir kurum imajı kazanmaya başladıkları söylenebilir.

Daha sonra, bilimsel araştırma faaliyetlerinin de kurumsal kimliğin bir parçası olarak görülmesi gerektiğine inanılan üniversitelerin araştırmacı kimlik kazanım evresine ikinci evrimleşme süreci olarak alan yazında yer almaktadır. Bu modele göre üniversitelerde verilen kaliteli eğitim ve öğretim ile araştırma faaliyetleri birbirleriyle ilişkili faaliyetlerdir (Rothblatt & Wittrock, 1993). Bu görüşün günümüzde iyi eğitim ve araştırma kuruluşu olmayı başarmış olarak nitelendirilen üniversite kurumlarının varlığıyla da doğrulandığı söylenebilir. Çünkü eğitim-öğretim ile araştırma faaliyetleri birbirleriyle etkileşim içerisindedir. Bir başka deyişle, söz konusu iki faaliyet birbirlerinin sürekli gelişimine etki etmektedir. Bununla birlikte, yükseköğretim kurumları ikinci evrenin başlangıç ve gelişim süreçlerinde hem eğitim-öğretileri hem de araştırmayı eşzamanlı olarak gerçekleştirebilecek akademisyen istihdamına yönelmişlerdir. Bu yüzden de uzun bir süre eğitim-öğretim ile araştırma faaliyetleri bütünsel bir süreç olarak görülmüştür.

Üniversitelerin üçüncü evrimleşme süreci ise eğitim-öğretim ve araştırma faaliyet çıktılarının ticarileşirmesi ve pozitif çıktılarla topluma fayda sağlanmasıdır. Üniversiteler toplum, iş dünyası ve devlet arasında etkin bir kurum olarak görev almaktadır. Bu süreçte üniversitelerin toplumla ilişkisini ele alan ve üniversitelere yönelik kurumsal bir model geliştirmeye yönelik birçok çalışma gerçekleştirilmiştir (Etzkowitz, 2003; Etzkowitz vd., 2000; Gibbons, 1994; Jongbloed, Enders, & Salerno, 2008; Leydesdorff, 2000; Montesinos vd., 2008; Sábato & Botana, 1968). Söz konusu çalışmalarının ortak noktasının girişimci üniversite modelini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir. Gagnidze (2016) tarafından üniversitelerin evrimsel gelişim süreçleri karşılaştırmalı olarak sekiz farklı göstergeye göre yapılmıştır. Buna göre, üniversiteler sahip oldukları amaçları, rolleri, kullandıkları metotlar, verdikleri eğitim sonucunda yarattıkları profiller, eğitim dilleri, kurumsal organizasyon yapıları ve kendilerini yöneten profiller bakımından farklılaşmışlardır. Aşağıda yer alan Tablo1'de söz konusu karşılaştırma gösterilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, üniversitelerin evrimsel gelişim süreçleri içerisinde yenilikçi bilgi üretebilme, uluslararası düzede yeni bilgiyi korumaya alabilme ve sosyo-ekonomik değere dönüştürebilme yetkinlikleri sayesinde kurumsal kimlik olarak toplum, iş dünyası ve devlet arasında yer alabilen kurumlar olarak nitelendirilen son nesil girişimci üniversitelerin kavramsal özelliklerini ele almaktır. Bu doğrultuda ilk olarak, girişimci üniversite (3.nesil) tanımı üzerinde durulacaktır. Ardından, girişimci bir üniversite modeli içerisinde yer alması gereken öz yetkinlikler ele alınacaktır. Son olarak da girişimci üniversite modelinin ülkemizde uygulanabilmesine yönelik görüş ve öneriler sunulacaktır.

Tablo 1. Evrimsel Aşamalara Göre Üniversite Özellikleri

	1. Evrimsel Aşama	2. Evrimsel Aşama	3. Evrimsel Aşama
Amaç	Eğitim	Eğitim + Araştırma	Eğitim + Araştırma + Ekonomiye Dönüştürme
Rol	Doğruyu Savunma	Keşfetme	Değer Yaratma
Metot	Skolastik	Modern Bilim, Temel Bilimler	Modern Bilim, Disiplinler Arası
Yarattıkları Profiller	Profesyoneller	Profesyoneller + Bilim İnsanları	Profesyoneller + Bilim İnsanları + Girişimciler
Oryantasyon	Evrimsel	Ulusal	Küresel
Dil	Latin	Ulusal Diller	İngilizce
Organizasyon Yapıları	Fakülteler, Kolejler	Fakülteler	Üniversite Enstitüleri
Yönetim	Rektör	Yarı Zamanlı Akademisyenler	Profesyonel Yöneticiler

Kaynak: (Gagnidze, 2016, s.187)

2. GİRİŞİMCİ ÜNİVERSİTE TANIMI

Üniversiteler bölgesel ve küresel gelişmelerden etkilenen, iki yönlü bilgi alış verişi sürecine sahip olan kurumsal organizasyonlardır. Üniversitelerin ürettikleri bilgilerin dışa aktarılmaması veya dış dünyadaki değişimlere kapalı organizasyon olmaları mümkün değildir. Çünkü üniversiteler iç ve dış çevredeki gelişmelere duyarlı kalırlarsa yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalabilirler. Yani, kurumsal olarak entropi durumunda kalabilirler. Bir başka ifadeyle, eğer bu şekilde kalırlarsa da rekabetçi ve alternatiflerin çok olduğu bir sektör olan yükseköğretim alanında kurumsal varlığını koruyamaz ve sürdürülebilir şekilde hayatlarını idare ettiremezler. Ayrıca, üniversiteler, toplum nezdinde edilgen bir rol sahibi olmalarından dolayı, marka değerleri ve kurumsal kimliklerine zarar verebilirler. 20.yüzyılın ortaları itibarıyla bilim ve teknolojinin toprak, işgücü ve sermaye kadar önem verilen bir zenginlik unsuru olarak görülmeye başlanmasıyla birlikte üniversite yönetimleri kapalı organizasyon olmanın kurumlarına verebileceği zararları öngörmeye başlamışlardır (Etzkowitz, 2003). Bir başka ifadeyle, bilgi ve yenilik bir üretim faktörü olarak görülmeye başlanmıştır. Böylece, üniversiteler kendileri için toplumsal refaha katkı sağlamada rol oynayabilecekleri etkin bir pozisyon bulma şansına sahip olmuşlardır. Bu şansın kullanılmasının en önemli koşulu ise bilgi ve yeniliği üretebilmek, saklayabilmek, parasal değere dönüştürebilmek ve ihtiyaç duyan kişi/kuruma transferini sağlayabilmek süreçlerini koordinasyonel şekilde yürütebilmek becerisine kurum olarak sahip olmalarıdır. Günümüzde söz konusu yeteneğe sahip olan yükseköğretim kurumları girişimci üniversite olarak adlandırılmaktadır. Bu kavramın daha iyi anlaşılabilmesi için aşağıda alan yazında girişimci üniversiteye yönelik yapılmış olan kavramsal tanımlamalara yer verilmektedir.

- Sosyal, girişimci ve yenilikçi özelliklere sahip olan, bilgiyi ticarileştirme özelliği bulunan üniversitelere girişimci üniversiteler denilir (Montesinos vd., 2008).
- Eğitim öğretim, araştırma ile ekonomik ve sosyal kalkınma faaliyetlerini bir arada yürüten, kurumsal olarak sahip olduğu teorik ve pratik bilgi yoğunluğunu ekonomik değerlere dönüştürerek

toplum nezdinde bölge ve ülkesinde öncü bir kuruluş olarak kabul edilen yükseköğretim kurumları girişimci üniversitelerdir (Etzkowitz, 2003).

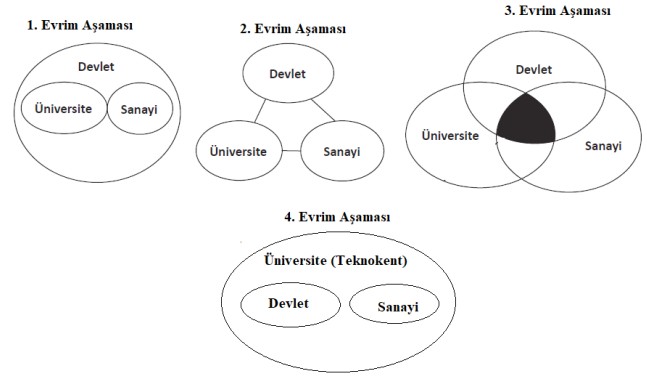
- Misyon bildirgelerinde ekonomik ve sosyal kalkınma, yenilikçi bilgi üretimi, topluma yenilikçi faydalar sağlama ile teknoloji transferine yönelik hedeflerin bir arada yer aldığı yükseköğretim kurumları girişimci üniversite olma misyonunu kabul etmiş kurumlardır (Mets, 2009).
- Girişimci üniversite eğitim, araştırma ve topluma hizmet olmak üzere üç farklı misyonla ilişkilidir. Geleneksel üniversitelerde eğitim ve/veya araştırma faaliyetleri gerçekleştirilebilir. Fakat girişimci üniversiteler kurumsal kimlik olarak her üç misyonu da, önemsel değeri farklılaşmakla birlikte, bünyelerinde barındırırlar (Baldini, 2006).
- Araştırma üniversitesi dört temel öz yeteneğin en az ikisine sahip olması gerekir. Bunlar bilim ve mühendislik temelli olması, bünyesinde kaliteli bilimsel araştırmalar üretebilmesi, kaliteli araştırmacıları istihdam etmesi, bünyesinde araştırma ve geliştirme faaliyetleriyle yeni ürün ve hizmetler üretilmesini sağlayacak ekosisteme sahip bir bilim ve teknoparkının yer almasıdır (Link & Scott., 2005; O'Shea, Allen, Morse, O'Gorman, & Roche, 2007).

Yukarıda alan yazında yer alan girişimci üniversite ile ilgili çeşitli kavramsal tanımlamalar yer almaktadır. Bu tanımlamalar süreç içerisinde girişimci üniversite olmak için sahip olunması gereken farklı yetkinlikler yer almaktadır. Toplumun bir parçası olan üniversiteler içerisinde bulunduğu tarihsel zaman dilimindeki ihtiyaçlara göre şekillenmektedir.

Girişimci üniversitelere yönelik kavramsal tanımlamalarda söz konusu evrimsel sürecin etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu kapsamda, girişimci üniversitelerden farklı zaman dilimlerinde sosyo-girişimci ve yenilikçi; eğitim-öğretim, araştırma ve sosyal kalkınma faaliyetlerini bir arada yürütebilen; misyon bildirgesinde ekonomik, sosyal kalkınma, yenilik, bilgi üretimi, topluma yenilikçi faydalar sağlama ve teknoloji transferine yönelik hedeflere bir arada veren; kaliteli araştırma geliştirme faaliyetleri ile yeni ürün ve hizmet sağlayacak

bir ekosisteme sahip olma gibi özellikleri bünyelerinde barındıran kurumlar olmaları beklenmiştir (Etzkowitz, 2003; Etzkowitz vd., 2000; Mets, 2010; Montesinos vd., 2008; Walker, 2012). Üniversitelerin kronolojik olarak kurumsal evrimleşme süreçleri içerisinde devlet ve özel sektör ile kurdukları kurumsal ilişki yapısı önemli bir diğer göstergedir. Bu göstergelere göre üniversitelerin ilk evrim aşamasında devletin üniversite ve özel sektörü kapsayıcı, yönlendirici ve geliştirici bir rol üstlendiği söylenebilir. Bir başka ifadeyle, bu dönemde üniversite ve özel sektörü kapsayan bir devlet yapısıyla ilişkilerin kurulduğu anlaşılabilir. İkinci evreye geçirdiğinde ise, üniversite ve özel sektörün kurumsal kimlik kazanmaya başladığı söylenebilir. Bu evrede üniversite ve özel sektör kuruluşlarının kurumsal misyon ve vizyonlarını devlet politikasına uygun bir şekilde oluşturarak devletle özerklik kazanmaya başlayan kurumlar olarak diyalog kurdukları anlaşılmaktadır. Bu evrenin devlet, üniversite ve özel sektör arasındaki kurumsal ilişkisi bakımından yeni bir diğer gelişmeyi kapsayan evre ise üçüncü aşamadır. Bu evrede devlet, üniversite ve özel sektör arasındaki ilişki kurumsal paydaş ve ortak olarak konumlandırıldıkları söylenebilir. Bu evrede, üniversitelerin gerçekleştirdikleri faaliyetler, araştırmalar ve desteklerle birlikte devlet ve özel sektörün gelişimine yönelik kritik öneme sahip etkin bir bağımsız ortak rolü üstlendiği öne sürülebilir. Bu evrede, devlet ve özel sektörün gelişimi için çok önemli bir faktör olan girişimcilerin yetişmesinde üniversitelerin misyon sahibi olduğunu da vurgulamak önemli olabilir. Bu yönüyle de üniversitelerin üçüncü aşamaya birlikte devlet ve özel sektörle sahip oldukları ilişki düzeyi bakımından yüklenedikleri girişimci yetiştirme misyonunun altını çizmekte fayda vardır. Söz konusu süreçte teknokentler vasıtasıyla üniversiteler girişimci akademisyen, öğrenci, üniversite dışında mevcut olan müteşebbisler veya girişimci olmak isteyen iş fikri sahiplerinin teorik bilgilerle donatılarak pratikte ülke ekonomisi için katma değer yaratabilecek ürün ve/veya hizmetleri rekabetçi bir şekilde piyasaya sunabilmeleri finansal, fiziksel ve insan kaynağı gibi çeşitli imkânlar sağlamaktadırlar. Üniversitelerin devlet ve özel sektörün orta ve uzun vadeli politikalarına etki edebilecek şekilde kendilerini ortak bir paydaş olarak kurumsal kimliklerini konumlandıkları bu evreden sonra da üniversitelerin devlet ve özel sektör ile kurdukları ilişki yapısının farklı bir boyuta evrileceği söylenebilir. Dördüncü aşama olarak isimlendirilebilecek bu evrede, bazı üniversitelerin içerisinde yer aldıkları coğrafi sınırlardan, devlet politikalarından ve özel sektör yapısından bağımsız şekilde diğer aktörleri de kapsayıcı bir kurumsal kimlik yapısına sahip olabileceği ön görülmektedir. Bu evrede üniversitelerin kurumsal olarak içerisinde buldukları ülke ve özel sektör şartlarından bağımsız olarak kapsayıcı ve zamanın ilerisine taşıyıcı bir kurumsal yapıya sahip olacağı söylenebilir. Bir başka ifadeyle, üniversiteler

içerisinde yer aldıkları devlet ve özel sektör kurumlarını kendi bünyelerinde kapsayacak ve tamamen özerk bir kurum kimliğine sahip olabilirler.



Şekil 1. Devlet, Üniversite ve Özel Sektör İlişkisinin Evrimsel Aşamaları

Şekil 1'de görüldüğü üzere üniversiteler iç ve dış dinamiklere göre yapısal reformlarla gerçekleştirmişlerdir. Üniversitelerin gelişim sürecindeki ilk üç aşama normatif bilginin ekonomik değere dönüşüm sürecini ve üniversitelerin bu süreçte paydaşlarıyla ilişki ve paylaşımı bakımında değişen rollerini kapsamaktadır (Etzkowitz vd., 2000; Lefebvre, Pallez, & Fixari, 2009). Söz konusu evrimsel aşamalar dikkate alındığında üniversitelerin yapısal reformları ile etki alanlarındaki genişleme arasında var olan ilişki daha net anlaşılabilir. 3. Evrim aşamasıyla birlikte üniversitelerin kurumsal kimlik olarak devlet ve özel sektör ile ortak bir bileşene sahip olarak paydaş ilişki kurmaya başladığı görülmektedir. Bu paydaş ilişkisinin girişimci yetiştirmek ve girişimcilik faaliyetlerine yönelik etkin bir şekilde kurumsal olarak katılım göstererek desteklemek olduğunu belirtmekte fayda vardır. Bu evreyle birlikte kurumsal kimlik olarak da üniversitelerin girişimciliği kabul etmeye başladığı söylenebilir. Böylece, üçüncü evrimsel aşamaya birlikte girişimci üniversitelerin yapısal form olarak yükseköğretim ekosisteminin bir parçası haline geldiği söylenebilir (Etzkowitz, 2003; Yao, Zou, Etzkowitz & Weng, 2015).

Üniversitelerin sahip oldukları özerklik, kurumsal etkinlik ve üstlendikleri rollerdeki güç dengesi bakımından devlet ve özel sektöre ilişki yapılarında üniversitelerin lehine farklılaşmanın devam edeceği ön görülmektedir. Günümüze bilginin ve bilgi üretiminin tarihsel süreç boyunca hiç olmadığı kadar önem kazanması üniversitelerin kurumsal olarak içerisinde buldukları koşullardan bağımsız bir şekilde girişimci kurumsal rol üstlenecekleri söylenebilir. Üniversitelerin evrimleşme süreci içerisinde bu dönem dördüncü evrim aşaması olarak adlandırılabilir. Bu dönemde üniversitelerin kurumsal kimlik olarak diğer aktörleri kapsayacağı beklenmektedir. Üniversitelerin bir önceki evrim aşamasında (3. Aşama) olduğu gibi devlet ve özel sektör için ortak bir paydaş olarak sadece girişimci yetiştiren ve girişimciler için ihtiyaç duyulan imkânları sunan bir kurum olmayacakları anlaşılabilir. Üniversite-

telerin kurumsal kimlik olarak da uluslararası ölçekte yatırım imkân ve fırsatları yaratabileceği, orta ve uzun dönemli karlılık getirebilecek iş yatırımlarını kurumsal girişimci olarak gerçekleştirebilme misyonlarına sahip olacakları ön görülmektedir. Bu sayede de devlet ve özel sektörden ekonomik olarak tam bağımsız bir şekilde kurumsal yaşam faaliyetlerini devam ettirebilme gücüne erişebilecekleri söylenebilir. Bu yüzden, söz konusu kurumlar diğer üniversitelerden farklı bir şekilde girişimci üniversite ismiyle nitelendirilmektedirler (Amaral & Filho, 2008; Dinya, 2014; Huang-Saad, Fay, & Sheridan, 2017; O'Shea vd., 2007; Postigo & Tamburini, 2003; Reyes, 2016; Roberts, 1991; Sidhu & Yeoh, 2011; Yao vd., 2015). Günümüzde üçüncü aşamadaki girişimci üniversiteler olarak nitelendirilen, girişimcilere yönelik katma değerli ve yenilikçi ürün ve/veya hizmet üretmeleri için sağladıkları imkân ve fırsatlarla küresel ölçekte şöhrete sahip olan Aachen Üniversitesi, Cambridge Üniversitesi, Chalmers Teknik Üniversitesi, Dublin Teknoloji Üniversitesi, ETH, EPFL, Erlangen-Nuremberg Üniversitesi, Fluminense Federal Üniversite, Harvard Üniversitesi, Hong Kong Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Imperial College London, Karlsruhe Üniversitesi, KU Leuven, Michigan Üniversitesi, Münih Teknik Üniversitesi, Oxford Üniversitesi, Özgür Berlin Üniversitesi, Stanford Üniversitesi, Singapur Ulusal Üniversitesi, Yale Üniversitesi ve Zhejiang Üniversitesi gibi kurumlar üniversitelerin evrimsel sürecindeki gelişmenin gerçekleşebilmesi için önemlidir. Çünkü söz konusu üniversitelerin katma değer yaratma ve yenilik potansiyeli yüksek olan iş fırsatlarına yönelik kurumsal yatırımlara yönelmesiyle birlikte kısa süre içerisinde dördüncü aşamada yer alan girişimci üniversiteler olarak isimlendirilebilecekleri ön görülmektedir.

Bir başka ifadeyle, Şekil 1'de görülebileceği üzere girişimci üniversite kavramının da çeşitleneceği söylenmektedir. Bir sonraki evre olan dördüncü aşamada küresel ölçekte etki gücüne sahip olan girişimci üniversitelerin sahip oldukları potansiyeli kullanarak kurumsal girişimci olabilecekleri düşünülmektedir. Böylece, üniversite, devlet ve özel sektörle ilişkisinde ilişki düzeyi ve üstlenilen rol bakımından yapısal reformun söz konusu olacağını öne sürmekteyiz.

3. GİRİŞİMCİ ÜNİVERSİTE ÖZELLİKLERİ

Üniversiteler tarihsel evrimleşme süreçlerinin ilk aşamasında güçlü eğitim ve öğretim müfredatına hâkim olmak ve iyi eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirebilecek akademisyen istihdam etme politikasına sahiptir. Girişimci üniversiteler de günümüzde kendi misyonlarına uygun şekilde akademisyen istihdamına yönelmektedirler. Bu politikayla girişimcilikle ilgili teorik bilgilerin iç, dış ve

organizasyonel girişimciler tarafından pratik uygulamalarla ekonomik değere dönüştürülmesi hedeflen-

mektedir. Bu sayede, girişimcilere yönelik devlet nezdinde olumlu politikaların, millet nezdinde de olumlu görüşlerin gelişmesi ve yaygınlaştırılması girişimci üniversiteler tarafından kurumsal olarak benimsenmiştir. Üniversitelerin toplumla bütünleşmesine yönelik gerçekleştirdikleri başarılı organizasyonel yenilik faaliyetleriyle birlikte kurumsal olarak bağımsız stratejik kararlar alabilme yetenekleri de gelişmiştir (Clark, 1998). Yeni bilgiyi bünyesinde geliştirme, bilim ve teknolojik yenilikleri üretebilmeye yönelik faaliyetlere yönelmek üniversitelerin öncelikli hedefleri olmuştur. Bu kapsamda, girişimci üniversiteler de eğitim, araştırma yapma faaliyetleriyle birlikte toplum ve devlete paylaşılan kurumlar halini almıştır. Söz konusu yapı ile birlikte üniversiteler yetiştirdikleri öğrencilerin ve istihdam ettikleri öğretim üyelerinin yeni iş fikirleri üretmelerini, ürettikleri iş fikirlerini de ekonomiye dönüştürerek toplum ve devlet için fayda sağlamayı misyon edinmiştir (Jencks & Riesman, 1968; Rothblatt & Wittrock., 1993). Günümüzde, bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi ve bilgi aktarım süreçlerinin kolaylaşmasıyla birlikte yeni bilginin saklanıp uluslararası düzeyde korunması, finansal desteklerle fikirlerin büyütülmesi ve uluslararası pazarlara ürün olarak sunulması önemli bir olgu haline gelmiştir. Farklı zaman dilimlerinde toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda girişimci üniversite olarak nitelendirilmesi için yükseköğretim kurumlarının sahip olması gereken öz yetkinlikler aşağıda sunulmaktadır.

3.1. Sosyal Duyarlılık

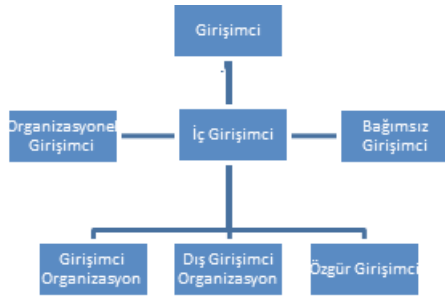
Sosyal duyarlılık, girişimci üniversitelerin toplum nezdindeki kurumlarına yönelik algısal yaklaşımlara etki edebilmek için gerçekleştirdikleri faaliyetleri ve odak noktalarını kapsamaktadır. Bir başka ifadeyle, söz konusu özellik kapsamında üniversiteler marka ve itibar yönetimlerini gerçekleştirmektedir. Böylece, girişimcilik misyonlarına uyabilecek öğrencilerin tercihlerini kazanmakta, girişimcilerin zihninde iş fikirlerini başarı ile gerçekleştirebilmek için öncelikli paydaş olarak tanımlanmakta ve küresel rekabette marka değerlerini arttırarak uluslararası itibar elde etmelerine katkı sağlanmaktadır. Girişimci üniversiteler topluma, iş dünyasına, yakın çevresine, öğrencilerine yönelik sağladıkları hizmetlerin kalitesini ve çeşitliliğini arttırabilmek için ekonomik gelir kaynaklarını çeşitlendirir ve gelir miktarlarını geliştirme faaliyetleri yürütürler (Montesinos vd., 2008). Bu kapsamda, içerisinde buldukları ülkenin, coğrafi bölgenin ve kentin gelişimine katkı sağlayacak projeler gerçekleştirirler. Sosyo-kültürel gelişime yönelik olarak kampüs içerisinde ve dışarısında faaliyetler organize ederler. Bu faaliyetler sayesinde de paydaşlarına bilgi, beceri, yetkinlik ve liyakat kazandırarak topluma faydalı yetkin bireyler olmalarına yönelik katkı sağlarlar (Günay, 2018). Bu sayede, kurumsal olarak sahip oldukları sosyal sermayenin yardımıyla sosyokültürel birikimlerini toplumun farklı temsilcilerine aktarabilmekte ve toplumun topyekûn bir şekilde gelişebilmesine katkı sağlamaktadırlar.

Sosyal faaliyetlerin yürütülmesinde girişimci üniversiteler kurumsal olarak devlet, özel sektör ve kâr amacı gütmeyen kuruluş temsilcileriyle işbirliği gerçekleştirebilirler. Ayrıca, yürütücü tek kurum sıfatıyla da sosyal faaliyet organizasyonlarını gerçekleştirebilirler. Böylece girişimci üniversiteler öğrencilerine, akademisyenlerine ve tüm dış paydaş aktörlerine misyonlarında var olan normatif değerlere (ahlak, etik, çevreye ve toplumsal sorunlara duyarlılık) sahip olan yaratıcı girişimcilik özelliklerini kazanabilmeleri ve/veya geliştirebilmeleri için destek olurlar.

3.2. Girişimci Kurumsal Kimlik

Bu yüzyılda fiziksel mekân değişiminde zaman tasarrufu, uluslar ötesi yönelimler, küresel kalkınmanın getirdiği refah artışı, sosyal sermaye hareketliliği gibi toplumlara şekillendirebilecek birçok olumlu gelişimler görülmektedir (Krieger, 2001; Leibfried, 2002). Bununla birlikte, 21. yüzyılda gelişen teknoloji ve küreselleşmenin insanoğluna yönelik olumsuz gelişmeleri de beraberinde getirdiği de söylenebilir. Bu olumsuz gelişmelerden bir tanesi de işsizliktir (Mortensen & Pissarides, 1994; Orlikowski & Scott, 2008).

Girişimci üniversiteler, iç ve dış girişimcilerin sahip oldukları organizasyonel iş fikirlerini geliştirmeleri için gereken süreçleri tamamlama ve fikirlerini ekonomik değere dönüştürme sürecinde ihtiyaç duyacakları teorik ve pozitif bilgi, sosyal ağ, finansal kaynak ve fiziksel imkân gibi destekleri sağlama yeteneğine sahiptirler. Söz konusu yetenekler farklı girişim türlerine göre çeşitlilik göstermektedir. Girişimciler sahip oldukları bilgi düzeylerine göre hiyerarşik bir sınıflamaya sahiptirler (Nejad, Abbaszadeh & Djavani, 2011). Girişimcilerin öğrenen organizasyonlar içerisindeki türleri dikkate alınarak yapılan sınıflandırma aşağıda Şekil 2.1' de gösterilmektedir.



Şekil 2.1. Girişimci Sınıflandırması
Kaynak: (Nejad vd., 2011)

Yukarıda Şekil 2.1'de belirtildiği üzere girişimciler özelliklerine göre ana şekliyle organizasyonel, iç ve bağımsız girişimciler olarak ana şekliyle kategorize edilmektedir.

Girişimci üniversiteler de kampüs içerisinde ve dışarısında farklı girişimci türlerinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek kurumsal mekanizmaları çatıları altında yer veriler. Söz konusu mekanizmalar girişimci üniversitelerin yer aldıkları kıta ve ülkelere göre değişiklik göstermektedir. Bunun sebebi ise, ülkelerin birbirlerine benzemeyen devlet politikaları, yasaları, toplum yapıları, toplum ihtiyaçları ve girişimci

karakterlerinin olması olduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte, girişimci özellikleri ve girişimcilere yönelik kültürel ve zamansal faktörlere göre yaklaşım farklılıkları üzerinde daha çok durulması gerektiği de belirtilmelidir. Çünkü, alan yazında yer alan bazı araştırma bulgularından sadece bireylerin özelliklerine göre de girişimci yönlerinin şekil alabilir olduğu ve ihtiyaçların farklılaşabildiği anlaşılmaktadır (Gartner, 1988; Gartner, Shaver, Carter & Reynolds., 2004). Gartner (1990) araştırmasında girişimci özelliklerinin, girişimciye yönelik inançların, girişimcinin gelişim süreçlerinin zaman faktörüne göre de değişebildiğini de vurgulamıştır. Bu sebeple, yukarıda yer verilen değişkenler dikkate alınarak sektörel ve girişimci kümelemelerinin yapılması ve böylece ortak ihtiyaçların karşılanmasına yönelik çalışmalar yürütülmesi gerekmektedir (Gartner, 2008).

Girişimci üniversiteler de yukarıda yer alan değişkenleri dikkate alarak girişimcilere yönelik hizmet sağlayan kurumsal mekanizmaları çeşitlendirilmektedir. Bu çeşitlendirme şu şekildedir:

- Organizasyonel girişimcilere yönelik mekanizmalar: Üniversite-sanayi iş birliği koordinatörlüğü ve teknokent kümeleme mekanizmaları,
- İç girişimcilere yönelik mekanizmalar: Girişimci ders içerikleri, kuluçka merkezleri, kampüs içi danışmanlık faaliyetleri yürüten araştırma merkezleri ve özel teşebbüsler, finansal kuruluşlarla özel anlaşmalar yoluyla erişim kolaylığı ve piyasa şartlarına göre uygun finansman modelleri,
- Bağımsız girişimcilere yönelik mekanizmalar: Sürekli eğitim merkezleri, yaşam boyu eğitim faaliyetleri, iş ortaklığı modelleri, kurumsal destek hizmetleri verebilecek mekanizmalardır.

Söz konusu mekanizmalar kıtalara göre ve ülkelerin sahip oldukları kanuni düzenlemelere, girişimcilere yönelik algılara, finansal destek politikalarına ve girişimci özelliklerine göre farklılık göstermektedir (Gartner, 1988, 1990; Gartner vd., 2004; Reynolds vd., 1999; Reynolds & Gutman, 1988). Bu yüzden de, girişimci üniversite iş modelleri de söz konusu farklılıklar doğrultusunda değişiklik göstermektedir. Güney Amerika, İskandinavya, Avrupa, Uzak Doğu ve ABD kıtalarında girişimci üniversiteler üzerine gerçekleştirilen araştırmalarda yer alan bulgular bu varsayımımızı destekler niteliktedir (Amaral & da Silva Filho, 2008; Borges & Jacques Fillion, 2013; Etzkowitz, 2003; Jofre & Andersen, 2009; Reyes, 2016; Yao, Zou, Etzkowitz, & Weng, 2015; Yoon, 2015).

3.3. Yenilik Odaklılık

Girişimci üniversitelerin bir diğer önemli özelliği de yenilik odaklı olmasıdır. Bu yüzden de girişimci üniversiteler kurumsal stratejilerini yenilikçilik merkezinde oluşturmaktadırlar.

Söz konusu kurumsal stratejilerden ilkinin akademisyen istihdamı olduğu söylenebilir. Girişimci üniversiteler yenilik odaklı ve girişimci ruha sahip bir sosyal sermayeye sahip olmayı misyonları doğrultusunda önemsemektedirler. Bu yüzden de girişimci üniversitelerin istihdam politikalarında yenilikçi ve girişimci özelliklere sahip araştırmacı akademisyenlerin istihdamı öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır. Akademisyen istihdamında yukarıda belirtilen genel çerçeveye uygun bazı özellikler aranmaktadır. Bu özellikler; araştırmacının sahip olduğu akademik bilgi birikiminin yeni fikirler üretebilecek ve/veya yeni fikirlere destek olarak yeni ürün ve/veya hizmetlerin gelişmesine katkı sağlayabilecek düzeyde olmasıdır. Ayrıca, akademisyenin araştırma konularının ticarileştirmeye elverişli olması, kurumsal olarak belirlenen araştırma kümelemelerine uygun alanlarda tecrübesinin bulunması ve kurum potansiyelini arttırabilecek sosyal iş ağına sahip olması gibi kriterler kurum olarak öncelikli istihdam edilmesi istenen akademisyenleri tarif etmektedir (Walker, 2012). Bu özelliklere sahip akademisyenler organizasyonel, iç ve bağımsız girişimciler için de ayrıca önemli bir iş ağı kaynağı olabilmektedirler (Adler & Kwon, 2002). Bu sayede, organizasyonel, iç ve dış girişimcilerin iş fikirlerine katkı sağlayabilecek ilgili kişiler ile ilişki kurabilmesine de kurumsal olarak katkı sağlanabildiği söylenebilir. Böylece, girişimci üniversite olabilme misyonunun gerçekleştirilmesinde yukarıda belirtilen kriterlere sahip araştırmacılar sahip oldukları potansiyel ve ilişki gücü vasıtasıyla da destek olurlar (Johannisson, Ramírez-Pasillas & Karlsson, 2002; Lechner & Dowling, 2003).

Yenilik odaklılık özelliği içerisinde yer alan ikinci önemli unsur ise araştırma kümelemeleridir. Bu doğrultuda, girişimci üniversiteler öncelikli araştırma ve geliştirme alanları belirlemektedirler (Amaral & da Silva Filho, 2008; Borges & Jacques Fillion, 2013; Jofre & Andersen, 2009; Nemilentsev vd., 2016; Yao vd., 2015). Burada girişimci üniversiteler faaliyetler sonucunda yenilik ortaya koyabilmek için araştırmacı akademisyenlerini organizasyonel, iç ve dış girişimcileri ilgi alanları doğrultusunda belirledikleri kurumsal öncelikli alan stratejilerine uygun şekilde bir araya getirerek kümeledikleri belirtilmelidir. Bu strateji sayesinde girişimciler (organizasyonel, iç ve dış girişimciler) iş fikirlerine katkı sağlayabilecek kaynaklara daha rahat ulaşabilirler. Bir başka ifadeyle, girişimciler iş fikirlerinin geliştirilmesi ve ekonomik değere dönüşebilmesi için en iyi katkıyı elde edebilecekleri teknik araştırmacıları, benzer girişimcileri, tedarikçi bağlantılarını, pazar analistçilerini, hukuk danışmanlarına çok hızlı ve kolay şekilde bulabilmektedirler. Böylece, ihtiyaç duydukları gizil bilgileri içerisinde buldukları kümelemenin sunduğu sosyal ağ sayesinde rahatça elde edebileceklerdir.

Yenilik odaklılığın üçüncü unsuru ise eğitim içerikleridir. Girişimci üniversiteler eğitim içeriklerini de yenilik odaklı bir şekilde hazırlamalıdır. Üniversitenin sahip olduğu teorik bilginin ekonomik değere dönüşebilmesinde verdiği eğitim ve öğretim ile girişimci yetiştirmesi önem teşkil etmektedir.

Çünkü yeniliğin ortaya çıkabilmesi için en önemli unsur girişimcilerin doğru yetkinlerle yetiştirilmesidir (Hornaday & Aboud, 1971; Hurber, 1991; Nejad vd., 2011; Schumpeter, 2017). Bu kapsamda, girişimci üniversiteler yenilik odaklı lisans ve lisansüstü eğitim içerikleri vasıtasıyla öğrencilerine eğitim veriler. Ayrıca, teknoloji transfer ofisi ve araştırma merkezleri aracılığıyla araştırmacı ve akademisyenlere yönelik bilgi aktarımlarını gerçekleştirirler. Sürekli eğitim merkezleri ve teknokentlerin de yer alan birimler vasıtasıyla da bölgesinde yer alan girişimcilere yönelik yenilik odaklı girişimcilik temelli yaşam boyu eğitim faaliyetleri düzenlemektedirler.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler ve küreselleşmenin etkileriyle şekillenen bir yüzyıl içerisinde yaşamaktayız. Bu yüzyılda pek çok olumlu gelişmeyle birlikte olumsuz gelişmelerde görülmektedir. Söz konusu olumsuz gelişmeler arasında yer alan en büyük sorunlardan birisi de işsizlik olduğu söylenebilir. İşsizlik toplumsal dinamiklerin değişimine etki etmektedir. Bu doğrultuda, işsizliğin bölgesel, ulusal ve küresel kapsamda önlenmesi için gerek duyulan en önemli aktör ise girişimcidir. Girişimciler içerisinde buldukları ülkelerde istihdam faaliyetleri sağlayarak küresel refaha da katkı sağlamaktadır. Böylece, girişimci yetiştirmenin aslında küresel reforma katkı sağladığı söylenebilir. Girişimci üniversitelerin kurumsal olarak iç, dış ve organizasyonel girişimcilere yönelik sundukları ortak hizmetler şu şekilde sıralanabilir:

- Farklı yapılar da girişimci eğitim ve öğretimine yönelik faaliyetler gerçekleştirmek,
- Kampüslerinde girişimciler için fırsatlar yaratabilmek,
- Girişimciler için mevcut kaynakları en etkin şekilde kullanabilecek ve yeni kaynak yaratabilecek mekanizmalar ile finansal hizmet sunmak,
- Teorik bilginin uzman kümelemeler ve merkezler aracılığıyla açık inovasyonel bir kültürün gelişimine ortam sağlamak,
- Değerli iş fikirlerinin ekonomik değere dönüşümüne kadar ihtiyaç duyulan süreç yönetimine yönelik girişimci destekleri vermek,
- Uluslararası düzeyde girişimci haklarının korunmasına yönelik hukuksal destekleri sağlamaktır.

Girişimci üniversitelerin bir başka ortak özelliği de özgün ve özgür birer kuruluş olmalarıdır. Asya, Avrupa ve Amerika kıtasında yer alan girişimci üniversitelerin (Aachen Üniversitesi, Cambridge Üniversitesi, Chalmers Teknik Üniversitesi, Dublin Teknoloji Üniversitesi, ETH, EPFL, Erlangen-Nürnberg Üniversitesi, Fluminense Federal Üniversite, Harvard Üniversitesi, Hong Kong Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Imperial College London, Karlsruhe Üniversitesi, KU Leuven, Michigan Üniversitesi,

Münih Teknik Üniversitesi, Oxford Üniversitesi, Özgür Berlin Üniversitesi, Stanford Üniversitesi, Singapur Ulusal Üniversitesi, Yale Üniversitesi ve Zhejiang Üniversitesi) ortak özelliği orta ve uzun vadeli stratejik yönelimlerini güncel devlet politikaları veya içinde buldukları toplumlarda görülen popüler yönelimlere dayalı şekilde gerçekleştirmemeleridir. Bir başka ifadeyle, girişimci üniversiteler devlet ve sanayi paydaşlarına sahip oldukları sosyal sermaye, uluslararası network ve paydaş gücü, alt yapı ve tesis imkânlarını sunabilen bağımsız bir kuruluş olarak orta ve uzun vadeli stratejilerine karar vermektedirler. Bu sayede girişimci üniversiteler devlet kurumlarını, özel sektör kuruluşlarını ve topluma yön veren sosyal kuruluşlarının uzun vadeli stratejilerini yönlendirebilme gücüne sahip olmaktadır. Ayrıca, girişimci yetiştirebilmeleri, bilim ve teknolojinin gelişimine katkı sağlamaları sayesinde küresel boyuttaki gelişimlere yön verebilen az sayıdaki aktörler arasında yerini almaktadır.

Ülkemizde 200'ün üstünde yükseköğretim kurumu yer almaktadır. Nicelik olarak birçok gelişmiş ülkeden daha fazla sayıda üniversiteye sahip olduğumuz söylenebilir. Milli bir hedef olarak sahip olduğumuz sayısal üstünlüğümüzü somut değerlere dönüştürebilmek için "Girişimci Üniversite Model'inin" yükseköğretim yöneticileri ve yükseköğretime yönelik politika geliştiren kurum ve kuruluşlar tarafından öncelikli hedefler arasına alınması Türkiye'nin ekonomik istikrarının sürdürülebilir bir şekilde gelişmesine katkı sağlamak için önem teşkil etmektedir. Eğer ülkemizde küresel ve teknolojik gelişimleri dikkate alan, bulunduğu bölgenin sosyal dinamiklerine duyarlı, yenilik odaklı ve girişimci yetiştirme misyonuna sahip üniversite yapılarının oluşması ve gelişmesi için gereken siyasal, ekonomik ve hukuki destekler sağlanabilirse, ülkemizde teknolojiyi ve ekonomik gelişime küresel boyutta yön verebilecek doğal ekosistemler yaratılabileceğini öne sürmekteyiz.

KAYNAKÇA

- Abbasi, E., Arasteh, F., & Najarian, M. (2016). A study of the characteristics of university of entrepreneur using structural equation modeling. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS) ISSN 2356-5926*, 1353-1366.
- Adler, P. S., & Kwon, S.-W. (2002). Social capital: prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, 27(1), 17-40.
- Amaral, M., & da Silva Filho, S. M. (2008). An entrepreneurship university under open innovation and triple helix influences—The design of a technology transfer model and the search for a useful and sustainable innovation framework for universities in underdeveloped and developing countries: A Brazilian Study. Program adı: Proceedings of 19th ISPIIM Conference, Tours.
- Baldini, N. (2006). University patenting and licensing activity: a review of the literature. *Research Evaluation*, 15(3), 197-207.
- Borges, C., & Jacques Filion, L. (2013). Spin-off process and the development of academic entrepreneur's social capital. *Journal of Technology Management & Innovation*, 8(1), 21-34.
- Casas, R., De Gortari, R., & Santos, M. J. (2000). The building of knowledge spaces in Mexico: A regional approach to networking. *Research Policy*, 29(2), 225-241.
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Pergamon.
- De Castro, E. A., Rodrigues, C., Esteves, C., & da Rosa Pires, A. (2000). The triple helix model as a motor for the creative use of telematics. *Research Policy*, 29(2), 193-203.
- Dinya, L. (2014). The potential role of the entrepreneurship education of universities in the promotion of entrepreneurship.
- Etzkowitz, H. (2003). The European entrepreneurial university: an alternative to the US model. *Industry and Higher Education*, 17(5), 325-335.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., & Terra, B. R. C. (2000). The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*, 29(2), 313-330.
- Gagnidze, I. (2016). The Impact of Entrepreneurial Universities on the Innovative Development of Economy. III International scientific and practical conference "Strategic Imperatives of Modern Management", KNEY, Kiev, (2016), pp. 186- 192.
- Gartner, W. B. (1988). Who is an entrepreneur? Is the wrong question. *American Journal of Small Business*, 12(4), 11-32.
- Gartner, W. B. (1990). What are we talking about when we talk about entrepreneurship? *Journal of Business Venturing*, 5(1), 15-28.
- Gartner, W. B. (2008). Variations in entrepreneurship. *Small Business Economics*, 31(4), 351.
- Gartner, W. B., Shaver, K. G., Carter, N. M., & Reynolds, P. D. (2004). *Handbook of entrepreneurial dynamics: The process of business creation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gibbons, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage Publication.
- Giesecke, S. (2000). The contrasting roles of government in the development of biotechnology industry in the US and Germany. *Research Policy*, 29(2), 205-223.
- Godin, B., & Gingras, Y. (2000). The place of universities in the system of knowledge production. *Research Policy*, 29(2), 273-278.
- Günay, D. (2018). Türkiye'de Lisansüstü Eğitim ve Lisansüstü Eğitim Felsefi Bir Bakış. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 71-88.
- Hornaday, J. A., & Aboud, J. (1971). Characteristics of successful entrepreneurs 1. *Personnel psychology*, 24(2), 141-153.
- Huang-Saad, A., Fay, J., & Sheridan, L. (2017). Closing the divide: accelerating technology commercialization by catalyzing the university entrepreneurial ecosystem with I-Corps™. *The Journal of Technology Transfer*, 42(6), 1466-1486.
- Hurber, G. (1991). Organizational learning: the contributing process and the literature. *Organization Science*, 1(2),

- 88-115.
- Jencks, C., & Riesman, D. (1968). *The academic revolution*. Doubleday, New York.
- Jofre, S., & Andersen, P. D. (2009). A Triple Helix approach to the future Innovation Flagship of Europe: Exploring the strategic deployment of the European Institute of Innovation and Technology. In Proceedings of the Triple Helix VII 7th Biennial International Conference on.
- Johannisson, B., Ramírez-Pasillas, M., & Karlsson, G. (2002). The institutional embeddedness of local inter-firm networks: a leverage for business creation. *Entrepreneurship & Regional Development*, 14(4), 297-315.
- Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher education*, 56(3), 303-324.
- Kobayashi, S. (2000). Applying audition systems from the performing arts to R&D funding mechanisms: quality control in collaboration among the academic, public, and private sectors in Japan. *Research Policy*, 29(2), 181-192.
- Krieger, N. (2001). Theories for social epidemiology in the 21st century: an ecosocial perspective. *International journal of epidemiology*, 30(4), 668-677.
- Langford, C. H., & Langford, M. W. (2000). The evolution of rules for access to megascience research environments viewed from Canadian experience. *Research Policy*, 29(2), 169-179.
- Lechner, C., & Dowling, M. (2003). Firm networks: external relationships as sources for the growth and competitiveness of entrepreneurial firms. *Entrepreneurship & regional development*, 15(1), 1-26.
- Lefebvre, P., Pallez, F., & Fixari, D. (2009). Competitiveness clusters and new approaches to public research: uncertainties in the development of the Triple Helix in France. Colloque International Regional Competitiveness Clusters and Economic Development-HEC Management School.
- Leibfried, S. (2002). Towards a European welfare state? İçinde *New perspectives on the welfare state in Europe* (ss. 128-151). Routledge.
- Leydesdorff, L. (2000). The triple helix: an evolutionary model of innovations. *Research policy*, 29(2), 243-255.
- Link, A. N., & Scott, J. T. (2005). Opening the ivory tower's door: An analysis of the determinants of the formation of u.s. university spin-off companies. *Research Policy*, 34(7), 1106-1112.
- Mets, T. (2009). Creating business model for commercialization of university research. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 2009, nr. 51, p. 83-94.
- Mets, T. (2010). Entrepreneurial business model for classical research university. *Engineering Economics*, 66(1).
- Montesinos, P., Carot, J. M., Martinez, J., & Mora, F. (2008). Third mission ranking for world class universities: Beyond teaching and research. *Higher education in Europe*, 33(2-3), 259-271.
- Morris, N. (2000). Vial bodies: conflicting interests in the move to new institutional relationships in biological medicines research and regulation. *Research Policy*, 29(2), 149-167.
- Mortensen, D. T., & Pissarides, C. A. (1994). Job creation and job destruction in the theory of unemployment. *The review of economic studies*, 61(3), 397-415.
- Nejad, B. A., Abbaszadeh, M. M. S., & Djavani, M. (2011). Entrepreneur Learning Organization: A Functional Concept for Universities. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 10(1), 120-129.
- Nemilentsev, M., Christiansen, P., Storm-Henningsen, P., Lund, S., Tereschenko, S., & Tereshkina, T. (2016). *Development and Facilitation of Innovative Pedagogy in the Nordic-Russian Context* (Collaboration of Higher Education Institutions With Enterprises) (ss.77-92). Mikkel.
- Nowak, M. J., & Grantham, C. E. (2000). The virtual incubator: managing human capital in the software industry. *Research Policy*, 29(2), 125-134.
- Orlikowski, W. J., & Scott, S. V. (2008). 10 sociomateriality: challenging the separation of technology, work and organization. *The academy of management annals*, 2(1), 433-474.
- O'Shea, R. P., Allen, T. J., Morse, K. P., O'Gorman, C., & Roche, F. (2007). Delineating the anatomy of an entrepreneurial university: the Massachusetts Institute of Technology experience. *R&D Management*, 37(1), 1-16.
- Reynolds, P.D., Hay, M., & Camp S.M. (1999). *Global Entrepreneurship Monitor 1999 Executive Reports*. Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership at the Ewing Marion Kauffman Foundation.
- Postigo, S., & Tamburini, M. (2003). University entrepreneurship education in Argentina: A decade of analysis. *International Council for Small Business, Belfast, Northern Ireland, June*.
- Reyes, C. N. (2016). Framing the entrepreneurial university: the case of the National University of Singapore. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*, 8(2), 134-161.
- Reynolds, T. J., & Gutman, J. (1988). Laddering theory, method, analysis, and interpretation. *Journal of advertising research*, 28(1), 11-31.
- Roberts, E. B. (1991). *Entrepreneurs in high technology: Lessons from MIT and beyond*. Oxford University Press.
- Rothblatt, Sheldon, and Wittrock, Bjorn, eds. (1993). *The European and American University Since 1800*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sábato, J., & Botana, N. (1968). Science and Technology in the Future Development of Latin America. Paper presented to The World Order Models Conference.
- Schumpeter, J. A. (2017). *Essays: on entrepreneurs, innovations, business cycles and the evolution of capitalism*. Routledge.
- Sedaitis, J. (2000). Technology transfer in transitional economies: a test of market, state and organizational models. *Research Policy*, 29(2), 135-147.
- Sidhu, R., Ho, K.-C., & Yeoh, B. (2011). Emerging education hubs: The case of Singapore. *Higher Education*, 61(1), 23-40.
- Sutz, J. (2000). The university-industry-government relations in Latin America. *Research policy*, 29(2), 279-290.
- Walker, K. (2012). The technopreneurship process: Academic entrepreneur university spin-offs. *RIThink*, 2, 11-22.
- Yao, W., Zou, X., Etkowitz, H., & Weng, M. (2015). Sub theme:

Entrepreneurial university and triple helix's development
the role of entrepreneurial university in regional inclusive
innovation system: Evidence from China.

Yoon, J. (2015). The evolution of South Korea's innovation system: moving towards the triple helix model? *Scientometrics*, 104(1), 265-293.

İkinci Şanslar: Bir Yükseköğretim Programını Tamamlamış ve Yeniden Örgün Lisans Eğitime Başlamış Öğrenciler Üzerine Niteliksel Bir Araştırma

İsmail Burak Malkoç

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı
ORCID ID: 0000-0001-8550-3085

Özet

Türkiye üniversitelerinde açılan örgün lisans programlarına kaydolun öğrenciler arasında önceden bir yükseköğretim kurumundan mezun olmuş öğrencilerin oranı giderek artmaktadır. Literatürde bu öğrencilere ilişkin araştırmalara yok denecek kadar azdır. Bu araştırma bu öğrencilerin; öncelikle kim olduklarını, demografik, ekonomik ve toplumsal niteliklerini betimlemeyi, ardından önceki eğitimlerini, kariyerlerini neden geride bıraktıklarını ve yeni disiplinlerini hangi amaçlarla tercih ettiklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Niteliksel ve betimsel bir yöntem benimsenen bu araştırmada; ikinci defa üniversite okuma kararının öğrencinin sahip olduğu ekonomik ve toplumsal sermaye ile ilişkili olduğu ortaya konmuş ve önceki yükseköğretim disiplinlerine dair tercihlerini “yanlış” olarak değerlendiren öğrencilerin bu tercihlerinde çoğunlukla eğitime dair hâkim toplumsal bakış açısını suçladıkları anlaşılmıştır. Bu öğrencilerin yeni yükseköğretim disiplinlerine dair tercihleri; idealindeki mesleğin eğitimini almak, kendini geliştirmek ve iş olanakları yüksek bir alana geçmek olarak ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: yükseköğretim; ikinci üniversite; okul terk; yetişkin öğrenciler; eğitim sosyolojisi

Second Chances: A Qualitative Study About Formal Undergraduate Students that Already have Higher Education Degrees in Advance

Abstract

Among all the students enroll the undergraduate programs of Turkey, the number of students that already have higher education degrees in advance is growing gradually. However, in the literature, there is almost no research about these students. This study aims; to describe who these students are, their demographic, economic, and social qualities, and to reveal why they left their former educations and careers behind, and what their motivations are to prefer their current departments. Adopting qualitative and descriptive methods, this study revealed that the decision of enrolling university for the second time associated with the economic or social capital of the student and found out that the students principally blame the dominant perception of the society about education, for their “wrong” preference of their former departments. Further, the motivations of the students for the preferences of the current departments emerged as; to study for the dream occupation, to improve oneself, and to find better job opportunities.

Keywords: higher education; re-enrollment; drop out; nontraditional students; sociology of education

1.GİRİŞ

Türkiye’de üniversite giriş sınavına başvuranlar arasında önceden *bir yükseköğretim programını bitirmiş* adayların oranının giderek artması dikkat çekicidir (Şekil 1), bu sayı 2018 yılında 191.644 kişi olarak kaydedilmiştir. Benzer şekilde Türkiye üniversitelerinde açılan örgün lisans programlarına yerleşen öğrenciler arasında da daha önce başka *bir yükseköğretim programını bitirmiş* öğrencilerin

oranı yıldan yıla yükselmektedir ve bu oran 2018 yılında yeni kaydolun tüm lisans öğrencilerinin %7’sine -26.168 kişi- yaklaşmıştır (Şekil 2).¹

Bu durum, çoğunlukla bir “istihdam problemi” olarak anlaşılakta ve bir tür “çalışma hayatından kaçma” (T. Bora, 2017a, s. 52) veya “çocukluğu uzatma” (A. Bora, 2017a, s. 185) pratiği olarak tartışılmaktadır; bu anlatıya göre neo-liberal piyasanın zorlu koşullarında iş bulama-

*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:
İ. B. Malkoç, Email: malkocburak@gmail.com

Geliş Tarihi / Received Date: 04.01.2019
Kabul Tarihi / Accepted Date: 29.04.2019

Doi: 10.26701/uad.508556

¹ İlgili grafikler, araştırmacının ÖSYM’nin (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi) resmî internet sayfasından yayınladığı üniversite giriş sınavlarına dair sayısal bilgileri derlemesiyle oluşturulmuştur. 2018’e dek yapılan ÖSYS’ye (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı) dair bilgilere <https://www.osym.gov.tr/TR,13046/2017.html> bağlantısından ilgili tarihler araştırılarak ulaşılmıştır. 2018 yılında ismi YKS (Yükseköğretim Kurumları Sınavı) olarak değiştirilen sınavla ilişkin bilgilere ise <https://www.osym.gov.tr/TR,15287/2018.html> bağlantısından ulaşılmıştır.

yan üniversite mezunu, “işsiz” görünmemek/kalmamak adına eğitimini uzatmaktadır. Benzer şekilde, bir işi olsa dahi onu beğenmeyen, “önceden belirlenmiş bir geleceği önünün kapanması olarak gören” (Erdoğan, 2017, s. 100) ve kendi seçtiği -yeni- bir meslekte kendini geliştirmeye çabalayan -şımarık- “orta sınıf işsizi” anlatısı da yaygındır. Toplumda da eğitimlerini uzatan -okulunu zamanında bitirmeyen, lisansüstü eğitime devam eden veya ikinci bir lisans programına kaydolana- öğrenciler bağlamında, “iş bulamadığı için okumaya devam ediyor” düşüncesinin hâkim olduğu söylenebilir; bu varsayımın bu öğrencilerin bir kısmı için doğru olduğu şüphe götürmez, ancak bu öğrencilerin bir diğer kısmının da -mutlu olsunlar veya olmasınlar- çalışmakta oldukları ve hatta mesleklerinde iyi yerlerde olabilecekleri gözden kaçırılmamalıdır, yani problem istihdam probleminden farklı bağlamlara da sahiptir.

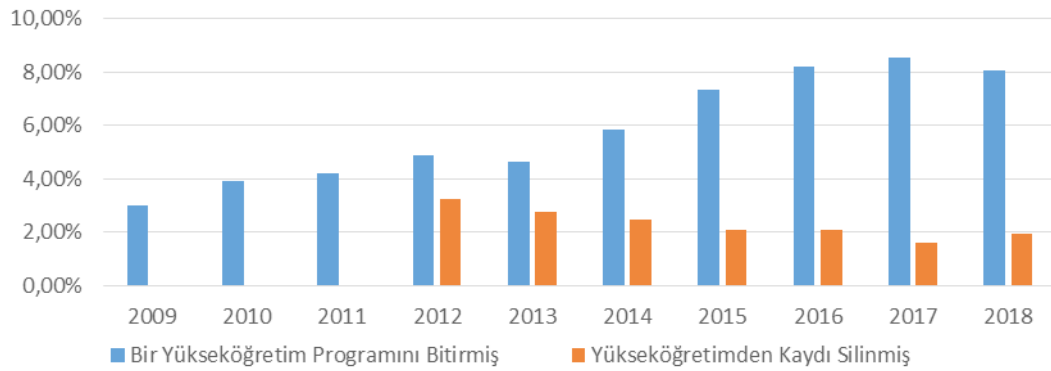
Okulunu bitirmiş, diplomasını almış ve hatta iş bulup çalışmaya bile başlamış bir kimsenin, ailesine, ülkesine, kendisine *faydalı* olacağı yerde, tüm bu kazanımlarını geride bırakıp yeniden en az dört yıllık bir öğrencilik *macerasına* atılmasını toplum pek hoş karşılamaz. Öte yandan, bu kimselerin, yaygın kanaate ve görece ileri yaşlarına rağmen, tüm bu kazanımlarını geride bırakıp bir “ikinci şans” arayışıyla “hayallerinin peşinden” tekrar üniversite okumaya, yakınlarının -hem manevî hem de maddî- desteğini almadan karar vermeleri de mümkün değildir. Toplumsal konular; yani bu öğrencilerin en az dört yıllık eğitimlerini destekleyecek, sahip oldukları veya yakın çevrelerinden onlara sunulacak -ekonomik, toplumsal veya kültü-

rel- alt yapıları, gelirleri, birikimleri “ikinci şans” arayışı son derece ile ilişkilidir. En güçlü işsizlik sigortası olan aile (A. Bora, 2017a, s. 181), öğrenciye, muhtemelen mevcut işinden uzaklaşacağı bu *macerada*, yine destek çıkacaktır.

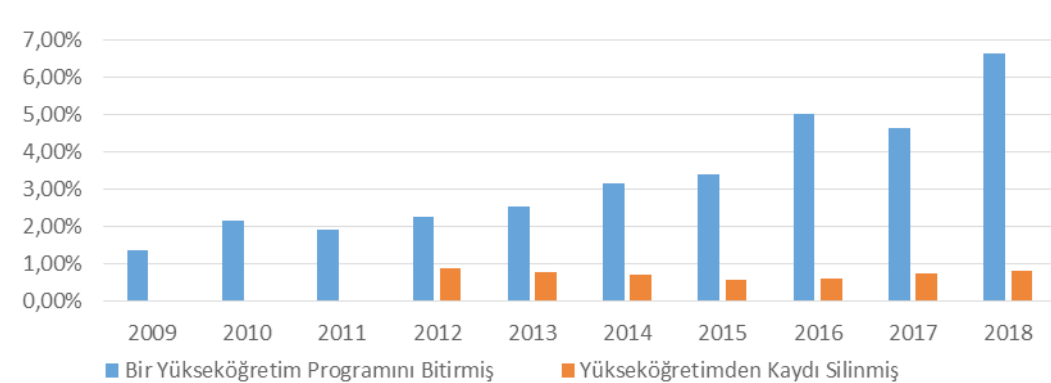
Peşinden yola çıkılan hayaller; “çocukluktan beri var olan idealler” de olabilir, “daha çok kazandıracak bir meslek edinmek” gibi ekonomik yapının etkilerinden ileri gelen, işsizlik, *atanamama* korkuları veya iş tatminsizliği sonucu yeni ortaya çıkmış hayaller de. “Çocukluk idealleri”, *gençlikte yapılan yanlış tercihler* nedeniyle askıya alınmıştır; yanlış tercihlerin sorumluları ise, niyetleri iyi dahi olsa, onları *kültür* yerine *tekniğe*, hayallerindeki meslekler yerine gelecekte çok kazandıracak gözde mesleklere sürükleyen aileler, öğretmenler, eğitim sistemi veya neo-liberal ekonomidir (A. Bora, 2017b, s. 260).

İkinci kez üniversite okuyan bu kimseler, çoğunlukla “faydasız” veya “başarısız” kimseler olarak anlaşılmaktadırlar; ya üniversitelerini bitirmelerine rağmen topluma -veya yakın çevrelerine- faydalı olmayı reddetmektedirler ya da önceki üniversitelerinde veya hemen sonraki iş hayatlarında başarısız oldukları için bu yolu seçmişlerdir. Ancak, bizzat kendi hayal ve kararlarıyla atıldıkları muhtemel bu yeni üniversite hayatlarında ve sonrasında edinecekleri yeni mesleklerinde çok daha başarılı ve bilime, dünyaya veya ülkelerine çok daha faydalı olabilecekleri ihtimali göz ardı edilmektedir.

Bu bağlamda bu araştırma, gerçekleştirdiği mülakatlar eşliğinde; önceden *bir yükseköğretim programını bitirmiş* ve bugün *tekrar örgün lisans eğitimine başlamış* öğrenci-



Şekil 1. Üniversite Sınavına Başvuran Önceden Bir Yükseköğretim Programını Tamamlamış veya Kaydı Silinmiş Adayların Toplam Başvurular İçindeki Oranları



Şekil 2. Örgün Lisans Programlarına Kaydolan Önceden Bir Yükseköğretim Programını Tamamlamış veya Kaydı Silinmiş Öğrencilerin Toplam Kaydolanlar İçindeki Oranları

leri incelemeyi, öncelikle bu öğrencilerin kim olduklarını, demografik, ekonomik ve toplumsal niteliklerini betimlemeyi, ardından bu öğrencileri ikinci kez üniversite eğitimi almaya ve önceki eğitimlerini, kariyerlerini terk etmeye iten sebepleri *anlamayı*, bu sebepler ve ikinci kez üniversite okuma kararları ile ekonomik ve toplumsal nitelikler arasında bir ilişki olup olmadığını *aramayı* ve ortaya koyacağı bu bulgularla literatürü zenginleştirmeyi, gelecekte yapılacak daha kapsamlı araştırmalara alt yapı ve temalar sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma genelleştirilebilir veri üretme iddiasında değildir, ancak anlamaya çalıştığı toplumsal gerçekliği bizzat onu tecrübe eden öznelere ağzından onların anlamlandırdıkları biçimde aktarmayı önemsemektedir. Ayrıca araştırma; üzerinde durduğu konunun yalnızca bir *problem* -ve özellikle de bir istihdam problemi- olarak görülmemesi gerektiğini, yeniden örgün lisans öğrenimine başlayan bu öğrencilerin, genel yargının aksine her zaman “eğitimlerini uzatan” veya “iş beğenmeyen” işsizler olmadıklarını, eski “yanlış” tercihleri değil, bu defa kendi “doğru” tercihleri doğrultusunda çıktıkları bu yolda belki de öncekinden çok daha *başarılı* ve *faydalı* olabileceklerini gösterebilmeyi ummaktadır.

1.1. “Okulu Terk Etmek” Yerine “Kariyeri Terk Etmek”

Öncelikle belirtmek gerekir ki; literatürde halihazırda bir diplomaya sahip olup yeniden bir örgün lisans eğitimine başlayan öğrencilerle ilgili araştırmalar yok denecek kadar azdır, halbuki *okullarını terk eden* veya terk etmek isteyen öğrencilere dair hem birçok kuramsal metne hem de sayısız araştırmaya rastlanabilmektedir. Bu probleme dair iki sebep öne sürülebilir: *Birincisi*, yeniden üniversite okuma olgusu Batı’da çok yaygın değildir ve Türkiye’de de hiç son yıllarda olduğu kadar yaygınlaşmamıştır. *İkincisi* ve daha önemlisi, eğitime dair hâkim bakış açısı, öğrencilerin kaç üniversite bitirdiklerinden çok kayıtlı oldukları üniversitelerini bitirip bitiremedikleriyle -istihdam edilip edilmedikleriyle- ilgilenmekte, eğer bitirememişlerse bunun sebeplerini ve dolayısıyla bu “problemi” çözmenin yollarını aramaktadır. Oysa bu durumun bir problem olarak görülmesi, yani kişinin ait hissetmediği bir mesleğin eğitimini veya bırakmak istediği bir üniversiteyi tamamlamasının yollarının aranması, o kişinin kendisi için de bir “problem”, bir “zorlama” olarak ortaya çıkabilmektedir.

Eğitime dair bahsedilen bu hâkim -sosyolojik- bakış açısı “işlevselci” bakış açısidir ve bu paradigmanın temellerini Durkheim’da (1956, s. 71) aramak yanlış olmayacaktır. Onun tanımıyla: “Eğitim, yetişkin nesillerin, toplumsal hayata henüz hazır olmayanlar üzerine etkisidir.” Durkheim devam eder, eğitimin işlevi, “Kişinin ait olduğu toplumun, üyelerinde eksik olmaması gerektiğine kanaat getirdiği fiziksel ve zihinsel durumları aktarmaktır” (s. 70). Ayrıca Durkheim’ın (2014, s. 169) sosyolojinin görevini “toplumu biçimlendiren *ihtiyaçları* ortaya koymak” olarak belirlediği düşünülürse, eğitimin görevi de toplumun *ihtiyacı* olan bilgi ve pratikleri aktarmak, yani bir anlamda topluma *faydalı* toplum üyeleri yetiştirmek olarak an-

laşılabilir, “Toplumun hayatta kalması ve uyum, ancak bu yoldan sağlanır” (Tezcan, 1985, s. 6). Sadece bu anlatım bile, okullarını terk veya mezun olmalarına rağmen eğitimlerine -yeniden- devam eden öğrencilerin, “toplumsal hayata hazır olmadıkları”na, “başarısız” veya “faydasız” olduklarına dair hâkim toplumsal görüşü açıklayabilmektedir. Durkheim’ın fikirlerini takip eden Parsons (1959, s. 267) da eğitimi, kişileri “gelecek yetişkinlik rollerinde *başarılı* olmaları için hazırlayan” ve “toplumun yetişkin rol sistemi bağlamında insan kaynağı seçen ve yerleştiren” (s. 309), “toplumsal fayda” temelli bir kurum olarak kavrar. Peki, toplum ve eğitim bu yetişkinlik rollerini *dayatmakta* mıdır? Farklı bir rol, fayda tahayyülü olan gencin önüne konulan *işlevsellik* engelleri onu gelecekte faydasız ve başarısız kılabilir mi?

Toplumun akılcılaştıran, sanayileşen ve bürokratikleşen bir yapı olarak kavrayan Weber de eğitimi benzer biçimde “gelecekte toplum için yüksek derecede eğitilmiş *uzmanlar* yetiştiren” bir kurum olarak görmüş ve onun temel işlevini “bireyin toplumsal statüsü bağlamında ileride dolduracağı yere hazırlamak” olarak ortaya koymuştur (Tezcan, 1985, s. 7). Ayrıca Weber’e göre “hızlı bürokratikleşen”, yani modernleşen toplumların “kültürlü” değil “uzman” insan eğitme hedefi vardır (s. 218). Bottomore (1971, s. 33) da hemen aynı noktaya işaret eder: geleneksel toplumların aksine modern toplumlarda eğitim “edebiyattan” ziyade “fenne” yoğunlaşır. Bu çerçevede eğitimde işlevselci bakış açısına dair şu sonuçlara varılabilir: Birincisi, öğrencinin, -modern- topluma “faydalı” olacağı, “edebî” veya “kültürel” değil de mümkünse “fennî”, “teknik” bir disiplinde “uzmanlık” kazanması istenmektedir. İkincisi “yeterlilik” veya “diploma” ile ilgilidir, öğrencinin bu uzmanlığa dair yeterliliğini bir an önce kazanması, yani disiplininde “başarılı” olması, olmasa bile okulunu “terk etmemesi”, çok önemli görülen “diploma”sını alması ve en kısa zamanda çalışmaya başlaması beklenmektedir. “Yeterlilik Enflasyonu” kavramıyla bu durumu eleştiren Collins (2011, s. 228); “yükseköğretimin genişlemesi, temel olarak *meslek piyasasında* değişen yeterlilik [diploma] değerlerince mümkün olmuştur” demektedir, yani “yeterlilik” -veya diploma- ile güncel meslek arzı -çoğunlukla teknik uzmanlık- arasında ilişki kurmakta, ayrıca diplomanın bir tür toplumsal statü göstergesine dönüştüğünü -daha doğrusu “düşük seviyeli” diplomaların “düşük statü” göstergelerine dönüştüğünü- belirtmekte (s. 229) ve bugün “yeterliliğin” bir ürün olarak alınır satılır hale geldiğinden, metalaştığından yakınmaktadır.²

Yukarıda belirtilen beklentiler ilk bakışta hiç de problemleri görünmez; topluma faydalı olmak ve diploma önemlidir, diploma hem statü hem ekonomik kazanç anlamlarına gelir. Ancak bir öğrenci “fennî” değil “edebî” bir yolu tercih etmek istediğinde veya “fennî” bir yolda olsa dahi çeşitli sebeplerle mevcut okulunu terk etmek istediğinde, üzerinde “fayda”, “başarı” ve “diploma” baskıları hissedecek, dolayısıyla toplum -veya öğrencinin çevresi- için

² Kavram Türkçe literatürde “Diploma Devalüasyonu” biçiminde de yer alabilir.

olmasa da öğrenci için bir “problem” ortaya çıkacaktır. Elbette tam tersi biçimde öğrenci daha yüksek bir kazanç veya statü elde etmek adına mevcut “kültürel” disiplinini terk edip “uzmanlık” kazanacağı yeni “teknik” bir disipline başlamak da isteyebilir, ki bu durum da bahsedilen hâkim toplumsal bakış açısından bağımsız değildir. İşte “okulu terk etme” konulu araştırmalar burada devreye girer, bu tür araştırmaların hemen hepsi öğrenciyi okula geri kazandırmak, okulu terk etme düşüncesini aklından çıkarmak fikrine sahiptirler.

Durkheim’in intihar ve bireyin toplumsal çevresiyle birleşmemesi (entegre olamaması) arasında kurduğu ilişkiyi³, Tinto (1975, s. 92), okul terk ve öğrencinin “üniversitenin sosyal sistemine entegre olamaması” şeklinde eğitim literatürüne taşımıştır. Bu noktada Tinto “entegrasyon”u “toplumsal” ve “akademik” olarak ikiye ayırır: Toplumsal entegrasyon öğrencinin üniversitedeki çevresiyle etkileşimi ve birlikteliğini ifade ederken, akademik entegrasyon öğrencinin akademik performansı ve kariyer gelişimi ile ilgilidir (s. 94). Burada ayrıca “bireysel” ve “kurumsal” etkiler ayrımı göze çarpar; Tinto’ya göre öğrencinin yaşı, cinsiyeti, ailesi ve kültürel arka planı gibi bireysel (?) özellikleri toplumsal entegrasyonu ile ilgiliyken, önceki eğitimindeki ve mevcut başarısı gibi kurumsal meseleler akademik entegrasyona gönderme yapar (s. 95). Tinto (1982, s. 697-699) bir çözüm önerisi olarak üniversitelerin “okul terk (önleme) programları” yürütmeleri gerekliliğini savunmuş ve öğrencinin entegrasyonu adına üniversiteyi, yani “kurumsal” etkileri, ana faktör olarak kavramıştır.

Literatürde okulu terk etme sebepleri olarak “bireysel” ve “kurumsal” sebepler ayrımı yaygındır. Tinto gibi Rumberger (2001, s. 5-9) de “bireysel” ve “kurumsal” sebep ayrımını önermiş; bireysel sebepleri öğrencinin yaş, cinsiyet ve ırkının yanında bireysel başarı durumunu da içerir biçimde tanımlarken, kurumsal sebeplere okul ile ilgili meselelerin yanında öğrencinin aile ve çevresinin etkilerini de dâhil etmiştir. Jordan, Lara & McPartland’ın (1994, s. 8-9) okulu terk etmeye “çeken” ve “iten” etkiler kavramsallaştırmaları da aynı düşünce içinde değerlendirilebilir; okulu terk etmeye “iten” etkiler okul, yani kurum ile ilgilidir, “çeken” etkiler ise öğrencinin kurum dışındaki toplumsal çevresi (ailesi, arkadaşları) veya öğrencinin kendisi ile ilişkilidir. Finn’in (1989, s. 118-119) konu hakkında ortaya sürdüğü “frustration self-esteem” ve “participation-identification” ayrımı⁴ da benzer biçimde okunabilir; birincisi “gençlik hatalarını” ve okula veya eğitim görülen disipline dair “duygusal” bağlılığı da içine alan bir tür “bireysel sebepler” anlatısıdır, ikincisi ise kendisinden önceki “kurumsal sebepler” anlatısından pek farklı değildir.

Bu kurumsal anlatılar çerçevesinde okulu terk etme olgu-

mektedir. Daha geniş bir anlatım için bkz. Erdoğan, 2017, s. 77-78.

³ Durkheim’in (2013, s.201-211) “bencil intihar” olarak tanımladığı bu intihar türü toplumsal-dinî, ailevi veya politik-bağları “gevşeyen” bireylerin intiharlarını açıklar.

⁴ Literatürde ilgili kavramların Türkçe karşılıklarına rastlanmamıştır, ancak “Kendine güven kırılması” ve “Katılım-özdeşleşme” olarak Türkçeleştirilebilirler.

sunu dair: *Bireysel Sebepler* olarak; yaş, cinsiyet, ikâmet gibi demografik niteliklerin yanı sıra, ailenin veya öğretmenin *yanlış yönlendirmesi*, disiplin hakkında öncesinden *yeterince bilgi sahibi olmama* (Yorke & Longden, 2008) ve -çoğunlukla “gençliğin verdiği toyluk” nedeniyle- *yanlış disiplin seçimi* (Kember, 1990; Long, Ferrier & Hagney, 2006) gibi nedenler gösterilmektedir. *Kurumsal sebepler* ise çoğunlukla üniversitelerin öğrencilerine sahip çıkamamaları ve rehberlik hizmeti eksikliği gibi problemlerle bağdaştırılmaktadır.

Okulu terk etme ile ilgili güncel birkaç araştırmaya değinmek gerekirse; Örneğin Bradley (2017), Bristol Üniversitesi’nde 11 farklı disipline öğrencilerle yaptığı niteliksel ve boylamsal araştırmasında en önemli okulu terk etme sebeplerinden birinin “15-18 yaşlar arasında yapılan yanlış kariyer seçimleri” olduğunu ortaya çıkarmıştır, hatta katılımcılardan bir tanesi araştırma sırasında eczacılık disiplinini terk edip psikoloji disiplinine başlamış ve artık çok daha mutlu olduğunu ifade etmiştir. Fortin, Sauve, Viger & Landry (2016) Kanada’nın Quebec eyaletindeki muhasebecilik bölümlerindeki okul terk sebeplerini araştırdıkları çalışmalarında; önceden bir yükseköğrenim diplomaları olan öğrencilerin bölüme ilk defa kayıt yaptıranlara göre okulu %10 oranında ve program ilk tercihleri olan öğrencilerin sonraki tercihi olan öğrencilere göre okulu %8 oranında daha az terk ettiklerini göstermişlerdir. Meyer & Marx (2014) Utah Üniversitesi’nde mühendislik bölümünü terk eden 4 öğrenci ile yaptıkları niteliksel çalışmalarında; her dört öğrencinin de “mühendisliğe ait hissetmedikleri”ni ortaya çıkarmışlardır ve her dört katılımcıları da mühendislik eğitimlerini bırakır bırakmaz farklı -çoğunlukla sosyal- bölümlerde yeniden lisans eğitimine başlamışlardır. Withey, Fox & Hartley (2014) ise Keele Üniversitesi’nde okuyan ve daha önceden bir lisans programını terk etmiş 5 öğrenciyle niteliksel bir araştırma gerçekleştirmiş; öğrencilerin beklentilerinin karşılanmaması, rehberlik servisi eksikliği, önceden bölüm hakkında yeterince bilgilendirilmeme ve en çok da “bölüme ait hissetmeme” sebebiyle, biyoloji, kriminoloji, mühendislik gibi bölümleri terk edip sosyal bilim, müzik, edebiyat ve siyaset bilimi gibi bölümlere başladıklarını, dahası bu bölümlerde çok daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Türkiye’den bir örnek olarak Şimşek (2013) Harran Üniversitesi’nde 450 öğrenci ile yaptığı okulu terk etme eğilimlerine dair niceliksel araştırmasında; mühendislik öğrencisi katılımcılarının %59 oranla okulu terk etmeye eğilimli olduğu bulgusunun yanında, bölümünden memnun olmayanların %67 ve bölüme isteyerek gelmeyenlerin de %62 oranında okulu terk etmek istediklerini ortaya koymuştur.

Güncel araştırmalarda “disipline ait hissetmeme”, “disiplin hakkında yeterince bilgilendirilmeme” ve “yanlış kariyer seçimi” sebepleri öne çıkmaktadır; burada disipline ait hissetmeyişin yanlış tercihten ileri geldiğini ve disiplin hakkında yeterince bilgilendirilmemenin de yanlış tercihin sebeplerinden biri olabileceğini söylemek yanlış ol-

mayacaktır. Yanlış tercihin, yalnızca öğrencinin veya büyüklerinin -bireysel- birer "hata"sı olmadığını da görmek gerekir; T. Bora (2017b, s. 260), eğitim sistemi veya genel anlamda neo-liberal ekonomik sistemin, öğrencileri gelecekte iş olanaklarının çok olacağına inandıkları "dönemin gözde mesleklerini tercih etmeye" yönlendirdiğinin altına çizmektedir. Zira hatayı öğrencide, ailesinde veya öğretmeninde aramak, tam da bireysel (?) tercihlerin yükünü, olumsuz sonuçlarını, yine bireylerin omuzlarına yüklemeye amacındaki neo-liberal sistemin (Bauman, 2015, s. 14) işi- ne gelecektir.

Elbette bu araştırma okulunu terk eden öğrencileri konu *almamaktadır*, ancak ilk yükseköğretim eğitimlerinin ardından yeniden örgün bir lisans eğitimine başlayan öğrenciler bir anlamda -yaygın kanaatin aksine çok iyi entegre oldukları için değil, hissettikleri "diploma", "fayda" veya "başarı", "işsizlik" baskıları nedenleriyle- okullarını *terk edememiş*, ancak *uygun şartlar* sağlandığında "kariyerlerini terk ederek" belki de *kendilerini ait hissettikleri* bir mesleğin eğitimini almaya karar vermiş kimselerdir. Bu nedenle okul terk araştırmalarında ortaya konan sebeplerin, kariyerlerini terk eden bu öğrenciler için de ilk yükseköğretim tecrübeleri bağlamında geçerli olduğu söylenebilir. Ayrıca, yukarıda sıralanan araştırmalarda okullarını terk eden öğrencilerin çok kısa süre içinde yeni -ve çoğunlukla sosyal- bir disiplini tercih ederek yükseköğretime geri döndükleri görülebilmektedir; okulu terk edip başka bir üniversiteye başlamak ile mezuniyetin ardından başka bir üniversiteye başlamak birçok bakımdan farklı olgular olsalar da her iki tip öğrencinin benzer karakterlerde olacakları kuşkusuzdur.

1.2.İkinci Şanslar: Mezuniyetin Ardından Yeni Bir Lisans Eğitimine Başlamak

Halihazırda bir diploma sahibi olunmasına rağmen yeniden bir örgün lisans programına başlamak hayallerin peşinden çıkılan bir yol, ikinci bir şans arayışıdır. Bu yola çıkan kimseler; çoğunlukla aile veya öğretmenlerinin *yanlış yönlendirmesi* sonucu, disiplin hakkında öncesinden yeterince *bilgi sahibi olmadıklarından*, *ekonomik kazanç olasılıklarınca* cezbedildiklerinden veya *gençliklerinin verdiği "toyluk"la* yanlış bir disiplin tercih etmiş, bu disiplinlere veya yükseköğretim kurumlarına kendilerini *ait hissetmemiş*, dolayısıyla "hep farklı bir bölüm okumayı hayal etmiş", ancak belki de "faydalı", "başarılı" olma veya en azından bir "diploma" sahibi olma baskıları nedeniyle okullarını terk edememiş, mezun olmuş ve hatta mezun oldukları disiplinle ilişkili bir meslekte çalışmaya bile başlamış ve nihayetinde *uygun şartlar* sağlandığında "kariyerlerini terk ederek" belki de *kendilerini ait hissettikleri*, *çocukluk hayalleri* olan bir mesleğin eğitimini almaya karar vermiş kimselerdir. Diğer yanda ise, çok sevdikleri disiplinlerinden *iş olanağı olmadığı için* uzaklaşan ve iş bulabilmek veya daha çok kazanabilmek gibi hayallerle bu maceraya atılan öğrenciler yer almaktadır.

Belirtildiği üzere, bu öğrencilerin hâkim anlayışa ve gö-

rece ileri yaşlarına rağmen, tüm bu kazanımlarını geride bırakıp bu yola çıkmaları cesaret ister, cesaret ise uygun şartlar, yani kişinin en az dört yıllık yeni eğitimi boyunca yaşamını devam ettirip ettiremeyeceği gerçeği ile ilişkilidir. İkinci kere üniversite okumaya karar veren öğrenci; eğer ekonomik bir birikime sahip değilse, düzenli devam etmesi gereken bir işi var ve bırakamıyorsa, ailesine, evine, çocuklarına karşı sorumlulukları var ve yardım almıyorsa bu kararı çok kolay veremez. Fakat kişi tüm bu problemleri aşmasını sağlayacak ekonomik bir birikime sahipse, düzenli devam etmesi gerekmeyen ve iyi kazandıran bir mesleği varsa veya ailesi, eşi veya yakınlarının destekleniyorsa ve elbette içinde olduğu kültürel çevre böyle bir kararı "yanlış" bulmuyor ve onu dışlamıyorsa, Bourdieu'nün terimleriyle ifade edilirse bu "alan"a girebilecek ekonomik, toplumsal ve kültürel "sermaye"lere sahipse ve bu karara uygun bir "Habitus"ten geliyorsa, bu kararı çok daha kolay verebilecektir.

Bourdieu (1986, s. 47-51) "sermaye" düşüncesini yalnızca ekonomik yanıyla kavramamış, onun haricinde; bir toplumsal gruba üyelikle ilişkili ve o gruptaki yakın olunan -destek verebilecek- kimseleri ifade eden "toplumsal" ve hem kişinin kültürel/teknik bilgilerini hem de sahip olduğu gelenek, inanç, yaşam biçimi gibi özelliklerini içeren "kültürel" sermaye tanımlarını yapmıştır. Bu sermayeler, doğuştan -yani "Habitus"ten- miras alınabildikleri gibi, tecrübelerden -mücadeleler sonucu *yeniden üretilen* Habitus'ten- de ileri gelebilirler ve her bir sermaye bir diğerinin artırılması adına farklı "alan"larda oynanan "oyun"larda -mücadelelerde- masaya yatırılabilir. Bourdieu'nün (Bourdieu & Wacquant, 2016, s. 121) Habitus kavramı ise, onun kelimeleriyle; "Toplumsal eyleyicilerin tam anlamıyla akılcı olmadan, ... hesap yapmadan, ... planlar, tasarımlar yapmadan" yaptıklarıdır, "bir yatkınlıklar, yani potansiyeller sistemi"dir (s. 125), bir anlamda kişinin içinde bulunduğu, farklı türdeki sermayelerini ve dolayısıyla davranış kalıplarını miras aldığı, ancak sürekli değişmeye de açık bir tür "toplumsal yapı" tanımıdır. Burada Bourdieu'nün (2015, s. 127-131) eğitimi, özellikle de yüksek veya orta sınıfların bakış açısından eğitimi, bu sınıfların sahip oldukları "yüksek" toplumsal ve kültürel sermayeleri, yani onların lehine işleyen *hâkim* Habitus'ü yeniden üreten, bir anlamda mevcut toplumsal eşitsizlikleri üst sınıflar lehine muhafaza etmeye yarayan bir kurum olarak gördüğünü belirtmek gerekir. Üst ve orta sınıfa dâhil öğrenciler "ailelerince sadece eğitime devam etmeleri için cesaretlendirilmezler ... ayrıca ailelerinden toplum içinde aynı biçimde [ailelerin pratiklerini miras alarak] devam etmelerinin *ethos'unu* alırlar" (2012, s. 34). Ayrıca Bourdieu'nün düşüncesinden yola çıkılarak her farklı sınıfın, sınıf Habitus'ünün, eğitime dair farklı beklentileri olduğu, farklı tür eğitim biçimlerini olumladığı düşüncesine de varılabilir.

Anlaşılabileceği üzere; halihazırda bir diploma sahibi olunmasına rağmen yeniden bir örgün lisans programına başlama kararı, öncelikle bu kararı verecek kimsenin Ha-

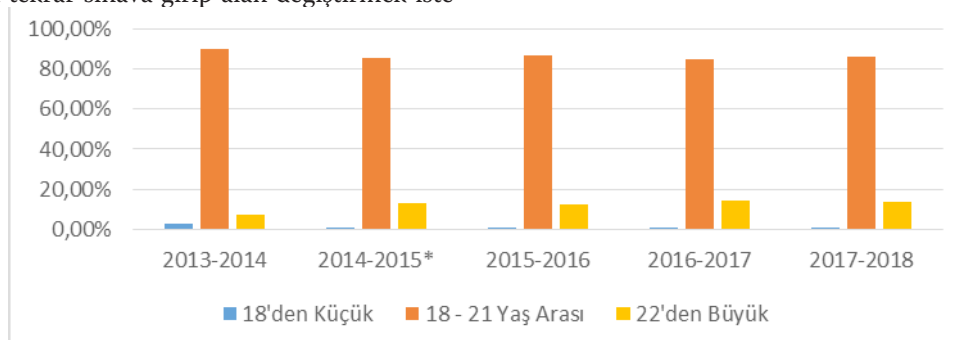
bitus'üne uygun düşmelidir, yani bu kimse bu kararı verirken en azından yakın çevresin daha önce bahsedilen faydalı, başarılı olma, eğitimi aldığı meslekte devam etme, yani diploma baskılarını hissetmemeli, destek görmelidir. İkincisi bu kimse bu dört yıllık eğitimi karşılayabilecek; *ekonomik sermayeye*, yani kişisel ekonomik birikime, düzenli devam etmesi gerekmeyen bir mesleğe veya yakın çevresinin ekonomik desteğine, yani bir tür "işsizlik sigortası olarak aile"ye (Erdoğan, 2017) ve *toplumsal sermayeye*, yani evine, ailesine, çocuklarına karşı günlük sorumluluklarında destek olacak, ona yardım edecek yakınlarla ihtiyaç duyar. Dahası, eğer her "alan" bir mücadele içeriyorsa, bu kimse *sermayelerini artırma* hedefi güdecektir; yani bu dört yıllık yeni eğitimi sonucunda ya daha yüksek ekonomik gelir hedefliyordur ya da kendini ilgi alanında geliştirerek veya bu alandaki akademik, kültürel çevrelerin içine girmek suretiyle kültürel sermayesini artırmayı. Elbette bu karar; her sınıfın, Habitus'ün farklı eğitim beklentileri olduğu, farklı tür eğitim biçimlerini olumladığı düşünülürse ve modern toplumlarda hâkim anlayışın -hâkim Habitus'ün- "fenni" ve teknik "uzmanlık" eğitimlerini önde tuttuğu hatırlanırsa, eğer bu beklentilere uymayan bir kararsa, bu kimsenin içinde olduğu Habitus'e bir tür başkaldırısı anlamına da gelebilir, ki bu "başkaldırı" da yine sermaye birikimi ile ilişkili olacaktır. Neticede Türkiye'deki yükseköğretim öğrencilerinin anlamlı bir bölümü eğitimi alıyor oldukları disiplinlerden memnun değil görünmektedir (A. Bora, 2017b, s. 118), ancak bunların çok azı okullarını terk etmeye veya mezun olduktan sonra yeniden başka bir disipline başlamaya *cesaret* edebilmektedir (2018 yılında yalnızca 26.168 öğrenci, bkz. bu araştırma Şekil 2).

"Türkiye'deki yükseköğretim öğrencilerinin anlamlı bir bölümü eğitimi alıyor oldukları disiplinlerden memnun değil" önermesi cesur bir önerme olarak değerlendirilebilir, ancak bu durumun izleri Türkiye'deki yükseköğretim öğrencileri üzerinde yapılan ve içlerinde "tekrar üniversitesi sınavına girmek ister misiniz?" sorusunu barındıran araştırmalardan rahatça sürülebilir. Birkaç örnek vermek gerekirse; Kızılcıaoğlu'nun (2003) araştırmasında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinden oluşan katılımcıların %62 kadarı bölümü istemeyerek seçtiklerini ve bir kısmı da tekrar sınava girip alan değiştirmek iste-

diklerini beyan etmişlerdir. Karakaş & Özçelik (2014) 100 Evde Hasta Bakım Bölümü öğrencisiyle yaptıkları araştırmalarında katılımcıların %28'i tekrar üniversite sınavına girmek istediklerini beyan etmiş ve programı seçme sebeplerine "aile önerisi", "puanımın yetmesi", "sınavsız geçiş" gibi cevaplar vermişlerdir. Beydağ, Gündüz & Özer (2008) de 155 Sağlık Yüksekokulu öğrencisi ile yaptıkları araştırmalarında katılımcıların %37 kadarının tekrar sınava girmek istediklerini ve %40'ının da yalnızca *puanları yettiği için* bölümü tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Örnekler yetersiz olsa da araştırmalara katılan öğrencilerin anlamlı bir kısmı disiplinlerini bir anlamda "rastgele" seçmiştir ve tekrar sınava girmek, disiplinlerini değiştirmek istemektedirler.

Bir diğer mesele ikinci defa üniversiteye başlayan bu öğrencilerin diğer öğrencilere göre yaşça ileri olmalarıdır; yükseköğretim literatüründe yer alan "yetişkin öğrenciler" veya "alışılmadık öğrenciler" olarak Türkçeleştirilebilecek "adult students" veya "non-traditional students" kavramları, temel olarak 18-22 aralığından daha ileri yaşlarda olan, evli, çalışan vb. lisans öğrencilerini ifade etmektedir (Bean & Metzner, 1985, s. 486-489). Yabancı literatürde bu kavrama atıf yapan birçok araştırmaya rastlamak mümkündür; ancak bu araştırmalar ileri yaşlarında yeniden üniversiteye başlamaya karar veren öğrencilerden çok, çoğunlukla ilk yükseköğretim eğitimlerine devam eden ileri yaştaki öğrencileri, iş, ev ve ailelerine karşı sorumlulukları ve okula ne kadar devam edebildikleri -dolayısıyla okulu terk edip etmeyecekleri- bağlamlarında incelemektedirler. Bu araştırma ise, tüm bu sorumluluklarına rağmen yakın çevrelerinden aldıkları destek ile bu yola çıkan/çıkabilen "alışılmadık" öğrencileri konu almaktadır. Türkiye'de 22 yaşından büyük ve lisans programlarına yeni kaydolun öğrencilerin, tüm yeni kaydolun öğrencilere oranı son 4 eğitim yılıdır %13'ten aşağılara inmemiştir (Şekil 3), dolayısıyla "alışılmadık öğrenci" kavramının gelecekte Türkçe literatürde de yer bulacağı öngörülebilir.

Daha önce bahsedildiği gibi literatürde halihazırda bir diplomaya sahip olup yeniden bir örgün lisans eğitimine başlayan öğrenciler ile ilgili araştırmalar yok denecek kadar azdır; ancak bir önceki başlıkta sıralanan "okul terk"



Şekil 3. Yaşlarına Göre Örgün Lisans Programlarına Yeni Kaydolun Öğrencilerin Oranları¹

¹ İlgili grafik; <https://istatistik.yok.gov.tr> bağlantısından ulaşılan, Yükseköğretim Bilgi Sistemi, Yükseköğretim İstatistikleri, "Yaşlara Göre Yeni Kayıt Olan Öğrenci Sayıları" başlığındaki verilerinin yıllara göre aranarak derlenmesiyle oluşturulmuştur.

araştırmaları en azından okullarını terk edip farklı bir disiplininde yükseköğretime devam eden birçok örnek olduğunu ortaya sermektedir. Yeniden üniversite okuma konusuna dokunan ancak çok da güncel olmayan bir örnek olarak Winter & Harris'in (1999) Amerika Birleşik Devletleri'nin Kentucky eyaletinde 882 "geri transfer"⁵ öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırma verilebilir; ki bu araştırma daha önce bir lisans diploması almış öğrencilerin yeni üniversitelerinde 4 üzerinden ortalama 0.5 puan daha yüksek not ortalamasına sahip olduklarını ortaya koyarak bu öğrencilerin "başarısız" kimseler oldukları mitine karşıt bir bulgu üretmiş ve farklı alanlardan gelen bu öğrencilerin çoğunlukla *akademik kariyer yapma* amacı taşıdıklarını ortaya koyarak da bu öğrencilerin *kültürel sermaye* artırma isteklerine temas etmiştir. Özbudak Akça, Çakır Aydın & Halifeoğlu (2018) Dicle Üniversitesi mimarlık bölümü öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma ise Türkiye'den, konuya tam olarak değinen ve son derece güncel bir araştırma olarak göze çarpmaktadır. Araştırma önceden bir yükseköğretim diplomasına sahip ve mimarlık okumakta olan 40 öğrenci ve mezun 33 kişiyle gerçekleştirilmiştir. İkinci bir üniversite olarak mimarlıktan mezun olanların %72'sinin okulu bitirir bitirmez mimarlık alanında çalışmaya başlaması araştırmanın belki de en önemli bulgusudur. Hâlâ bölümü okumakta olanlar ise önceden mezun oldukları bölümleri "çevre yönlendirmesi", "puanı yettiği için", "ekonomik getiri" gibi sebeplerle tercih etmiş, %79'u önceki bölümlerinin beklentilerini karşılamadığını belirtmiş ve %74'ü ise ikinci olarak mimarlık bölümünü "ideallerindeki meslek olduğu için" tercih ettiklerini beyan etmişlerdir.

Son olarak; eğitim ve "bilgi toplumu" bağlamında "yaşam boyu öğrenme" kavramından bahsetmek yerinde olacaktır. Bilgi toplumu sıklıkla *sürekliliğini yitiren meslekler* ile karakterize edilmektedir; "Bir kez öğrendikten sonra, yaşam boyu sürdürülen" işlerin yerini "geçici/sözleşmeli işler almaya başlamıştır" ve "çalışanlar, yaşamları boyunca yeni işlere uygun yeni hünerler kazanma ihtiyacı duymaktadırlar" (Bozkurt & Baştürk, 2016, s. 408). Sürekli yenilenen bilgi, iş dünyasının talepleri doğrultusunda yaşam boyu eğitimi gerekli kılmaktadır, öğrenciler ise tek bir okulla sınırlı kalmayıp farklı okul ve kurumlardan kendi seçimleri doğrultusunda farklı eğitimler alabilmektedirler (Tezcan, 2002, s. 10-12). Ancak Güllüoğlu (2017, s. 69) "çok az insanın yaşam boyu aynı işte çalışabildiği" bugün "sıklıkla iş değiştirmek zorunluluğu yapısal bir problem haline gelmektedir" (s. 67) diyerek mevcut durumu eleştirmekte, işverenlerin -elbette daha az maaş verme arzusu ile- "sürekli öğrenci kalacak" elemanlar aradıklarını belirtmekte ve çalışanların üniversite, kurs, staj, sertifika eğitimi bulma sorumluluğunun sistemden alınıp bireye

⁵ Amerika Birleşik Devletleri'nin bazı eyaletlerinde daha önce bir üniversite eğitimi tamamlamış veya yarıda bırakmış öğrencilerin yeniden üniversiteye başlamaları için uygulanan bir sistemdir. Türkiye'deki "dikey geçiş" sistemine benzemektedir, lisans ve ön lisans mezunların haricinde eğitimlerini yarıda bırakanlar da sistemden yararlanabilmekte, hem lisans hem de ön lisans bölümlerine yeniden kayıt yaptırabilmektedirler. Daha geniş bilgi için bkz. "Education Commission of the States" <https://www.ecs.org/clearinghouse/01/18/77/11877.pdf>

yüklendiğini vurgulamaktadır (s. 75). Bu durumda ikinci defa lisans eğitime başlama olgusu; keyfi bir ikinci şans arayışı olmaktan ziyade mevcut toplumsal durumun getirdiği bir *zorunluluk* olarak ortaya çıkacaktır. Elbette bu tip bir arayış; Collins'in (2011) de işaret ettiği "meslek piyasası"nın ihtiyaçları paralelinde çoğunlukla teknik "uzmanlık" içeren, öğrencinin daha yüksek gelir elde etmeyi veya en azından bir gelir elde edebilmeyi, iş bulabilmeyi umduğu disiplinler doğrultusunda olacaktır ve ikinci bir lisans eğitimi olarak *gençlik ideali* olan bir disipline başlamaktan oldukça farklıdır. Zira problemin sıklıkla bir istihdam problemi olarak görülüşü de buradan ileri gelmektedir.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırma Modeli ve Katılımcılar

Araştırma; "bir durumun, toplumsal ortamın ya da ilişkinin belirli ayrıntılarının resminin sunan" (Neuman, 2014, s. 53) *betimsel* ve karşılaştığı nitel verileri sunma ve sınıflandırma, yani gerçeği olduğu gibi tanımlama amacındaki, "sıradan hayat pratiklerini incelemeye dalarak, bunlar içindeki birey deneyimlerinden yola çıkan" (Kümbetoğlu, 2012, s. 34) *niteliksel* bir araştırmadır. Katılımcılar araştırmanın kapsamına uygun lisans öğrencileri arasından *amaçlı* ve *kartopu* örnekleme yöntemleriyle seçilmiştir, *daha önce en az bir yükseköğretim programını bitirmiş ve bugün tekrar bir yükseköğretim programına devam etmekte olan lisans öğrencileri* oluşturulmuş ve sonucunda 6 katılımcıya erişilmiştir. Yalnızca 6 katılımcı; 26.168 kişilik bir evreni temsil etmeyi, genellenebilir sonuçlara erişmeyi ve nedensel sonuçlara varmayı mümkün kılmaz. Ancak bu araştırma niceliksel araştırmalara has bu kaygıları taşımamakta, katılımcılarının tecrübe ettiği gerçekliği doğrudan yansıtarak, kuramsal çerçevesinin de yardımıyla, gelecek araştırmalara temel oluşturacak bazı genel temalar ortaya çıkarmayı ve olası nedensel ilişkileri aramayı hedeflemektedir. Öte yandan, ilerleyen bölümlerde görüleceği üzere, yalnızca 6 katılımcı ile erişilen farklı ortak temalar ve birtakım özellikler dikkate değerdir. Katılımcıların yaşları, doğum yerleri, medeni durumları, çalışma durumları ve mezun oldukları ile araştırma sırasında devam ettikleri yükseköğretim programları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Katılımcıların hepsinin kadın olması araştırmanın sınırlılıkları arasındadır, ancak hiç erkek katılımcı bulunmaması yeniden bir yükseköğretim kurumuna kaydolana kadar çoğunluğunun kadın olabileceği fikrini akla getirmektedir. Katılımcıların yaş ortalamaları 28'e varmaktadır ve en gençleri 24 en yaşlıları ise 35 yaşındadır, bu durum "alışılmadık öğrenciler" konseptini akla getirir, ancak buna rağmen katılımcıların yalnızca ikisi evli olup hiçbiri çocuk sahibi değildir ve yalnızca ikisi çalışıyor olduklarını belirtmiştir, yani ilk bakışta hiçbirinin okullarına devam etmelerini *engelleyecek* bir sorumlulukları yok gibi görünmektedir.

Tablo 1. Katılımcılar, Demografik Özellikleri ve Yükseköğretim Bilgileri

KATILIMCI	YAŞ	MEDENİ DURUM	DOĞUM YERİ	İLK BİTİRİLEN YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMI	ŞİMDİKİ LİSANS PROGRAMI	İKAMET YERİ ve ŞEKLİ	MESLEK
Esra	24	Bekâr/Çocuksuz	Eskişehir	Siyaset Bilimi	Okul Öncesi Öğr.	Eskişehir Aile yanı	Çalışmıyor
Demet	26	Bekâr/Çocuksuz	Eskişehir	Sivil Havacılık (Ön Lisans)	Sanat Tarihi	Eskişehir Aile yanı	Çalışmıyor
Ece	27	Bekâr/Çocuksuz	İstanbul	Ekonomi	Sanat Tarihi	İstanbul Aile yanı	Editör
Buket	29	Evli/Çocuksuz	Kocaeli	Sosyoloji	Psikoloji	İstanbul Eşyle	Çalışmıyor
Hande	35	Evli/Çocuksuz	İstanbul	Diş Hekimliği	Arkeoloji	İstanbul Eşyle	Diş Hekimi
Çağla	27	Bekâr/Çocuksuz	İstanbul	İşletme	Okul Öncesi Öğr.	İstanbul Yurt	Çalışmıyor

2.2. Verilerin Toplanması ve Veri Analizi

Veriler; yüz yüze veya çevrimiçi *yarı-yapılandırılmış* mülakatlar ile toplanmış, görüşmeye razı olmayan 2 katılımcıya ise doldurmaları için *yapılandırılmış açık uçlu soru formları* gönderilmiştir. Mülakatlar üç ana bölümden oluşmuştur. *İlk bölüm* katılımcıların demografik, ekonomik ve kültürel niteliklerine dairdir; bu bölümde katılımcılara yaşları, cinsiyetleri, çalışma ve medeni durumlarının ikinci kere üniversiteye girme kararları ile ilişkisine dair sorular sorulmuştur. *İkinci bölüm* katılımcıların mezun oldukları ilk yükseköğretim disiplinlerine hangi sebeplerle başladıkları, deneyimleri, başarı durumları ve bu disiplini neden terk etmediklerine dair soruları içermektedir. *Son bölüm* ise katılımcıların devam etmekte oldukları örgün lisans disiplinlerine hangi sebeplerle başladıkları, deneyimleri, başarı durumları ve gelecek planlarına dair sorulardan oluşmaktadır. Yüz yüze ve çevrimiçi mülakatlar bir ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, yazıya dökülmüş, -yapılandırılmış formlardan gelen veriler ise doğrudan alınmış- ardından hem literatürde sıralanan hem de yeni ortaya çıkan temalar bağlamında analiz edilmiş, sınıflandırılmış ve durum betimlenmiştir.

Araştırmanın ilk bölümünde katılımcıların yaşları, cinsiyetleri, ekonomik durumları ve aile veya eşlerinden aldıkları destek, yani ekonomik, toplumsal ve kültürel sermayeleri ile ikinci defa üniversiteye başlama kararları arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Böylece bu öğrencilerin kim olduklarına, yani demografik, ekonomik ve toplumsal niteliklerine dair bir betimleme ortaya konmuş ve bu öğrenciler arasındaki benzerlik veya farklılıklar incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde ise katılımcıların ikinci kez üniversite eğitimi almaya ve önceki eğitimlerini, kariyerlerini terk etmeye iten sebepler *anlaşılmaya* çalışılmış, bu sebepler ile ekonomik ve toplumsal nitelikleri arasında bir ilişki olup olmadığı aranmıştır. Bu noktada araştırmanın temaları olarak: 1- Katılımcıların ilk yükseköğretim programlarını tercih sebepleri olarak; *isteyerek, iş olanakları* (Özbudak Akça vd., 2018), *gençliğin verdiği toyluk* (Bradley, 2017; Finn, 1989; Kember, 1990; Long vd., 2006), 2- İlk yükseköğretim programlarını -yanlış- tercihe iten etkiler olarak; aile veya eğitim sistemi tarafından *yanlış yönlendirilme* (Karakaş & Özçelik, 2014; Özbudak Akça vd., 2018; Rumberger, 2001; Tinto, 1975), disiplin hakkında *yeterince bilgilendirilmeme* (Whithey vd., 2004; Yorke & Longden, 2008), *puanı öyle yettiği için* (Beydağ vd. 2008; Karakaş & Özçelik, 2014; Özbudak Akça vd., 2018), 3- İkinci bir üniversite programına başlamaya iten sebepler olarak; önceki disipline *ait hissetmeme* (Finn, 1989; Meyer & Marx, 2014; Whithey vd., 2004), *iş hayatındaki tatminsizlik, işsizlik endişesi* ve 4- Mevcut devam edilen disiplini tercih sebepleri olarak da; *ideal meslek oluşu* (Özbudak Akça vd., 2018), *kendini geliştirme* ve yine *iş olanakları* belirlenmiştir. Son olarak katılımcıların okumakta oldukları yeni disiplinlerine dair gelecek planları aktarılmış ve bu disiplini tercih etme sebepleri ile ilişkisi tartışılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Demografik Nitelikler: Habitus, Sermaye ve Yeniden Üniversite Okuma Kararı

Bahsedildiği üzere bu bölümde katılımcıların yaş, cinsiyet, çalışma durumu, medeni ve ekonomik durum gibi niteliklerinin ve yakın çevrelerinden aldıkları desteğin, yani ekonomik, toplumsal ve kültürel sermayelerinin, ikinci kere üniversite okuma kararlarıyla ilişkili olup olmadığı araştırılmıştır. Bu soruların ilki katılımcıların yaşları ile ilgilidir ve burada ortaya; “Daha genç olsaydım bu kararı vermezdim”, “Daha yaşlı olsaydım bu kararı vermezdim” ve “Bu kararı verdim çünkü gençtim” ana temaları çıkmıştır. “Daha genç olsaydım bu kararı vermezdim” teması ise en dikkate değer temadır. Örneğin Esra (24), “Daha genç olsam bu kararı vermezdim. (...) böyle bir iş garantili bir mesleğe yönelmezdim” demiş, Buket (29), “29 yaşım da kim olduğumu, ne istediğimi gençliğin hülyasından

kopmuş bir şekilde daha sağlıklı anladım.” diyerek ileri yaşının kararındaki önemine değinmiş ve Hande (35) ise “Daha genç olsaydım bu kararı alır mıydım bilemiyorum, (...) daha zor olurdu. Biraz kendini tanımakla, mutluluğu aramakla ilgili olduğundan (...) şimdi tam zamanıydı.” sözleriyle Buket’in anlatısını yinelemiştir. Öte yandan; Ece (27) “Otuzlu yaşlarımda olsaydım belki geç kaldığımı düşünebilirdim.” ve Çağla (27) “Tabii insan bir düşünüyor. Bu yaşta okusam ne zaman mezun olurum, ne zaman işe girerim...” sözleriyle biraz daha geç kalsalar tekrar üniversiteye girmeyeceklerini belirtmiş ve karşıt bir tema inşa etmişlerdir. Demet (26) ise bu karşıtlıktan bağımsız olarak, kabin hizmetleri ön lisansını bitirip çalışmaya başladığı dönemi “Henüz çalışma yaşı değilmiş gibi geldi bana.” biçiminde anlatmış, “O sebeple biraz da tekrar üniversite okumak istedim.” demiş ve kararında gençliğinin önemini vurgulamıştır.

Soruların ikincisi katılımcıların cinsiyetlerinin ikinci kere lisans okuma kararlarına etkisi ile ilgilidir ve burada “Erkek olsam bu kararı vermezdim” ve “Erkek de olsam bu kararı verirdim” temaları öne çıkmıştır. Esra “Erkek olsam bu kararı vermezdim. Eee... İş hayatına atılmayı isterdim”, Ece “Erkekler için çok daha zor (...) Kimsenin bir kadından ev geçindirme beklentisi yok”, Buket “Eee... Eğer erkek olsaydım ve askerlik, evlilik gibi engellerim olsaydı... Ailem ve kız arkadaşım herhalde bu denli destek olmazdı bana” ve Çağla “Erkek olsam da (...) yeni kazandığım bölüm (...) iş olanağı daha yüksekse okurdum.” sözleriyle bu kararın erkekler için çok daha zor olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan, Demet “Yine bu kararı alırdım. Cinsiyetle alakalı olduğunu düşünmüyorum. Tamamen kişisel.” demiş ve Hande de “Cinsiyet kalıplarına inanan biri değilim. Yani erkek olsaydım da bu kararı verirdim diye düşünüyorum.” sözleriyle onu desteklemiştir.

Bir sonraki soru ise katılımcıların medeni ve ikamet durumları ile ilgilidir; yani katılımcılar bu ikinci üniversite eğitimlerinde *aile ve eşlerinden destek almakta mıdır*lar yoksa tüm sorumlulukları kendileri mi üstlenmektedirler anlaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların hemen tümünün eş ve ailelerinden maddi veya manevi destek görmeleri dikkate değerdir. Esra “Ailemle yaşamam daha iyi, daha kolay. Ailem bana destek oluyor.” ve “Beni yönlendiren zaten annem oldu!” ve Çağla tekrar üniversite okuma kararını kastederek “En büyük destekçim annemdi” demekte ve Demet önceki çalışma hayatını kastederek “Ailem gel artık yapamıyorsun dedi” sözleriyle ailesinin onu tekrar sınava girmeye yönlendirdiğini belirtmektedir. Evli katılımcılardan Hande eşini kastederek “Biz üniversite sınavına beraber girdik! (...) desteğini hiç esirgemiyor sağ

⁶ Katılımcılar, mülakatlar sırasında sık sık duraksayabilmekte ve ne diyeceklerine karar verecekleri anlarda hepimizin âşına olduğu “eee”, “ııı”, “aaa” benzeri kısa sesler çıkarabilmektedirler. Araştırmada katılımcıların sözlerinin doğrudan aktarılmasına özen gösterilmiş ve bu nedenle ilgili kısa düşünme sesi, ses kayıtlarından metne “eee” biçiminde yansıtılmıştır. Duraklama ve düşünme ânları bu araştırma için önemli birer veri oluşturmamaktadır; ancak hem katılımcıların seslerinin okur tarafından daha *samimi* bir biçimde duyulabilmesini mümkün kılmak için hem de gelecek araştırmaların bu duraklamaları veri olarak kullanma ihtimallerini hesaba katma sorumluluğuyla, metinde aynen aktarılmışlardır.

olsun.” demekte ve Buket de benzer şekilde “Fikir eşimden çıktı.” ve “Psikolojinin tam bana göre olduğunu ve tekrar okumam gerektiğini söyledi.” sözleriyle Hande’nin anlatısını desteklemektedir, ancak Buket “Ev hanımlığı başladı. Eşim çok geç saatlere kadar çalıştığından ev işlerinin çoğunluğu benim omzumda. Zamanımı daha fazla kitap ya da makale okuyarak, alanımla ilgili daha fazla eğitim ya da seminere katılarak geçirebilirdim.” sözleriyle sorumluluklarının ağırlığından da bahsetmeden geçmemektedir. Katılımcılar arasında yalnızca Ece ailesinden destek görmediğini “Durumu bir oyun olarak algıladıkları için uzun süre ses çıkarmadılar. Annem neredeyse yok sayıyordu... Eee... Falan bir noktada kabullendiler.” sözleriyle açıklamıştır, ancak sevdiği bir işinin olduğunu ve desteğe ihtiyaç duymadığını da belirtmiştir.

Görülebileceği üzere; katılımcılar cinsiyetlerinde bu kararın etkili olduğunu vurgulamalarına rağmen çoğunlukla yaşlarını önemsememektedirler, ancak hepsi bir şekilde aile ve eşlerinin desteğini alarak görece geç yaşlarına rağmen iş ve ev sorumluluklarından sıyrılabilmiş, destek almaları da kendi çalışma (meslek) zamanlarını ayarlayabilen ve gelirleri de iyi olan öğrencilerdir. Hande, diş hekimidir, aylık gelirinin on bin lira olduğunu ve çalışma saatlerini ayarlayabildiğini söylemiştir, ailesinden destek görmeyen Ece ise editörlük yapmaktadır ve kısmen evden çalışabilmektedir. Yani katılımcıların her biri tekrar üniversite okumak için gerekli *ekonomik sermaye*ye sahiptir; Ece ve Hande düzenli devam etmeleri gerekmeyen meslekleri ve yüksek sayılabilecek gelirleri ile eğitimlerini sürdürmektedirler. Esra, Demet ve Çağla ailelerince ekonomik olarak desteklenmektedirler ve Buket’in eşinin geliri Buket’in eğitimini sürdürmesi için yeterlidir, aileler işsizlik sigortası işlevlerini yerine getirmektedir. Hemen her katılımcı gerekli *toplumsal sermaye*ye de sahiptir; Esra, Demet ve Çağla’nın aileleri ev içi sorumluluklarda yardımcı olmaktadır, Hande’nin eşi ile beraber ev işlerini bölüşmektedir, Ece sorumluluklarını kendi kendine hallediyor görünmektedir ve bir şikâyeti yoktur, Buket ise ev işlerinden şikâyet etse bile eşinin genel desteğini olumlu bulmaktadır. Dahası, hemen her katılımcı bu kararı vermelerine uygun bir Habitus’ten gelmektedirler; hemen hepsi ikinci kere üniversite okuma fikrinin yakınlarından çıktığını veya yakınlarının bu fikirlerine koşulsuz destek verdiklerini dile getirmişlerdir. Ece ise böyle bir destek görmese bile ailesinin bu fikre zamanla alıştığını söylemiş, yani bir anlamda kendi Habitus’ünü dönüştürmüştür.

Konunun toplumsal cinsiyet bağlamı da dikkat çekicidir; katılımcılar arasında hiç erkek olmaması bir yana, neredeyse tüm katılımcılar erkekler için ikinci kere üniversite okuma kararının *zorluğundan* bahsetmişlerdir, yani hâkim işlevselci eğitim bakış açısı “başarı”, “fayda” ve “diploma” bağlamlarında erkekler üzerinde çok daha yoğun baskı oluşturuyor gibi görünmektedir. A. Bora’nın (2017b, s. 185) da işaret ettiği, eğitim ve “çocukluğun” uzatılmasının toplumun bakış açısından kadınlar bağlamında çok daha kabul edilebilir olduğu bir gerçektir. İleri yaş me-

selesinin ise olumsuz değil aksine olumlu bir etkisi var gibidir; katılımcılar -çoğunlukla- daha genç olsalar -yine başarı, fayda, diploma ve hatta teknik “uzmanlık” baskılarını düşünerek- bu kararı veremeyeceklerini belirtmişlerdir. Burada, genellikle okul ve sorumluluklar bağlamında olumsuzluk çağrıştıran “alışılmadık öğrenci” kavramı, bu öğrenciler için çok da anlamı olmadığı söylenebilir.

3.2.Önceden Mezun Olunan Yükseköğretim Programları ve “Kariyerin Terk Edilmesi”

Bu bölümde katılımcılara genel olarak *önceki yükseköğretim eğitimleri* ile ilgili sorular sorulmuş, önceki disiplinlerini tercih etme sebepleri, orada yaşadıkları tecrübeler ve neden bugün bu *kariyeri terk etmelerine* rağmen geçmişte *okullarını terk etmedikleri* anlaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların önceki üniversite disiplinlerini tercih etme sebepleri olarak, literatürden de ileri gelen; “isteyerek”, “gençliğin verdiği toyluk”, “puanım yettiği için” ve “iş olanakları” sebepleri/temaları öne çıkmaktadır. Örneğin Esra, siyaset bilimi disiplinine çok isteyerek başladığını belirtmiş ve “O zamanki Esra olarak cevap veriyorum, çok... siyaset bilimiyle ilgiliydim, sosyal bilimler lisesi çıkışlıyım zaten, ilgim vardı lisede, ki tatmin de oldum bölümü okuduktan sonra.” demiştir, kendisi önceki disiplinini *isteyerek* tercih eden tek katılımcıdır. Çağla, önceki disiplini olan işletmeyi “Puanım ona yetiyordu diye gittiğim bir bölümdü işletme. O zamanlar katsayı falan vardı ve, eee, (...) X üniversitesi işletme bölümünü yazdım. Kazandım, okudum öyle.” diye tarif etmekte, *puanım yettiği için* temasına açıkça gönderme yapmaktadır. Buket, önceki disiplini olan sosyolojiyi şimdiki disiplini olan psikoloji ile karşılaştırarak “Travmalarla uğraşarak çözüm yolları aramaktansa, eee, daha genele dönüp tüm insanlığa, eee, topluma *faydalı olmak* istedim. Gençlik hayalimdi.” demekte ve hem *gençliğin verdiği toyluk* temasına gönderme yapmakta hem de hâkim toplumsal algının “faydalı” olma baskısını hissettiğine doğrudan işaret etmektedir. Demet ve Ece’ye ise önceki disiplinleri *iş olanakları* nedeniyle çekici gelmiştir: Demet tercih yaparken ne istediğini tam olarak bilmemektedir ve mezunu olduğu kabin hizmetleri ön lisansını tercih sebebi için “Eee... İstihdamın açık olması. Çok iş olanağı olması. (...) bölüm, zaten yeni açılmıştı, kulağa güzel geliyordu” cümlesini kurmaktadır. Ece ise “Nasıl istediğim bölümü okuyamayacağım için bari seçeneğim olsun dedim. (...) En uygunu o görüldüğü için de ekonomi seçtim.” demektedir.

Katılımcılar sebeplerini öne sürmüşlerdir, ancak geçmişte yaptıkları bu tercihleri bugün -doğru veya yanlış- nasıl görmektedirler? Katılımcılar bu soruyu hemen hep birlikte “yanlış” olarak cevaplamakta ve Demet, “Kesinlikle yanlış bir tercihti”, Ece, “Kesinlikle yanlışta.”, Buket ve Hande basitçe “Yanlışta.” ve Çağla “Bana uygun değildi, Yanlış bir tercihti.” cümlelerini kurmaktadır. Yalnızca önceki disiplinine isteyerek başladığını belirten Esra, “Yanlış değildi. Aile yönlendirmesi falan değil tamamen kendi isteğim.” sözleriyle disiplini tercih sebebine tutarlı bir anlatı

oluşturmuştur.

O halde katılımcılar bu yanlış tercihleri için *kimleri* suçlamaktadırlar? Burada da yine literatürden ileri gelen; “aile/ sistem yönlendirmesi” (yani yanlış yönlendirilme) ve “disiplin hakkında önceden yeterince bilgilendirilmeme” temaları öne çıkmaktadır. Örneğin Ece açık bir biçimde “Aslında psikoloji okumak istemiştim ama ailem baskı yaparak yolumu kesti” diyerek ailesini, Hande “Eğitim sisteminin yönlendirmesinin yanlış olduğunu görmek lazım. Ailemin tutumunun da bu yanlışlığı perçinlediğini söyleyebilirim.” diyerek sistem ve ailesini, Buket ise “Dershane-deki rehberlik hocam ben ve birçok kişiyi kendi mezun olduğu bölüme [sosyoloji] gönderdi, iş imkanının çok fazla olduğunu anlatarak. Böyle bir şey yok. (...) Rehberlik hocamı suçluyorum. (...) Beni daha iyi yönlendirebilirdi.” demekte ve öğretmenini, yani sistemi suçlamaktadır. Yani Ece, Buket ve Hande genç yaşlarında yaptıkları bu tercihlerinde yönlendirildikleri ve hatta *yanlış yönlendirildiklerini* ifade etmektedirler. Öte yandan Demet aykırı bir anlatı sunarak, “Ailemi suçluyorum. Yönlendirilmemde eksiklik olduğunu düşünüyorum. Yani, eee, belki de biraz daha yönlendirici olabilirdi. Serbest bırakılmak... O yaşta doğru kararları yalnız almak...” cümleleriyle yönlendirilmeme veya *bilgilendirilme eksikliğine* işaret etmekte ve “Keşke daha önceden bu bölümü okuyan biriyle konuşup tecrübelerini dinleyebilseydim.” dileğiyle anlatımını kuvvetlendirmektedir. Çağla basitçe önceki disiplini olan işletme ile ilgili “Yapılması gereken şeyleri yapmadım. Sevemediğim için sanırım bilemiyorum... Bana uygun değildi.” demektedir, bir anlamda yalnızca kendini suçlamaktadır. Siyaset bilimine isteyerek giren Esra ise zaten disiplinini severek tamamladığı için bu temalara uymamaktadır.

Katılımcıların ikinci kere üniversite okuma kararları çoğunlukla ilk disiplinlerine ve mesleklerine duydukları bu *isteksizlikten* ileri gelmektedir, ancak elbette isteksizliğin sebepleri de farklıdır. Katılımcılara tekrar üniversite sınavına girmeye ve yeniden bir örgün lisans programına kayıt olmaya niçin ve ne zaman karar verdikleri sorulmuştur. Yanıtlar; “iş hayatındaki tatminsizlik” ve “ait hissetmeme” temalarını hatırlatmakta ve bunlara ek olarak bilgi toplumu ve yaşam boyu eğitim olgusunun baskısı düşüncesinden ileri gelen “gelecek/iş kaygısı” temasına yönlendirmektedir. İş hayatında tatmin olmadığını ifade eden eski kabin görevlisi Demet işinden şöyle yakınmaktadır:

“O dönem, hostesken, yani o mesleği yaparken, rahatsız olduğum şeylerden biri insanların sadece parfümlerden, makyaj malzemelerinden, gittikleri yerlerden, eşlerinden bahsetmeleriydi. Çok rahatsız edici. Konuşulabilecek bir gazete başlığı, bir kitap, işte bir sinema filmi falan gibi entelektüel birikimleri olmayan insanlar.”

İşletme mezunu olan Çağla “İkinci üniversite fikri ça-

ışırken çıktı. KPSS'ye (Kamu Personeli Seçme Sınavı) çalışırken YGS'ye (Yükseköğretime Geçiş Sınavı) da girdim. YGS sonucuyla bu bölümü kazanabildiğimi gördüm ve tekrar üniversite fikri ortaya çıktı. Nedeni önceden de söylediğim gibi çalıştığım işi sevmemem. Mali müşavirin yanında çalışıyordum.” demek, yani hem Demet hem Çağla *iş hayatındaki tatminsizlik* vurgusu yapmaktadır. Bu konuda öne çıkan tema olan *ait hissetmeme* teması ise; Ece tarafından “Başka bir bölüm okumayı hayal meyal düşünsem de bitirmeden kalkışmak üniversitemin konumu yüzünden olası değildi zaten.” ve Buket tarafından “Yüksek lisansla psikolog olamayacağımı öğrendiğimde bu kararı aldım. ...bunu yapabileceğimi biliyordum.” biçimlerinde vurgulanmış, ancak en vurucu anlatıyı Hande inşa etmiştir:

“İçime sinmeyen bir şeyler hep vardı. Tam adlandıramıyordum. Ancak dış hekimi olmak maddi anlamda cazip geliyordu. Ben de maddi yeterliliğin mutlu olmak için yeterli olacağını düşündüm. Ama ilerleyen süreçte öyle olmadığını gördüm. (...) Yolum bu mu olmalıydı? Sadece iyi para kazanıp sistemin çarklarını hızlandırmak beni mutlu edecek miydi? Sonunda hayatın bundan daha fazlası olması gerektiği kanaatine vardım.”

Siyaset bilimini severek bitiren Esra ise ayrı bir probleme, temaya işaret etmektedir: *iş kaygısı*.

“Eee ilk başta tabii ki de çok mutluydum, ama yıllar geçtikçe bir hayal kırıklığına uğradım. Bu hayal kırıklığı... Son yılımda başladı. Çünkü, bu sürecin sonunda bir KPSS gerçeğiyle yüzleştim. O gerçek beni hayal kırıklığına uğrattı. (...) çok çok yüksek puanlar gerekiyor atanmak için.”

Esra bu sözleriyle yeniden lisans okuma kararını iş bulamama problemine bağlamaktadır ve bu nedenle okul öncesi öğretmenliği tercihini yapmıştır. Görüleceği üzere hemen tüm katılımcılar önceden mezun oldukları disiplin tercihlerini *yanlış* olarak nitelendirmekte ve suçu çoğunlukla aile veya sistem tarafından *yanlış yönlendirilme* problemine aramaktadırlar. Sistem -eğitim sistemi veya genel anlamda neo-liberal ekonomik sistem-, aile veya öğretmenler onları -maalesef- “dönemin gözde mesleklerini tercih etmeye” (T. Bora, 2017b, s. 260) itmiştir, gözde meslek iste gelecekte iyi gelir getirecek, iş olanakları yüksek, muhtemelen fennî bir disiplindir. Disiplinlerinden mezun olduktan sonra ya çalıştıkları disiplinleri ile ilgili işlerde mutlu olamamış ya da hiç çalışmamış olsalar bile kendilerini disiplinlerine asla *ait hissetmemişlerdir*. Bu durum, basit bir “iş beğenmeyen orta sınıf” (Erdoğan, 2017, s. 100) anlatısına indirgenmemelidir; bir hayalin peşinden yeni bir eğitime başlamak elbette sınıfsal bir

prattir, bir önceki bölümde ortaya serildiği üzere ekonomik sermayeden bağımsız değildir, ancak *şumarıkça* bir beğenmezlikten öte *katlanılmaz* bir yaşam hissinden ileri gelir. Öte yandan, Esra örneğinde görüldüğü gibi, disiplinlerini çok isteyerek tercih etseler dahi yaşadıkları iş bulamama problemi onları bu tercihlerinden soğutmuş görünmektedir.

3.3. “İkinci Şanslar”: Yeni Lisans Disiplinlerinin Tercih Edilme Sebepleri

Bu bölümde, mezun oldukları disiplinlerinden veya devamındaki iş tecrübelerinden memnun olmayan katılımcıların yeni disiplinlerini neden seçtikleri anlaşılmalı çalışılmıştır ve burada özellikle “iş olanakları”, “ideallerimdeki/hayallerimdeki meslek” ve “yeni şeyler öğrenmek/kendini geliştirmek” temaları öne çıkmıştır. Daha önce de bahsedildiği gibi Esra mezun olduğu siyaset bilimi disiplinini çok sevmektedir, ancak iş olanaklarının eksigi ve KPSS sınavının zorluğu onu yeniden lisans okumaya yönlendirmiştir, Esra bu tercihini okul öncesi öğretmenliği disiplininden yana kullanmıştır. Esra, “İş olanağından ziyade, çocukları çok seviyorum. Düşündüm... Eee... İleride mutlu olabileceğim tek meslek...” diyerek bu mesleği seveceğini işaret etmekte, ancak “İş garantili tek meslek...” diyerek *iş olanaklarını* vurgulamaktadır. Ayrıca tekrar KPSS'ye gireceğini, bu defa daha ümitli olduğunu da ifade etmekte ve “Atanma şansı daha yüksek. Özelde çalışma olanağı fazla.” diye de eklemektedir. Daha önce işletme bitirip bir mali müşavirin yanında çalışan ancak işinden tatmin olmayan Çağla da Esra gibi okul öncesi öğretmenliği disiplinini tercih etmiş ve yine tıpkı Esra gibi “Çocukları seven ve onlarla iyi anlaşılan biriyim. Bu bölümü severek okuyabileceğimi düşündüm.” demek ve eklemektedir, “İş imkânının da olması bu bölümü seçmemde etkili.” Çağla ve Esra, neo-liberal sistem ve bilgi toplumunun bir yanısıması olan “yaşam boyu eğitim” düşüncesinin bireyler üzerine yüklediği baskıyı ilk elden hissetmektedirler; tıpkı Güllüpınar’ın (2017) bahsettiği gibi bir işe, gelire, veya en azından bir iş *olanağına* sahip olabilmek adına önceki disiplinlerini sevseler de sevmeseler de yeniden üniversite okumaktadırlar.

Hande, Ece ve Demet ise daha çok *kendilerini geliştirmek*, yani *kültürel sermaye artırımı* amacıyla Arkeoloji (Hande) ve Sanat Tarihi (Ece ve Demet) disiplinlerini tercih etmişlerdir. Burada dikkat çeken nokta, Hande ve Ece’nin çalışıyor ve görece iyi gelirlere sahip olması, Demet’in ise her zaman geri dönebileceği kabin görevliliği gibi bir mesleğinin bulunmasıdır, yani *ekonomik sermayeleri*. Hande “Sosyal bilimlere hep ilgim vardı. Ben lisede okurken sosyal bilimler tembellerin ilgilendiği alanlar olarak görüldü. (...) Sonra sadece hobi gibi öğrenmektense lisans eğitimi alarak hayatın başka alanları hakkında bilgi sahibi olmaya karar vererek sınava girdim. Arkeolojinin sorularına yanıt olacağını düşündüm.” demek ve bu sözleriyle bir yandan da modern eğitim anlayışının “fenni” alanlara önem vermesi düşüncesini eleştirmektedir. Ece de basit-

çe kendini geliştirme amacını “Başlama kararını verirken aklımda aslında bu bölüm yoktu. Biraz kendimi zorlamak istedim. Böyle bir kültür bölümü tercih sebebim, üniversite haricinde bu bilgiye erişmek için çok fazla çaba sarf etmem gerekecek olmasıydı.” biçiminde ifade etmekte ve tıpkı Hande gibi bir yandan da “uzmanlık” disiplinlerinin öne çıktığı çağımızda “kültür” disiplini okumanın bir tür lüks olduğuna göndermede bulunmaktadır. İş arkadaşlarının entelektüel ilgi eksikliğinden şikâyet eden Demet ise çalıştığı zamanlar sinema ve televizyon okumak için sınavı girmiş, kazanamayınca sınavı tekrar girmiş bu defa tarih okumak istemiş ancak puanı yetmeyince sanat tarihi disiplinine yönelmiştir, Orta Çağ tarihine çok ilgili olduğunu söyleyen Demet’in “kültürel”, “edebî” bir disiplin ve entelektüel gelişim aradığı açıktır; zaten kendisi de “Belki de böyle entelektüel açıdan beni geliştirebilecek bir bölüm olduğu için tercih ettim.” demektedir.

Öte yandan sosyoloji eğitimini bir “gençlik hülyası” olarak gören Buket, psikoloji eğitimi ile *ideal mesleğine* kavuştuğunu söylemiş ve çocukluğundan beri bunu istediğini şu sözleriyle işaret etmiştir:

“Psikiyatrik rahatsızlığı olan bir annem ve bir babam vardı. Çocukluğum onların psikolojik durumlarını kavramak ve onları dengelemeye çalışmakla geçti. (...) Tüm bunlar beni insanları anlamaya ve onlara iyi gelme çabasına yöneltti. (...) Kim olduğumu biliyorum, kendimi gerçekleştirmek için, toplumda bana uygun bir yer edinmem şart. Klinik psikolog ve akademisyen olmak benim insanlara ve topluma faydalı olabilmem için en iyi yol. Kendimi buna mecbur hissediyorum.”

Peki, iş olanakları, kendilerini geliştirme ve ideal mesleklerine kavuşma gibi sebeplerle bu yola çıkan katılımcılar bu yeni disiplinlerinden mezun olduklarında ne yapmayı düşünmektedirler, yani gelecek planları nedir? Siyaset biliminden okul öncesi öğretmenliğine geçen Esra daha önceden de “Yine KPSS’ye gireceğim. Atanma şansını daha yüksek.” cümleleriyle iş olanaklarını vurgulamasının üzerine “Yüksek lisans yapmayı düşünüyorum öncelikle ve...

iş hayatına atılmayı düşünüyorum.” demektedir. Önceden işletme mezunu olan ve tıpkı Esra gibi iş olanakları sebebiyle okul öncesi öğretmenliğini tercih eden Çağla da “Önce alanımla ilgili KPSS’yi deneyeceğim. Olmazsa özel anaokullarında, rehabilitasyon merkezlerinde çalışmayı düşünüyorum.” diyerek yeni disipliniyle ilgili bir mesleğe başlamayı ümit etmektedir. Sosyoloji eğitiminin ardından ideal mesleği olan psikoloji eğitimine başlayan Buket “Klinik psikolog ve akademisyen olmak istiyorum. Kararlıyım.” diyerek anlatımını kuvvetlendirmektedir. Kabin hizmetleri mezunu ve şu an sanat tarihi okuyan Demet ise karamsardır;

“Müzecilik yapmak istiyorum. Kendi bölümümün mesleğini yapmaya çalışacağım. Ama gel gör ki sanat tarihi bölümünden mezun olunca atamaların bu kadar kısıtlı olması... KPSS gibi bir engel var önümde.”

Burada KPSS temasının yaygın olduğu görülebilecektir. T. Bora’nın (2017b, s. 272) da ifade ettiği gibi öğrenciler “KPSS’ye sığınmaktadır”lar, ancak KPSS doğrudan atanma ve iş garantisi sağlamamaktadır. Esra ve Çağla gibi bazı öğrenciler kurumsallaşan “sürekli eğitim” anlayışının “sürekli sınav rejimi”nin (s. 273) içine çekilmekte, sınavı daha kolay kazanabileceklerini ve daha kolay atanabileceklerini umdukları disiplinlere yönelmektedirler. Demet ise bu yaygın kaygıyı yeni disiplininde ilk defa yaşamaktadır. Bu bağlamda, ikinci kere lisans eğitimine kayıt olma sorunsalı gerçekten de bir istihdam problemi gibi görünmektedir.

Öte yandan, zaten birer mesleğe ve görece iyi birer gelire sahip Hande ve Ece ise daha farklı planlara sahiptir. Örneğin ekonomi mezunu ve şu an sanat tarihi okuyan Ece editörlük yapmaktadır ve sanat tarihi ile ilgili bir meslek edinmek gibi bir derdi yok gibi görünmektedir, bunun yerine “Bu alandaki kitapların editöryal çalışmalarında yer almayı düşünüyorum.” diyerek mevcut mesleğine bir ekleme planlamaktadır. Uzman diş hekimi olan ve şu an kendini geliştirmek sebebiyle arkeoloji okuyan Hande ise “Yani gelecek planlarımı burada edindiklerimi ekleyerek yapmaya çalışıyorum. Evet, bu alanla ilgili bir mesleğe geçiş yapmayı çok isterim.” demekte, ancak çok vurgulu

Tablo 2. Katılımcılar ve Not Ortalaması Değişimleri

KATILIMCI	İLK BİTİRİLEN YÜKSEKÖĞRETİM PROGRAMI	MEZUNİYET NOT ORT. (Not/4)	ŞİMDİKİ LİSANS PROGRAMI	MEVCUT NOT ORT. (Not/4)	NOT ORT. ARTIŞI (Not/4)
Esra	Siyaset Bilimi	3.03/4	Okul Öncesi Öğr.	3.03/4	0.00/4
Demet	Sivil Havacılık (Ön Lisans)	3.08/4	Sanat Tarihi	3.34/4	0.26/4
Ece	Ekonomi	2.24/4	Sanat Tarihi	3.25/4	1.01/4
Buket	Sosyoloji	2.00/4	Psikoloji	3.00/4	1.00/4
Hande	Diş Hekimliği	3.37/4	Arkeoloji	3.76/4	0.39/4
Çağla	İşletme	2.84/4	Okul Öncesi Öğr.	3.48/4	0.64/4
ORTALAMA	-	2.76/4	-	3.31/4	0.55/4 (13.75/100)

bir anlatım sunmamakta ve planlarını daha çok mevcut iş temposunu azaltmak üzerine inşa etmektedir.

Katılımcıların hemen hepsi, ya önceki eğitimlerini bitirir bitirmez ya da arada en fazla bir yıllık tecrübesinin ardından yeni eğitimlerine başlamışlardır. Yalnızca Hande uzun yıllar dış hekimliği eğitim ve mesleğini bir arada görmüş ve ardından arkeolojiye kayıt olmuştur.

Katılımcıların önceki üniversiteleri ve şimdiki üniversiteleri arasındaki not ortalamaları arasındaki fark da önemlidir. Katılımcıların yeni disiplinlerindeki not ortalaması, eski disiplinlerindeki not ortalamalarından ortalama 4 üzerinden 0.55 puan (100 üzerinden 13.75 puan) daha fazladır (Tablo 2), bu bulgu Winter ve Harris'in (1999) bulgusuna da oldukça paralel görünmektedir. Bu kadar dar bir örneklem ile genelleme yapılamayacaksa da, hiçbir katılımcının en azından eskisine nazaran daha düşük bir not ortalamasına sahip olmayışı dikkate değerdir.

Yani katılımcılar yeni disiplinlerinde gerçekten de daha başarılıdır ve mezun olduklarında bu yeni mesleklerini belki de eski mesleklerinden çok daha iyi biçimde icra edebileceklerdir. Bu bulgu, bu tip öğrencilerin “başarısız” kimseler oldukları inancını boşa çıkarır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma Türkiye’de sayıları yıldan yıla artan daha önceden *bir yükseköğretim programını bitirmiş* ve bugün *tekrar örgün lisans eğitime başlamış* öğrencileri incelemeyi hedeflemiştir. Bu çerçevede öncelikle bu öğrencilerin kim olduklarını göstermeyi, onların demografik, ekonomik ve toplumsal niteliklerini betimlemeyi amaçlamış, bu öğrencilerin, eğitime dair hâkim bakış açısına, fayda, başarı ve gelir beklentilerine ve görece ileri yaşlarına rağmen verdikleri bu *cesaret* isteyen kararlarının -Bourdieu’nün kavramlarıyla- ekonomik, toplumsal ve kültürel sermayeleri ile ilişkisi olup olmadığını araştırmıştır. Öncelikle, öğrencilerin ileri yaşlarını, yani “alışılmadık” birer öğrenci oluşlarını, bir avantaj olarak gördükleri; genç yaşlarında eğitime dair hâkim bakış açısından, ailelerinden, diploma ve fayda beklentilerinden, hatta “kültürel/edebî” disiplinler yerine “fenni uzmanlık” disiplinlerine -yanlış-yönlendirilişlerinden şimdi olduğu kadar rahat sıyrılamayacaklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Cinsiyet bağ-

lamı dikkat çekicidir; araştırmanın katılımcılarının hepsi kadındır ve hemen hepsi erkek olsalar bu kararı veremeyeceklerini belirtmektedirler, toplumdaki eğitime dair hâkim bakış açısı, erkekleri en yüksek gelire ulaşabilecekleri “teknik” disiplinlerden hızla mezun olmaya kadınlardan daha çok itiyor ve kadınlarinsa eğitimlerini uzatmalarını daha hoş karşılıyor görünmektedir.

Katılımcıların hemen hepsi bir şekilde yakınlarının hem ekonomik hem de toplumsal desteğini alarak iş ve ev sorumluluklarından sıyrılabilmiş veya çalışan, kendi çalışma zamanlarını ayarlayabilen ve gelirleri iyi olan öğrencilerdir. Yani katılımcıların her biri ya tekrar üniversite okumak ve ev için sorumluluklarını aşmak için gerekli *ekonomik sermayeye* sahiptir; ya da yakınlarından aldıkları günlük sorumlulukları bağlamındaki desteğe, yani *toplumsal sermayeye*. Yani ikinci kez lisans eğitimine başlayabilme kararı, bugün Türkiye’de okuduğu disiplinden memnun olmayan birçok öğrencinin sahip olmadığını varsayabileceğimiz *vakit* ve *nakit* ile ilişkilidir ve belki bu konumda olan diğer öğrenciler de yeterli sermaye birikimine ulaştıklarında benzer kararlar verebileceklerdir. Dahası, hemen tüm katılımcılar ikinci kere üniversite okuma fikrinin ailelerinden veya eşlerinden çıktığını ifade etmişlerdir, yani bu öğrenciler -hâkim olduğunu varsayabileceğimiz Habitus’un aksine- böyle bir karar vermeye uygun birer Habitus’un içinde yaşamaktadırlar.

Katılımcılardan biri (Esra) hariç hepsi ilk yükseköğretim disiplinlerinin “yanlış” birer tercih olduğunu ifade etmekte ve bu “yanlış” tercihlerini çoğunlukla aileleri, öğretmenleri veya sistem tarafından yanlış yönlendirilmelerine bağlamaktadırlar. Elbette bu “yanlış” tercihler, mevcut ekonomik yapıdan bağımsız olmayan, gelecekte iyi kazandıracak “gözde” meslekler doğrultusunda yapılmış tercihlerdir. Ayrıca katılımcıların hemen hepsi okul yaşamları -veya ardından gelen iş yaşamları- boyunca ya bu ilk disiplinlerine *ait hissetmemiş* ya da işlerinde tatmin olamamışlardır (Katılımcıların araştırmanın temaları bağlamındaki özet hikâyeleri için bkz. Tablo 3). Okul terk konulu araştırmalardan da görülebileceği üzere bu temalar aslında ciddi birer “okul terk” sebebidir, ancak bu öğrenciler okullarını *terk etmemiş*, mezun olmuş, hatta bir kısmı mezun oldukları disiplin ile ilgili birer iş bile bulmuşlardır.

Tablo 3. Katılımcıların Araştırmanın Temaları Bağlamında Hikâyeleri

KATILIMCI	Önceki Yükseköğretim Programına Dair;		Şimdiki Örgün Lisans Programına Dair;		
	Tercih sebepleri neydi?	Neden Yanlış Tercihti?	Bu fikre nasıl kapıldılar?	Tercih sebepleri nedir?	Bu alanda çalışma istekleri;
ESRA	İsteyerek	-	İşsizlik endişesi	İş fırsatları	Kesinlikle
DEMET	İş olanakları	Disiplin hakkında önceden yeterince bilgilendirilmeme	İş hayatındaki tatminsizlik	Kendini geliştirmek	Belki
BUKET	Gençlik ideali	Yanlış yönlendirilme (Öğretmen)	Ait hissetmeme	İdealindeki meslek	Kesinlikle (Akademik kariyer)
ECE	İş olanakları	Yanlış yönlendirilme (Aile)	Ait hissetmeme	Kendini geliştirmek	İstemiyor
ÇAĞLA	Puanı yettiği için		İş hayatındaki tatminsizlik	İş fırsatları	Kesinlikle
HANDE	Gençlik ideali	Yanlış yönlendirilme (Aile ve sistem)	Ait hissetmeme	Kendini geliştirmek	Belki

Katılımcıların okullarını terk etmeyişişlerinin sebebi işlevselci eğitim bakış açısında veya okul terk araştırmalarında bahsedildiği gibi *üniversiteye çok iyi entegre oluşlarından* ileri gelmemektedir; aksine bu “topluma faydalı birey” yetiştirme düşü, neden olduğu baskılar sonucunda, faydasız ve başarısız toplum üyeleri üretmiş ve bu öğrenciler -yeterli ekonomik veya toplumsal sermaye birikimine ulaşır ulaşmaz- “faydalı” ve “başarılı” olabilecekleri farklı birer disiplin arayışlarına çıkmışlardır. Öte yanda ise; çok se-verek başladıkları ve faydalı olabileceklerine inandıkları disiplinlerini, kariyerlerini, iş bulamayacakları ve atanamayacakları korkularıyla terk eden öğrenciler vardır, ki bu öğrenciler bilgi toplumu ve neo-liberal sistemin yarattığı, gelir elde edebilmek adına “yaşam boyu öğrenme” (Güllüpinar, 2017) ve hatta Collins’in (2011) de bahsettiği “yeterlilik enflasyonu” baskılarını üzerlerinde hissetmekte, bu bağlamda “kültürel” kariyerlerini terk etmek ve “uzmanlık” disiplinlerine yönelmek *zorunda* kalmaktadırlar veya belki de T. Bora’nın (2017a) da belirttiği üzere işsiz görünmemek için eğitimlerini uzatmak...

Katılımcıların ikinci lisans disiplinlerini tercih sebepleri incelendiğinde ise; iş olanakları haricinde, kendini geliştirme, yani kültürel sermaye artırma isteği ve ideallerdeki mesleği arayış teması ortaya çıkmıştır. Tüm o baskıların ardından, neticede idealdeki mesleğin eğitimine başlayabilmek, tam da bu araştırmanın ana problemini oluşturan *hayallerin peşinden çıkılan ikinci şans arayışının* nihayete ermesidir, ancak sonuç olarak bu temanın o kadar da baskın bir tema olmadığı görülmüştür. *Kendini geliştirmek* teması ise çok daha baskındır; bir önceki disiplinlerine asla ait hissetmemiş ancak bir şekilde geçimlerini de sağlamayı başarabilmiş bu öğrenciler, fırsat bulduklarında, gelecek planlarında yer vermeyecek de olsalar, eski tutkularının peşinden hep okumayı istedikleri o disiplinleri kazanıp kaydolmaktadırlar. Bu sonuçlar katılımcıların gelecek planlarına da yansımaktadır; iş olanakları nedeniyle yeniden üniversiteye başlayan katılımcılar yeni mesleklerini kesinlikle benimsemektedirler, sonunda ideal mesleğinin eğitimine başlayan katılımcılar da alanlarının akademik çevrelerine girene kadar çabalayacaklarını belirtmişlerdir, kendilerini geliştirmek isteyenlerse bu yeni alanlarıyla ilgili bir meslekte ya hiç çalışmayacak ya da belki çalışacaklardır.

Sonuç olarak; önceden *bir yükseköğretim programını bitirmiş* ve bugün *tekrar örgün lisans eğitimine başlamış* öğrencilerin bir kısmının, yaygın anlatıda değinilen, sevdikleri, başarılı olacaklarına inandıkları veya geçmişte *gözde* olduğu için tercih ettikleri disiplinleri, kariyerleri terk etmek *zorunda* kalan ve ekonomik nedenlerle *iş bulabilecekleri bir disipline yönelen*, eğitimlerini uzatan öğrenciler oldukları şüphesizdir. Diğer yandaysa; geçmişte eğitim sisteminin, toplum ve ailelerinin baskıları nedeniyle *yanlış tercihler yapan* ve *fırsatını bulur bulmaz* hayalleri olan disiplinlerde yeniden okumaya başlayan öğrenciler yer almaktadır. Bu *fırsatın*, bu “ikinci şans”ın, ekonomik veya toplumsal sermaye, yani *gelir* ve *destek*

ile olan ilişkisi açıktır. “Topluma faydalı birey” yetiştirme düşü ve baskısının ürettiği bu *faydasız* kimseler, hep toplumda *faydalı* olabilecekleri bir yerin hayalini kurmuş ve bu yeri bulduklarında gerçekten de öncesinden daha *başarılı* olmuşlardır. Sorunsal gerçekten de bir istihdam problemine indirgenmemelidir; meslekleri ve iyi birer gelirleri olmasına rağmen yeniden üniversiteye başlayıp, belki de sonucunda çok daha az gelir elde edebilecekleri ideal mesleklerinin eğitimini almaya karar veren öğrenciler de denklemin bir parçasıdır.

KAYNAKÇA

- Bauman, Z. (2015). *Akışkan modern dünyada kültür*. (İ. Çapcıoğlu ve F. Ömek, Çev.). Ankara: Atf Yayınları.
- Bean, J.P., & Metzner, B.S. (1985). A conceptual model of non-traditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Beydağ, K.D., Gündüz, A., & Özer, F.G. (2008). Sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin eğitimlerine ve mesleklerine bakış açıları, meslekten beklentileri. *Pamukkale Tıp Dergisi*, 1(3), 137-142.
- Bora, A. (2017a). Aile: En güçlü işsizlik sigortası. T. Bora vd. (Ed.), “Boşuna mı okuduk?” *Türkiye’de beyaz yakalı işsizliği* içinde (ss. 181-201). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bora, A. (2017b). “Çalışmakla var olacağım gibi...” işsiz duyu dünyası. T. Bora vd. (Ed.), “Boşuna mı okuduk?” *Türkiye’de beyaz yakalı işsizliği* içinde (ss. 117-139). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bora, T. (2017a). “Herkes işsiz ama seninki farklı” Türkiye’de beyaz yakalı işsizliğine genel bir bakış. T. Bora vd. (Ed.), “Boşuna mı okuduk?” *Türkiye’de beyaz yakalı işsizliği* içinde (ss. 49-71). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bora, T. (2017b). “KPSS’ye sığındım” işsizler, seçme sınavları, stres ve adalet duygusu. T. Bora vd. (Ed.), “Boşuna mı okuduk?” *Türkiye’de beyaz yakalı işsizliği* içinde (ss. 259-273). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bottomore, T. (1971). Sosyoloji açısından eğitim. H. Topçuoğlu vd. (Ed.), *Eğitim sosyolojisi (kaynak metinler)* içinde (ss. 32-57). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.F. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for sociology education* (pp. 46-58). Westport, Conn: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (2012). The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities. In J. Eggleston (Ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education* (pp. 32-46). London: Routledge.
- Bourdieu, P. (2015). *Ayırım beğeni yargısının toplumsal eleştirisi*. Ankara: Heretik Basın Yayın.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2016). *Düşünsel bir antropoloji için cevaplar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bozkurt, V., & Baştürk, Ş. (2016). Bilgi toplumu ve Türkiye. M. Zencirkıran, (Ed.), *Dünden Bugüne Türkiye’nin Toplumsal Yapısı* içinde (ss. 405-420). Bursa: Dora Basım Yayın.
- Collins, R. (2011). Credential Inflation and the Future of the Universities, *Italian Journal of Sociology of Education*, 2, 228-251.

- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. New York: The Free Press.
- Durkheim, E. (2014). *Sosyolojik yöntemin kuralları*. (Ö. Doğan, Çev.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Durkheim, E. (2013). *İntihar bir toplumbilim incelemesi*. (Z.Z. İlgelen, Çev.). İstanbul: Pozitif Yayıncılık.
- Erdoğan, N. (2017). Sancılı dil, hadım edilen kendilik ve aşınan karakter. T. Bora vd. (Ed.), "Boşuna mı okuduk?" Türkiye'de beyaz yakalı işsizliği içinde (ss. 75-115). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fortin, A., Sauve, L., Viger, C., & Landry, F. (2016). Nontraditional student withdrawal from undergraduate accounting programmes: A holistic perspective. *Accounting Education*, 25(5), 237-478.
- Güllüpınar, F. (2017). Kamusalığın çöküşü ve bireyin sorumlulaştırılması olarak 'yaşam boyu öğrenme': eğitim ve istihdam politikalarının eleştirisine bir katkı. *Amme İdaresi Dergisi*, 50(1), 67-84.
- Jordan, W.J., Lara, J., & McPartland, J.M. (1994). *Exploring the complexity of early dropout casual structures*. Baltimore: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- Karakaş, N.M., & Özçelik, E.U. (2014). Evde hasta bakımı öğrencilerinin eğitimleri ve mesleğin geleceği ile ilgili görüşleri ve evde hasta bakımı programını tercih etme nedenleri. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 2(2), 22-28.
- Kember, D. (1990). The use of a model to derive interventions which might reduce drop-out from distance education courses. *Higher Education*, 20(1), 11-24.
- Kızılcıoğlu, A. (2003). Necatibey Eğitim Fakültesi sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının profili. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10) 87-105.
- Kümbetoğlu, B. (2012). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Long, M., Ferrier, F., & Heagney, M. (2006). *Stay, play or give it away? Students continuing, changing or leaving university study in first year*. Clayton, VIC: Centre for the Economics of Education and Training, Monash University.
- Meyer, M., & Marx, S. (2014). Engineering dropouts: A qualitative examination of why undergraduates leave engineering. *Journal of Engineering Education*, 103(4), 525-548.
- Neuman, W.L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar*. Ankara: Yayınodası Yayıncılık.
- Özbudak Akça, Y.B., Çakır Aydın, D. ve Halifeoğlu, F.M. (2018). Mimarlık mesleğine ulaşılabilirlikte farklı bir arayış denemesi: Dicle Üniversitesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 67(17), 1147-1158.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American Society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297-318.
- Rumberger, R.W. (2001, Jan). *Why students drop-out of school and what can be done*. Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention? conference, Harvard University.
- Şimşek, H. (2013). University students' tendencies toward and reasons behind dropout. *Journal of Technical and Educational Sciences*, 6(2), 242-271.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Tezcan, M. (2002). *Postmodern ve küresel toplumda eğitim*. Ankara: Anı Yayınevi.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700.
- Winter, P.A., & Harris, M.R. (1999). Community college reverse transfer students: A field survey of a nontraditional student group. *Community College Review*, 27(1), 13-29.
- Withey, L., Fox, C.L., & Hartley, J. (2014). "I cannot mess this up anymore": The experiences of undergraduates who withdraw and start again elsewhere. *Psychology Teaching Review*, 20(1), 78-89.
- Yorke, M., & Longden, B. (2008). *The first-year experience of higher education in the UK - final report*. York: Higher Education Academy.

1960'lara Kadar Türkiye'de İlk Üniversitelerin Kuruluşları

Eren Kömürlü

Giresun Üniversitesi İnşaat Mühendisliği Bölümü
ORCID: 0000-0002-2123-7678

Özet

Bu çalışmada Türkiye'nin ilk üniversitelerinin kuruluş tarihçelerine yer verilmiştir. Türkiye'nin ilk üniversitelerinden İstanbul Üniversitesi (1933), İstanbul Teknik Üniversitesi (1944) ve Ankara Üniversitesi'nin (1946) kökleri Osmanlı dönemine dayanmakta olup, Karadeniz Teknik Üniversitesi (1955), Ege Üniversitesi (1955), Atatürk Üniversitesi (1957) ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi (1959) 1960 yılına kadar cumhuriyetin ilk kurduğu üniversitelerdir. Kökleri 1960'lı yıllar öncesine dayanan ancak o dönemde üniversite adı alarak henüz kurulmamış Marmara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Gazi Üniversitesi gibi kurumlar bu yazı konusuna dahil edilmemiştir. Türkiye'nin ilk üniversitelerinin kuruluşları hakkında bilgi verilen bu çalışmada, 1960 yılına kadar geçen süreçte Türkiye'nin öncü üniversitelerinin yükseköğretime olan ihtiyacın karşılanması konusunda sağladığı önemli katkılara değinilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlk üniversiteler, Üniversiteler tarihi, Türkiye'nin öncü üniversiteleri

Establishment of Initial Universities in Turkey until 1960's

Abstract

History of establishment of initial universities of Turkey is investigated in this study. Within the initial universities, Istanbul University (1933), Istanbul Technical University (1944) and Ankara University (1946) are the first three oldest universities of Turkey, that have roots from the Ottoman Era. On the other hand, The Republic of Turkey established Karadeniz Technical University (1955), Ege University (1955), Atatürk University (1957) and Middle East Technical University (1959). Universities like Marmara University, Bogaziçi University, Yıldız Technical University and Gazi University are out of the topic of this paper. Although their establishment processes had been started before the 1960s, these universities were officially opened after the 1960s. Additionally, the important contributions of these initial universities for the need of higher education in Turkey are investigated in this study.

Keywords: Initial universities, History of universities, Initiator universities of Turkey

1. GİRİŞ

Günümüzde 200 üzerinde üniversite bulunan ülkemizde, 1960 yılına gelindiğinde yalnızca 7 adet üniversite mevcuttu. Bu mevcut olan üniversitelerin bir bölümünde ise eğitim henüz etkin bir şekilde başlayabilmiş değildi ve üniversiteler halen kurulum sürecini yaşamaktaydılar. Üniversite devriminin yaşandığı 1933 yılından itibaren üniversite sayısındaki artış ivmelenerek devam etmiş ve 2008 yılında ülkemizde üniversitesi olmayan şehir kalmamıştır. Günümüz koşullarında yaygın hale gelen üniversitelerde 1960'lı yıllara kadar geçen süreçte çok az sayıda kişi öğrenim görmektedir. O dönemde ülkenin ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterli sayıda eğitim-

li doktorlar, mühendisler, öğretmenler ve daha pek çok meslek gurubunda personel yoktu (Şen, 2016; Sargin, 2007). Üniversitelerin kurulması konusunda Osmanlı döneminde Avrupa ve Amerika'ya kıyasla oldukça geride kalmış olması Türkiye Cumhuriyeti'nin bu konuda etkili çalışmasını gerektirmekteydi. Ülkemizin kalkınması için her alanda yetişmiş ve tahsilli kişilere ihtiyaç duyulmaktaydı.

Osmanlı döneminde o devrin üniversitesi olarak adlandırılacak olan Darülfünun (Fen Evi) yalnızca erkeklerin eğitim gördüğü bir yerdi. Yükseköğrenim görmek isteyen kızlar için 1914 yılı ayrı bir Darülfunun (İnas Darülfununu) kurulmuştur (Dölen, 2006). Buradan da anlaşılacağı gibi, Osmanlı'da üniversite kurma çabaları yaşanmış olsa da, kurulan üniversite yapısı Avrupa'daki ile aynı değildi. Türkiye Cumhuriyeti döneminde dahi Darülfunun istenilen yapıya sahip olamadı ve 1933 yılındaki üniversite devrimi ile kapatıldı. Ancak, hocalarının önemli bir kısmı yeni kurulan İstanbul Üniversitesi'nde bilime hizmet

*Yazışma Adresi / Address for Correspondence:
Eren Kömürlü, Email: eren.komurlu@giresun.edu.tr

Geliş Tarihi / Received Date: 23.11.2018
Kabul Tarihi / Accepted Date: 08.12.2018

Doi: 10.26701/uad.473016

etmeye devam ettiler. Kökleri Osmanlı dönemine dayanmakta olan İstanbul ve Ankara'da kurulan ilk üniversiteler dışında, diğer şehirlere de üniversitelerin açılması ihtiyacına karşılık 1955 yılından itibaren yeni üniversiteler kurulmaya başlanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kökleri Osmanlı'ya dayanmayan, ilk kurulan üniversitesi Karadeniz Teknik Üniversitesidir. Trabzon'un hemen ardından aynı yıl İzmir'de Ege Üniversitesi kurulmuş, 1957 yılında Erzurum'da Atatürk Üniversitesi ve ardından 1959 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi kurulmuştur. Orta Doğu Üniversitesi kurulmadan önce Enstitü olarak 1956 yılında kurulmuş, ancak üniversite ismini 1959 yılında almıştır (Çalışkan, 2002). Böylelikle 1960 yılına gelindiğinde Türkiye'de yedi adet üniversite kurulmuştu. Bu çalışmanın amacı, bu yedi üniversitenin kuruluş tarihçelerine toplu bir bakış sağlamaktır. Sıradaki başlıklar altında yedi öncü üniversitemizin kuruluş hikayelerine değinilmektedir.

2. İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

İstanbul Üniversitesi'nin kuruluşu 1933 yılında 2252 numaralı kanun ile Darülfünun'un (Fen Evi) üniversiteye çevrilmesi ile olmuştur. Fen eğitimi vermek ve Avrupa'daki üniversitelerin karşılığı olması amacıyla Darülfünun ilk olarak 1846 yılında kurulmuş, ancak medreselerden gelen tepkiler sonucunda kuruluşundan birkaç gün sonra kapatılmıştır. Okulu açma çabaları 19. yüzyıl boyunca karşılıksız kalmıştır ve 1900 yılında Darülfünun yeniden açılmıştır (Dölen, 2008). II. Meşrutiyet aydınları kızların da üniversiteye girebilmelerini savunmuşlardı ancak toplumdan tepki görmüşlerdi. Kızlar için ayrı bir üniversite kurma fikri için çalışmalar 1908 yılından sonra hızla uygulanmıştır. Halkın tepkisini çekmemek için önce ser-

best konferanslar şeklinde kızlara eğitim verilmiş ve kız üniversitesinin (İnas Darülfununu) kurulabilmesi için 1914 yılına kadar beklemek gerekmiştir. Bu okul açıldıktan sonra da tepkiler sürmeye devam etmiştir (Baltacıoğlu, 2008).

İstanbul Üniversitesi'nin kuruluşu Fatih Sultan Mehmet'in 1453 yılında İstanbul'da kurduğu Medreseye dayandırılrsa da, daha gerçekçi olan kuruluş tarihi Darülfünun'un kurulduğu 1846 yıldır. Medreseler yapı ve kültür olarak üniversiteden çok farklı olduklarından, İstanbul Üniversitesi için kuruluş yılının 1453 olarak kabul edilmesi gerçekçi değildir. Darülfünun ile ilgili reform çalışmaları yapılması Cumhuriyetin ilk yıllarından beri düşünülmekteydi. Mustafa Kemal Atatürk'ün 1930 yılında Darülfünun'u ziyaretinde de gördüğü durumdan memnun olmadığı bilinmektedir (Özata, 2013). Ziyaretinden önce de Darülfünun hakkında birçok olumsuz haberler almaktaydı. 1924 yılında okulun bahçesinde fotoğraf çekilmek isteyen öğrencilere hocalar tarafından günah diye izin verilmemesi ve cezai işlem başlatılması bu örneklerden önemli biridir. 1930 yılındaki ziyaretinde Mustafa Kemal Atatürk'ün Darülfünun'da katıldığı bir dersten fotoğraf Şekil 1'de verilmiştir.

Mustafa Kemal Atatürk 1930 yılındaki ziyaretinde Darülfünun'da çok sıcak bir ortam olduğunu söylese de bazı sorduğu teknik sorulara tatmin edici içerikte cevap alamamıştır. Ülkenin kalkınması için Darülfünun'un gelişmiş ülkelerin üniversiteleri ile rekabet edebilecek nitelikte olmasını elzem görmüştür. Emin (Rektör) Muammer Raşit Bey ile görüşmesinde ihtiyaç duyulduğu ifade edilen tutarın en az iki katı paranın Darülfünun'a harcanması gerektiğini söylemiştir. Bu bilinçle, 1933 yılında Darül-



Şekil 1. Mustafa Kemal Atatürk Darülfünun'da öğrencilerle derste (turkçetarih.com, 2018)

funun İstanbul Üniversitesine dönüştürüldüğünde tüm devlet gelirinin %1'ini her yıl bu kuruma aktarma kararı alınacaktı. Darülfunun'da köklü bir islah çalışması gerektiği halk tarafından da dile getiriliyor, müderrislerin Darülfunun'u geçim kapısı olarak değil bilime hizmet yeri olarak görmesi gerektiği görüşü gazetelerde yazılıyordu (Yücebaş, 2014). Mustafa Kemal Atatürk ziyaretinde Darülfunun Emimi Muammer Raşit Bey'den hocaların bilimsel çalışmaları ile ilgili bilgi istemiş ancak aldığı yanıtta ve genel durumdan memnun olmamıştı.

1932 yılında Mustafa Kemal Atatürk dünyaca ünlü pedagoji profesörü Albert Malche'yi İstanbul'a davet ederek kendisinden Darülfunun ile ilgili bir rapor hazırlamasını istemiştir. Bu raporda Darülfunun'un Avrupa standartlarında olmadığına, bilim üretmek yerine Avrupa'da üretilen bilimi öğretme görevi üstlendiğine, çağın gerisinde kaldığına ve verimli bir ortamı olmadığına yönelik bilgiler yazılmaktaydı. Albert Malche'nin raporunda ayrıca yükseköğretim kurumlarının yabancı dil eğitimine önem vermesi, öğretim elemanlarının bilimsel çalışmalara teşvik edilmesi, gerçek yaşam ve yükseköğretim kurumları arasında sıkı bir bağ kurulması, yalnızca teorik değil uygulamalı çalışmaların yapılması gerektiği gibi maddeler mevcuttu. Ek olarak, idari konuda eksikliklerin olduğu ve sosyal yaşam açısından da Darülfunun'un Avrupa üniversitelerinin oldukça gerisinde olduğuna yönelik görüşler bildirilmiştir.

Raporu titizlikle okuyan Mustafa Kemal Atatürk 1933 yılında bir islahat komisyonu kurdurmuştur. O yıl yaklaşık 150 hocası bulunan Darülfununun 90 civarında hocası işten çıkartılmış ve hoca ihtiyacının karşılanması için yurtdışına genç akademisyenler gönderilmeye başlanmıştır (Ata, 2012). İşten çıkarılan hocaların maaşları kesilmemiş, devlet kadrolarında yeni işlerine atanana kadar maaşları ödenmiştir. Bu dönemde, Almanya'da Nasyonal Sosyalistlerin yönetime geçmeleri neticesinde çok sayıda Yahudi akademisyen de Almanya'da işlerinden çıkarılmışlardır. Bu bilim insanlarının bir bölümü Türkiye'ye gelmiş ve hoca ihtiyacımızın karşılanmasında, üniversitelerin gelişimlerinde çok önemli katkılar sağlamışlardır. Ünlü Fizikçi Albert Einstein da Mustafa Kemal Atatürk tarafından mektup yazılarak İstanbul Üniversitesi'ne davet edilmiştir. Ancak, Einstein Türkiye'ye gelmeyi tercih etmemiştir. O yıllarda ününe kavuşmamış olan Albert Einstein'ın Atatürk tarafından takip edilmesi, Atatürk'ün bilime verdiği önemi bir kez daha gözler önüne sermektedir. İstanbul Üniversitesi kurulup gelişimine devam ettiği sıralarda ülkemizde ikinci bir devlet üniversitesi yine İstanbul'da kurulmuştur.

3. İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

İstanbul Teknik Üniversitesi'nin kökleri 1795 yılında III. Selim tarafından kurulan Mühendishane-i Berri Humayun gibi 18. yüzyıldan itibaren açılan askeri okullara dayandırılmaktadır. Bazı araştırmacılar, daha da ileri giderek

17. yüzyıldan itibaren İstanbul'da faaliyet gösteren çeşitli askeri mühendislik okulları ile İstanbul Teknik Üniversitesi tarihini birleştirmektedirler. Bu yaklaşım İstanbul Üniversitesinin kuruluş yılı için 1453 yazılması ile benzerdir. İstanbul Teknik Üniversitesi'nin organik bağı olan, temelini dayandığı ilk eğitim kurumu Osmanlı'nın ilk sivil mühendislik okulu olan Hendese-i Mülkiye Mektebidir. Bu okul cumhuriyet kurulduktan sonra yeni laboratuvarlara sahip olmuş, uygulamaya ve deneye daha önem veren bir kuruluş haline getirilmiş ve 1928 yılında ismi Yüksek Mühendis Mektebi olarak değiştirilmiştir. 1933 yılında İstanbul Üniversitesi'nin kuruluşu ve üniversite reformunun ardından bu okulun da Avrupa'daki Teknik Üniversiteler ile yarışır hale getirilmesine yönelik reform çalışmaları başlamıştır. Yüksek Mektep olmaktan çıkıp, bünyesinde çok sayıda bölüm, fakülte, gelişmiş araştırma olanaklarına sahip laboratuvarlar bulunan bir Teknik Üniversite kurmanın gerekliliği görülmüş durumdaydı. Gelişen birimler ve artacak öğrenci sayısı için ihtiyaç duyulan yapı eskisi gibi bir mektep olmayı değil, üniversite olmayı gerektiriyordu. 1944 yılında Yüksek Mühendis Mektebi'nin ismi İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) olarak değiştirilmiş ve resmi olarak 4619 numaralı kanun ile Türkiye'nin ikinci üniversitesi kurulmuştur. İTÜ'nün kuruluşundan önce Yüksek Mühendis Mektebinin müdürü olan Ord. Prof. Dr. Osman Tevfik Taylan İTÜ'nün ilk rektörü olarak görevine 1948 yılı Temmuz ayına kadar 4 yıl süreyle devam etmiştir (Kaçar vd., 2012).

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, dönemin Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün de yönlendirmeleri ile Türkiye'de bir teknik üniversite kurulmasına yönelik mühim çalışmalar gerçekleştirmiş ve Yüksek Mühendis Mektebi Dünya'nın önde gelen teknik üniversitelerinden biri haline dönüşmüştür. O yıllarda üniversiteler Milli Eğitim Bakanlığına bağlıdır, bu sebeple Hasan Ali Yücel Teknik Üniversitenin kuruluşu ile ilgili çalışmalarla bizzat ilgilenmiş, İTÜ'nün kurulmasına yönelik bir çalışma gurubu kurdurmuş, gözlemler ve toplantılar gerçekleştirilmiştir. Hasan Ali Yücel İTÜ'nün Gümüşsuyu'ndaki binasında yeni üniversitenin açılış töreninde 1944 yılının 20 Kasım günü gerçekleştirdiği konuşmasında Teknik Üniversite'nin kurulması için çalışmaların 1941 yılında başlamış olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda bu konuşmasında Hasan Ali Yücel, İstanbul Teknik Üniversitesi'nin yalnız gelişmiş ülkelerdeki bilimi öğreten değil, bilim üreten, deneye ve gözleme dayalı pozitif bilimlerdeki gelişmeleri uluslararası ölçekte yönlendirebilen bir kuruluş olması hedefini vurgulamıştır (Şengör, 2013). Hasan Ali Yücel'in İTÜ'nün resmi açılışından görüntüleri Şekil 2 ve Şekil 3'te verilmiştir.

4. ANKARA ÜNİVERSİTESİ

4 Temmuz 1946 yılında toplanan ilk üniversite senatosu başkentte kurulan ilk üniversitenin öğretime başlama tarihini 21 Ekim 1946 olarak kabul etti. Resmi olarak 1946 yılında 4936 numaralı kanunla kurulan Ankara Üniversitesi



Şekil 2. Hasan Ali Yücel İT 'y  açarken (Kaçar vd., 2012)



Şekil 3. Hasan Ali Yücel İT  açılış töreninde konuŐurken (Kaçar vd., 2012)

tes'i'nin baŐkentteki en köklü birimi Hukuk fak ltesidir. 1 Mart 1922 günü Mustafa Kemal Atatürk Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde yaptığı konuŐmasında Anadolu'nun genç hukuk lara duyduğu ihtiyaçtan bahsetmiŐ ve bu alanda yetiŐmiŐ mezunların en kısa süre içerisinde ülkeye hizmet etmelerinin sađlanmasý gerektiğine vurgu yapmıŐtır. Mustafa Kemal Atatürk Hukuk Mektebinin kurulacağının sinyallerini 1922 yılında vermiŐ olsa da 1925 yılında Ankara'daki Hukuk mektebinin kurulmasý için mecliste oylama yapılmıŐ ve bu okulun kurulmasý seçimle kabul edilmiŐtir. Eđitimin geç kalmadan baŐlayabilmesi için okul binasý düzenlenene kadar ilk dersler Ulus'ta bulunan I. Meclis binasında baŐlamıŐ, daha sonra yine Ulus'ta bulunan bir baŐka binaya geçilmiŐtir. 5 Kasım 1925 tarihinde Mustafa Kemal Atatürk Hukuk Fakültesinin açılıŐ töreninde "Cumhuriyetin müeyyidesi olacak bu büyük müessesenin açılıŐında hissettiğim saadeti hiçbir teŐebbüste duymadım" demiŐtir (A. ., 2017). Bu konuŐmanın yapılığı törenden bir fotoğraf Őekil 4'te verilmiŐtir. Hukuk Mektebi 1946 yılında yeni kurulan Ankara  niversitesine bađlanmıŐtır. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi günümüzdeki binasına 21 Ekim 1946 tarihinde taŐınmıŐtır.

Ankara  niversitesinin baŐkentteki temellerinden en eski ikincisi 1935 yılında Mustafa Kemal Atatürk'ün teŐvikleri

ile kurulan Dil Tarih Coğrafya Fakültesidir. Bu fakültenin ilk dersleri Ulus'taki Günümüzde Devlet Tiyatrolarına ait olan Gençlik Parkı yanındaki Evkaf Apartmanında başlamıştır. Ankara  niversitesinin Fakülte olarak kurulan ilk akademik birimi olan Dil Tarih Coğrafya Fakültesi 1946 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet göstermiŐ, aynı yıl fakülte günümüzdeki binasına taŐınmıŐ ve Ankara  niversitesi'ne bağlanmıştır.

17 Eylül 1943 yılında Ankara'da bir Fen Fakültesi kurulmasý için meclisten karar çıkmıŐtır. Ankara Fen Fakültesinin açılıŐı dönemin Cumhurbaşkanı İsmet İnon 'n n katılımı ile 8 Kasım 1943 tarihinde gerçekleŐmiŐtir. Bugün Ankara Üniversitesi Tandođan kampüsünde bulunan Ankara Fen Fakültesi binalarının inŐaatı tamamlanana kadar eğitim Gazi Eđitim Enstitüsü (1982 yılında kurulacak Gazi  niversitesinin temelini oluŐturan birim) ana binasında gerçekleŐtirilmiŐtir. 1946 yılında Ankara  niversitesi'nin kurulmasý ile ismi Ankara Üniversitesi Fen Fakültesi olmuŐtur.

Ankara  niversitesi kurulmadan bir yıl önce, 1945 yılında Tıp Fakültesi  ğretime başlamış ve 1946 yılında Fakülte Ankara  niversitesine bağlanmıştır. Bu sayılan Fakülteler  niversitenin Ankara'da temelleri atılan birimleri olup, bu birimlerden daha önce İstanbul'dan Ankara'ya



Şekil 4. 1925 yılı Hukuk Fakültesinin açılış töreninden bir resim (Noterler Birliği Arşivi)

taşınan ve kökeni Osmanlı'ya dayanan Ankara Üniversitesi fakülteleri de olmuştur. Bu fakülteler Ziraat Fakültesi, Veterinerlik Fakültesi ve Siyasal Bilgiler Fakültesidir. Ziraat Fakültesinin kökleri 1846 yılında İstanbul'da kurulan Ziraat Mektebine dayanmaktadır. Osmanlı'nın ilk Ziraat Mühendisi ünvanı ile mezun verdiği okul, Halkalı Yüksek Ziraat Okulu 1891 yılında İstanbul'da eğitime başlamıştır. 1928 yılında Halkalı Ziraat Yüksek Okulu kapatılmış ve Türkiye Tarımını modernleştirmek için 1930 yılında Ankara'da Yüksek Ziraat Okulu açılmıştır. 1933 yılında Mustafa Kemal Atatürk'ün direktifleri ile eğitimde bir reform yapılarak bu okul Yüksek Ziraat Enstitüsü adını ve 1948 yılında Ankara Üniversitesine bağlanarak Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi adını almıştır. 1933 yılında Yüksek Ziraat Enstitüsü açılırken İstanbul'da bulunan Baytar Mektebi Ankara'ya nakledilmiştir. Kasım 1933 tarihinden itibaren Baytarlık Fakültesi ismini almış ve 1948 yılında Ankara Üniversitesine bağlanmıştır (Özgür, 1997).

Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesinin temelini oluşturan "Mekteb-i Fünun-u Mülkiye" Türkiye Cumhuriyetine Osmanlıdan kalan bir eğitim kurumudur. 1859 yılında kurulan bu okulun Ankara'ya taşınması için 1935 yılında mecliste karar alınır. Mülkiyenin binasının 1936 yılında tamamlanması neticesinde aynı yıl Kasım ayında dersler Ankara'da devam etmiştir. Okul 1950 yılında Siyasal Bilgiler Fakültesi ismini almış ve Ankara Üniversitesine bağlanmıştır (Mülkiyeliler Birliği Derneği, 2018). Burada sayılan fakülteler Ankara Üniversitesinin kuruluşundan önce var olan eğitim kurumlarıdır ve Ankara Üniversitesinin temellerini oluşturmuştur. Bu fakülteler dışında kalan Ankara Üniversitesi fakülteleri üniversitenin kurulması sürecinden sonra faaliyetlerine başlamıştır.

5. KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

Ankara ve İstanbul'dan sonra ilk üniversite kurulan şehir Trabzon olmuştur. Kökleri İstanbul Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi gibi Osmanlı dönemine dayanmayan, Türkiye Cumhuriyetinin sıfırdan kurduğu ilk üniversite Karadeniz Teknik Üniversitesidir. Trabzon milletvekillerinden Mustafa Reşit Tarakçıoğlu ve arkadaşlarının meclise sundukları öneri ile 20 Mayıs 1955 günlü ve 6594 sayılı kanunla Karadeniz Teknik Üniversitesi kurulmuştur. Ancak, o tarihte şehirde yükseköğretime yönelik bir alt yapı olmadığı için kuruluş tarihinden

yaklaşık 8 yıl sonra 2 Aralık 1963 tarihinde Trabzon'da bir ilkokul binasında eğitim başlamıştır (Polatoğlu, 1971; KTÜ, 2018).

Daha önce kurulan İstanbul ve Ankara'daki üniversitelerininki gibi kökleri olmayan, yepyeni bir üniversitenin hızlı gelişmesi gerekiyordu. Ancak, Türkiye'ye ışık saçması ve teknik personel yetiştirmesi amacı ile cumhuriyetin sıfırdan kurduğu ilk teknik üniversitenin İstanbul, Ankara ve İzmir gibi ülkenin büyük şehirlerine uzak bir yerde olması onu kalkındırarak yeterli kadrolara kısa sürede sahip olmak açısından bir dezavantajdı ve gerçek anlamda idealist insanlara ihtiyaç vardı.

Karadeniz Teknik Üniversitesinde ilk eğitim veren bölümler İnşaat mühendisliği ve mimarlık bölümleri olmuştur. Hemen arkasından Makine-Elektrik ve Orman Fakülteleri kurulmuştur. Üniversite 1966 yılında günümüzdeki KTÜ Merkez kampüsüne (Kanuni Kampüsü) taşınmıştır. Yine 1966 yılında eski Milli Eğitim Bakanı ve Atatürk Üniversitesi kurucu rektörü Prof. Dr. Ahmet Özel rektör olarak atanmış ve 1970 yılına kadar yaklaşık 4 yıl süre ile üniversitenin kalkınması ve temellerin sağlam atılması için büyük görevler üstlenmiştir. Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin başlangıç yıllarında öğretim özellikle İstanbul Teknik Üniversitesinden ve ayrıca İstanbul Üniversitesinden görevli seçkin bir öğretim üyesi kadrosunca yürütülmüştür (Yardımoğlu, 2003). Ders veren hocalar haftanın belirli gün veya günlerinde büyük bir özveri ile Trabzon'a gelerek derslerini vermiş ve İstanbul'a dönmüşlerdir. Ancak, İstanbul'u bırakarak Trabzon'a yerleşmeyi düşünen, burada kalıcı olmayı tercih eden ve Karadeniz Teknik Üniversitesi'ni kalkındırarak, ekolünü oluşturacak idealist akademisyenler sayı olarak oldukça azdı. 1970'li yıllarda üniversiteyi yöneten rektörler dahi kısa sürelerle genellikle İTÜ'den görevlendirme ile gelmiştir. Türkiye'nin ilk kadın rektörü Prof. Dr. Ayşe Saffet Rıza Alpar yaklaşık bir buçuk yıllık rektörlük süresi ile 1977 yılında KTÜ'nün ilk seçimle atanan rektörü Prof. Dr. Erdem Aksoy dönemine kadar geçen süreç için uzun olarak nitelendirilebilecek görev süresi ile dikkat çekmektedir (Ersoy ve Arpacıoğlu, 2016; Şahinler, 2012).

1977 yılında rektör olan Prof. Dr. Erdem Aksoy ve eşi Prof. Dr. Özgönül Aksoy İstanbul Teknik Üniversitesi'nde kadrolarını bırakıp Karadeniz Teknik Üniversitesi'ni kal-

kındırmak için Trabzon'a yerleşen idealist akademisyenlerdi. 1977'den 1982 yılına kadar rektörlük görevini yürüten Prof. Dr. Erdem Aksoy'un döneminde üniversitenin kendi hocalarına sahip olması için önemli adımlar atılmış, İTÜ'ye bağlı olmadan mühendislik, mimarlık eğitimi verebilecek kadrolara sahip olunmuştur. Üniversite'nin Trabzon'da olması ve daha büyük şehirlerde yeni üniversitelerin açılması ile çok sayıda akademisyen KTÜ'den ayrılmış olsa da KTÜ Mühendislik, Mimarlık ve Fen Bilimleri gibi iddialı olduğu alanlarda güçlü akademik kadroya sahip olmuştur. Devam eden yıllarda KTÜ'de çok sayıda yeni bölüm açılmış, 1955 yılında tohumu atılan bu kurum geç sürse de büyümüş, meyvelerini vermiş, bünyesinden yeni üniversiteler kurulmuş (Ordu Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Gümüşhane Üniversitesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi) ve günümüze dek Türkiye'nin her tarafında çalışan çok sayıda akademik ve teknik personel mezun etmiştir. Özellikle mühendislik, mimarlık alanında Türkiye'nin öncü eğitim kurumlarından olmuştur. Türkiye'de İstanbul'dan sonra pek çok mühendislik bölümü eğitimi ilk kez Trabzon'da verilmiştir.

6. EGE ÜNİVERSİTESİ

Ege Üniversitesi 20 Mayıs 1955 tarihinde yayınlanan 6595 sayılı kanunla 5 Kasım 1955 tarihinde eğitim-öğretim hayatına başlamıştır. O dönem üniversiteler milli eğitim bakanlığına bağlı oldukları için açılış töreninde zamanın milli eğitim bakanı Prof. Dr. Ahmet Özel bir konuşma gerçekleştirmiştir. Daha sonra Atatürk Üniversitesinin kurucu rektörü olacak olan Prof. Dr. Ahmet Özel Ege Üniversitesinin açılış töreninde yaptığı konuşmada, "... Bu güzel yurt parçasından bir ilim merkezi doğdu. Bu merkezden ışık saçacak çocuklarımızın ülkenin her köşesini, birer fikir meşalesi olarak aydınlığa kavuşturacaklarına, yalnız bugünkü kuşağın değil, gelecekteki kuşakların da ışık kaynağı olacağına inanıyoruz. Ege Üniversite'nin profesörlerine, bilim adamlarına ve öğrencilerine başarılar; Üniversitenin Egelilere, yurda ve insanlığa hayırlı olmasını tüm kalbimle dilerim" demiştir. Ege Üniversitesi'nin ilk fakülteleri, 1955 yılında kurulan Tıp ve Ziraat Fakülteleri olmuş ve aynı öğretim yılı içinde Yüksek Hemşirelik Okulu açılmıştır. Ege Üniversitesi 1961 yılında Fen Fakültesini, 1968'de Mühendislik Fakültesini ve Dış Hekimliği Fakültesini kurmuştur. 1969 yılında ise İzmir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi, İktisadi ve Ticari Bilimler Fakültesi adı altında Ege Üniversitesi'ne bağlanmıştır. 1982 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi'ne bağlanmış olan İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin temelini oluşturan Yüksek Ekonomi ve Ticaret Okulu 9 Eylül 1944 tarihinde İzmir'de kurulmuştur. 8 Haziran 1959 tarihinde kabul edilen 7334 Sayılı Kanunla "İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi" haline getirilmiş olan kurumun öğretim süresi 3 yıldan 4 yıla çıkartılmıştır. Yükseköğretimde uluslararası gelişmeler göz önüne alınarak akademinin bir üniversite bünyesinde faaliyetlerine devam etmesine karar verilmiş,

8 Mayıs 1969 tarihinde akademi Ege Üniversitesine bağlanmıştır. 1982 yılına kadar bölgenin tek üniversitesi olan Ege Üniversitesi'nin çevre illerdeki fakülte ve yüksekokulları, Pamukkale Üniversitesi, Celal Bayar Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes üniversitelerinin ilk fakülte ve yüksekokullarını oluşturmuştur (Ege Üniversitesi, 2018).

7. ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

Doğu Anadolu'da bir üniversite kurma fikri Mustafa Kemal Atatürk döneminden beri görüşülmekteydi. Atatürk Doğu'daki bir üniversite için Van Gölü kenarında güzel bir yerin tercih edilebileceğini düşünüyordu. Ancak, Atatürk'ün vefatından sonra Van'da üniversite kurma fikri yeteri kadar görüşülemedi ve olgunlaştırılmamıştır. 11 Haziran 1951 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığınca Doğu Anadolu'da kurulacak ilk üniversitenin yerini belirlemek için 15 kişilik bir heyet görevlendirilmiştir. Bu heyet içerisinde saygın akademisyenler yer almış ve Doğu Anadolu'da ilk üniversitenin kuruluşu için çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Yapılan geziler ve değerlendirmeler neticesinde Doğu Anadolu'nun ilk üniversitesinin Diyarbakır veya Elazığ'da kurulması gündemdeyken, dönemin Erzurum valisi Cemal Göktan dönemin Cumhurbaşkanı Celal Bayar ile telefonda görüşme yapmış heyetin Erzurum'u ziyaret etmesini sağlamıştır. Heyetin Erzurum'un yeni bir üniversite şehri olması konusunda ikna edilmesi ve üniversitenin kurulacağı büyük toprakların bağışlanması sonucu Doğu Anadolu'nun ilk üniversitesinin yeri belirlenmiştir (Namal ve Karakuzu, 2016).

12 Mart 1955'te Erzurum'un kurtuluşunun 37. yıl dönümü kutlanırken kurulacağı ilan edilen üniversitenin "Atatürk Üniversitesi" adını alacağı tüm yurda ve Erzurumlulara müjdelendi. Üniversite kuruluşu için kanun tasarısı 31 Mayıs 1957'de 6990 sayılı Büyük Millet Meclisinde kanunlaştı ve Resmi Gazete'de yayımlanarak 7 Haziran 1957 tarihinde yürürlüğe girdi. Böylece Atatürk Üniversitesi 1957 yılında Türkiye'nin 6. üniversitesi olarak resmen kurulmuş oldu. Atatürk Üniversitesi kuruluşundan bir yıl sonra 1958 yılında öğrenci almaya başlamıştır. İlk öğretime başladığı fakülteler Ziraat ve Fen- Edebiyat Fakülteleri olmuştur. 1958 yılında üniversitenin akademisyen kadrosunda 3 misafir öğretim üyesi, 23 asistan ve 135 öğrenci bulunuyordu. 1966 yılında Tıp Fakültesinin açılması ile Üniversitenin fakülte sayısı üçe yükselmiş, ardından da Fen-Edebiyat Fakültesi bünyesindeki Fen, Edebiyat ve İktisat-İşletme bölümlerinin ayrı birer fakülte haline getirilmesi ile 1969 yılında Atatürk Üniversitesinde Ziraat, Tıp, Edebiyat, Fen ve İşletme olmak üzere 5 fakülte bulunmuştur. 1969 yılında üniversitenin akademisyen sayısı 380'e ve öğrenci sayısı 1733'e ulaşmıştır. 1972 yılına gelindiğinde ise akademisyen sayısı 547'yi, öğrenci sayısı 3165'i bulmuştur (Kaya, 2007). Bu rakamlara bakıldığında, Atatürk Üniversitesinin akademik kadrolarında hızlı bir artış sağladığı, yapısal durumu ve akademik yeterliliğinin hızlı gelişim gösterdiği anlaşılmaktadır.

8. ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

Eğitim dili İngilizce olan ilk Türk üniversitesi Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) olmuştur. ODTÜ 1956 yılında "Orta Doğu Yüksek Teknoloji Enstitüsü" adıyla eğitime başlamıştır. 1959 yılında 7307 numaralı kanunla üniversite olarak dönüştürülmüştür, bu sebeple ODTÜ'nün bir üniversite olarak kurulduğu tarih 1959 yılıdır. ODTÜ ilk derslerine Ankara Kızılay'da bulunan bir binada başlamıştır. İlk derslerin başladığı Kızılay Müdafaa caddesindeki 18 numaralı bina yetersiz olunca, TBMM bahçesinde bulunan bir bina enstitüye tahsis edilmiş ve öğrenci sayısının artışı nedeni ile yine TBMM bahçesine barakalar kurulmuş, dersler 1963 yılında bugünkü yerleşkeye taşınana kadar buralarda devam etmiştir. İlk yıllarında barakalarda eğitim verdiği için ODTÜ'ye "Gecekondu Üniversitesi", "Baraka Üniversitesi" yakıştırmaları yapılmıştır. Ancak, bu barakaların içerisinde çok büyük hedeflere sahip çalışkan öğrenciler ve öğretim elemanları ODTÜ'yü ülkenin önde gelen üniversiteleri arasına taşımayı başarmışlardır. ODTÜ 1963 yılında yeni yerleşkesine taşındıktan sonra yalnız ülkemiz için değil, dünyanın saygın üniversitelerinden biri konumuna gelecek atımlar gerçekleştirmiştir. Yeni yerleşkenin kurulması ve ODTÜ'nün gelişimi konusunda 1961-1969 yılları arasında rektörlük yapan Prof. Dr. Kemal Kurdaş ODTÜ tarihinde eşsiz bir role sahiptir (Taylan, 2006).

ODTÜ'de 1956 yılında ilk kurulan bölüm mimarlık ve ardından 1957 yılında makine mühendisliği bölümleri olmuştur. Takibinde, 1957 yılında inşaat mühendisliği, 1958 yılında elektrik mühendisliği ve kimya mühendisliği bölümleri kurulmuştur. ODTÜ'nün ilk mühendislik bölümlerinden biri olan maden mühendisliği bölümü ise 1960 yılında kurulmuştur. ODTÜ 1957 yılında üç fakülte (Mimarlık, Mühendislik, İdari Bilimler Fakülteleri) kurmuş, üniversite ismini aldığı 1959 yılı ise dördüncü fakülte olarak Fen Edebiyat Fakültesi kurulmuştur. Böylece ODTÜ 1950'li yılların sonuna kadar dört fakültesini kurmuştur. Günümüzde 5 fakülteye sahip olan üniversitenin diğer fakültesi olan Eğitim fakültesi ise 1982 yılında kurulmuştur.

9. TARTIŞMA VE SONUÇ

1960'lı yıllara kadar geçen süreçte açılan üniversite sayısı ilk etapta az görünebilmektedir. Ancak, Türkiye Cumhuriyetinin kurulduğu yıllarda nüfusun sadece %5lik bir kısmı okuma yazma bilmekteydi ve liseler dahi yalnızca büyük şehirlerde bulunmaktaydı (Aktaş, 1999). Böyle bir dönem yaşandığı göz önünde bulundurulduğunda 1950'li yıllarda ülkede yedi adet üniversitenin kurulmuş olması ülkemizin kalkınması için olumlu görülmektedir. 1960'lı yıllardan itibaren de yeni üniversitelerin hızla kurulmaya devam etmesi için cumhuriyetin yükseköğretim konusundaki gayretleri devam etmiştir. Lise eğitiminin yaygınlaşması beraberinde üniversitelerin yaygınlaşması için önemli bir altyapı sağlamıştır. 1950'li yıllarda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan üniversitelerimizin gelişmiş

ülke üniversiteleri ile yarışabilmesi için yeterli öğrenci sayısına ve akademik kadroya sahip olunması, toplumda okumaya ilginin artması, liselerin istenilen düzeye gelmesi, yaygınlaşması konusunda cumhuriyetimizin milli eğitim bakanları yoğun çalışmalar gerçekleştirmiştir (Balkır, 1969; Şengör, 2018). 1950'li yıllarda yükseköğretim konusunda kurucu tecrübeye sahip olunması ülkenin dört bir tarafında kurulan yeni üniversiteler için altyapı sağlamıştır.

Cumhuriyetin ilk üniversiteleri Ankara, İstanbul, İzmir gibi büyük şehirlerde yer alırken Trabzon ve Erzurum gibi doğu illerinde de ilk üniversitelerin kurulması ülkenin her yerine yükseköğretimin ulaşması hedefi doğrultusunda önemli gelişmelerdir. Ancak, Mustafa Kemal Atatürk'ün hayatta olması durumunda doğu illerinde daha öncesinde üniversitelerin kurulmuş olacağı 1937 yılında Van Gölü kıyısında güzel bir yere kurulmasının isabetli olacağını söylediği üniversiteye yönelik konuşmasından öngörülebilmektedir (Hatiboğlu, 1998). Mustafa Kemal Atatürk 1937 yılında Doğu'da bir üniversite kurma fikrini ortaya koymasının yanı sıra üniversitenin yerini bile seçmiştir.

1960'lı yıllara kadar kurulan tüm üniversitelerin ortak noktası Fen alanında bölümlerin kuruluş yıllarında açılmış olmasıdır. Bunun yanı sıra, üniversiteler kuruluşlarında farklı alanlara öncelik vermişler ve kendi uzmanlık alanlarına yönelerek kuruluş süreçlerini tamamlamışlardır. Örneğin Ege Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesinin Tıp ve Ziraat fakülteleri, KTÜ ve ODTÜ Mühendislik ve Mimarlık fakülteleri kökleri Osmanlıya dayanan üniversitelerimizden sonra alanında öncü olmuşlardır. Türkiye'nin 1960'lı yıllardan önce kurulan üniversitelerinde mühendislik, ziraat, tıp ve fen bilimleri bölümlerinin ağırlıklı olmasına sağlık konusunda yetişmiş doktorlara ve ülkenin ekonomik açıdan hızlı kalkınmasını sağlamak amaçlı yetişmiş teknik personele duyulan acil ihtiyaç sebep olmuştur. 1960'lı yıllara kadar Ankara ve İstanbul Üniversiteleri dışında sosyal bilimler alanında bölümlerin açılmasının ihmal edildiği görülmüştür ve 1960'lı yıllarda üniversitelerin kurulmasında sosyal bilimler ile ilgili bölümlerin açılması zorunluluğu getirilmiştir. Bu sebeple, İhsan Doğramacı Hacettepe Tıp Fakültesini üniversiteye çevirmek için Emre Kongar'ı 1968 yılında Sosyal Çalışma Yüksek Okulunu kurmakla görevlendirmiştir (Tomanbay, 2018).

Sırası ile ülkemizin ilk üniversiteleri İstanbul Üniversitesi (1933), İstanbul Teknik Üniversitesi (1944), Ankara Üniversitesi (1946), Karadeniz Teknik Üniversitesi (1955), Ege Üniversitesi (1955), Atatürk Üniversitesi (1957) ve Orta Doğu Teknik Üniversitesidir (1959). Bu üniversitelerden İstanbul ve Ankara'dakilerin köklerinin Osmanlı'da kurulan okullara dayandığı düşünüldüğünde Türkiye Cumhuriyetinin sıfırdan kurduğu ilk üniversite bütünüyle kendisinin kurduğu ilk üniversite Trabzon'da kurulan KTÜ'dür. Ancak, bu üniversitenin kurulduğu 1955 yılı Trabzon'da bir üniversitenin kurulması için altyapı hazır

değildi. Üniversite kurulması için altyapının hazır olduğu büyük şehirler dışında  niversite kurma fikrinin ilk kez hayata geçirildiği Karadeniz Teknik  niversitesi, ülkenin her yerine yükseköğretimi yayabilme hedefi ile atılmış an-lamlı bir adımdır.

Ülkenin her yerine yayılması planlanan bir  niversite hareketinin 1960'lı yıllara kadar geçen süreçte başladığı görülmektedir. 1960'lı yıllardan sonra ülkenin dört bir tarafına yeni  niversiteler kurularak 1970'li yılların sonuna gelindiğinde İstanbul'da 3, Ankara'da 3, İzmir, Trabzon, Erzurum, Diyarbakır, Samsun, Eskişehir, Elazığ, Malatya, Kayseri, Konya, Bursa, Sivas ve Adana'da birer tane olmak üzere toplam 19 adet  niversite kurulmuştur (Günay ve Günay, 2011). Bu yeni  niversiteler yükseköğretimin yurt çapında dengeli dağılımını sağlama amacına yönelik kurulmuştur (Sargın, 2007). Her şehirde en az bir  niversitenin kurulmuş olduğu 2008 yılına kadar geçen süreçte, 1970'li yıllar sonuna kadar her bölgede kurulmuş olan üniversitelerimiz evre illerini de kapsayacak Şekilde yükseköğretimin gelişimine ve yaygınlaŐmasına katkı sağlamıştır. Üniversiteler tarafından evre il ve ilçelere yüksekokulların açılmasının yanı sıra, 1981 yılında Yükseköğretim Kurulu'nun kurulması ile üniversitelerden bağımsız olarak açılan akademi ve yüksekokullar bölgelerindeki üniversitelere bağlanmıştır. Böylece,  niversitelerin merkezi ozelliği güçlenmiŐ ve yeni üniversitelerin kurulması için gerekli altyapının sağlanmasında önemli rolleri olmuştur.

KAYNAKÇA

- Aktaş, A. (1999). Atatürk ve Harf devrimi. *Erdem: Atatürk Kültür Merkezi Dergisi*, 11, 699-714
- Ankara  niversitesi (2017). <https://www.ankara.edu.tr/kurumsal/tanitim/tarihce>, Erişim Tarihi: 10.9.2018
- Ata, B. (2012). Atatürk ve  niversite Reformu, Radyo söyleŐisi kaydı ve internet sunumu, https://www.youtube.com/watch?v=0t7DKHBW_YA&t=179s
- Balkır, S.E. (1969). *Eğitimimizde ve k ycul ğ m zde iki anıt Hasan Ali Yücel ve Hakkı Tonguç*. Arı Kitabevi Matbaası, 118 sayfa.
- Baltacıoğlu, A.Y. (2008). Darülmuallimat'tan İnas Dar lf nu-nu'na. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 10, 1-46
- Çalışkan, N. (2002). *ODTÜ Tarihçe: 1956-1980*. Arayış Yayınları, İstanbul
- Dölen, E. (2006). İnas Darilf nunu  zerine. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 7, 181-183
- Dölen, E. (2008). II. Meşrutiyet Döneminde Darilf nun. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 10, 1-46
- Ege  niversitesi (2018). http://www.ege.edu.tr/tr-1/dunden_bugune_ege_universitesi.html, Erişim Tarihi: 10.9.2018
- Ersoy, H.Y., Arpacıoğlu, U. (2016). Belgelerde ve anılarda "Farklı" bir malzeme hocası Prof. Tarık Artel ve "20. Yüzyılın ortalarına dek bir dönem" hakkında. *Tasarım + Kuram*, 21, 1-20
- Günay, D., Günay, A. (2011). 1933'den Günümüze Türk Yükseköğretiminde Niceliksel Gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 1-22
- Hatiboğlu, M.T. (1998). *Türkiye  niversite tarihi, 1845-1997*, Selvi Yayınevi, 430 sayfa
- Kaçar, M., Zorlu, T., Barutçu, B., Bir, A., Ceyhan, O., Nefti, A. (2012). İstanbul Teknik  niversitesi ve Cumhuriyet Tarihi-miz, Yayımcı: Mehmet Karaca, Mavi Ofset Basım, İstanbul, 312 s.
- Kaya,  . (2007). *Atatürk  niversitesinin elli yılı 1957-2007*, Cilt 1, Atatürk Üniversitesi Yayınları, Erzurum
- KT  (2018). <http://www.ktu.edu.tr/ktu-tarihce>, Erişim Tarihi: 10.9.2018
- Mülkiyeliler Birliği Derneği (2018). <http://mulkiyeizmir.org.tr/Mulkiye/1-mulkiye-tarihi>, Erişim Tarihi: 12.9.2018
- Namal, Y., Karakuzu, H. (2016). Türkiye'de  niversite Açma Politikasına Bir  rnek: Doğu Üniversitesi Fikrinden Atatürk  niversitesi'ne. *Journal of History School*, 9, 481-517.
- Noterler Birliği (2018). <https://www.tnb.org.tr>, Erişim Tarihi: 10.9.2018
- Özata, M. (2013). *Atatürk Bilim ve  niversite*, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, 173 s.
- Özgür, A. (1997). Veteriner Hekim Terimi  zerine Tarihsel Bir Araştırma, *Ankara Üniversitesi Veterinerlik Fakültesi Dergisi*, 44, 97-104
- Polatoğlu, M. (1971). Karadeniz Teknik Üniversitesi, *Mimarlık*, 87, 45-50
- Sargın, S. (2007). Türkiye'de  niversitelerin Gelişim Süreci Ve Bölgesel Dağılımı. *SDU Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 133-150
- Şahinler, O. (2012). *Erdem Aksoy ve  zg n l Aksoy*, Dijital Makale, TMMOB Mimarlar Odası İstanbul Büyükkent Őubesi, <http://arsiv.mimarist.org/odadan/2628-erdem-aksoy-ve-ozgonul-aksoy.html>, Erişim Tarihi: 5.9.2018
- Şen, Z. (2016). *Türkiye ve Bilim*, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Ankara, 222 s.
- Şengör, A.M.C., (2013). *Bilgiyle Sohbet Popüler Bilim Yazıları*, Türkiye İŞ Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 772 s.
- Şengör, A.M.C. (2018). *Hasan Ali Yücel ve Türk Aydınlanması*, Türkiye İŞ Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 192 s.
- Taylan, A. (2006). *ODTÜ'y  ODTÜ yapan rektör Kemal Kurdaş Anılar Görüşler*, Eymir Vakfı Yayınları, İstanbul, 293 s.
- Tomanbay, İ. (2008). Emre Kongar, *Türkiye'de Sosyoloji (İsimler - Eserler)*, Ankara, Phoenix Yayınevi, Ocak 2008, Cilt II, s. 905-942
- T rketarih (2018). <http://turkchetarih.com>, Erişim Tarihi: 12.9.2018
- Yardımoğlu, A. (2003). 1963 - 2003 / KT 'n n Kırk Yılı, Mimarlık, 314, <http://www.mimarlikdergisi.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=26&ReclD=261>
- Yücebaş, M. (2014). 1933 Darilf nun'un İlğası ve Yeni  niversitenin Ruhunu Basında  niversitenin Anlamı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 259- 283